

Percepciones docentes y familiares acerca del rol de los equipos directivos como líderes inclusivos en la Educación Primaria

Alfonso Javier García González ^a 

María Rocío Bohórquez Gómez-Millán ^b 

Resumen

La inclusión escolar es un factor clave para el desarrollo de una Educación de calidad, siendo el liderazgo inclusivo un elemento fundamental para la consecución de ésta. El liderazgo, además, determina el ejercicio real de inclusión en las escuelas. Así, el objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones del profesorado y familias de escuelas de Educación primaria sobre el liderazgo inclusivo. Participaron 110 docentes de Educación primaria de centros públicos de Sevilla y 46 familias, cumplimentando las versiones de docentes y familiares del cuestionario LEI-Q. Los resultados mostraron que la percepción de los docentes sobre el centro educativo como comunidad inclusiva no es positiva y la de las familias tampoco, aunque en menor medida. Así, el liderazgo ejercido por los líderes educativos parece no haber conseguido implementar actualmente suficientes medidas para la construcción de escuelas inclusivas.

Palabras clave: Liderazgo Inclusivo. Percepción de Inclusión. Apertura a la Comunidad. Desarrollo Profesional Docente. Gestión de la Enseñanza.

1 Introducción

Históricamente, la idea de inclusión ha sido asociada con discapacidad y necesidades educativas especiales, no obstante, se abarcan otros aspectos de la diversidad como la edad, el sexo y la etnia (CARDNO; HANDJANI; HOWSE, 2018). Según Carter y Abawi (2018) la inclusión se define como la satisfacción

^a Universidad de Sevilla, Dpto. Psicología Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.

^b Universidad de Sevilla, Dpto. Psicología Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.

Recibido en: 6 abr. 2022

Aceptado en: 21 set. 2023

exitosa de las necesidades de aprendizaje del estudiante sin importar la cultura, el idioma, la cognición, el género, los dones y talentos, la habilidad o la formación. Así, ha de asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (ESPÓSITO; TANG; KULKARMI 2019), especialmente aquellos en riesgo de ser objeto de exclusión (ARAR, 2019; VALDÉS-MORALES, 2018). Para ello, será necesario contar con flexibilidad en el currículo, la evaluación, la promoción y la organización escolares, centrarse más en las características de los educandos (CARPIO *et al.*, 2020).

Atendiendo a la Unesco (2015), la inclusión educativa presenta los siguientes principios: a) es un proceso de búsqueda de responder a la diversidad; b) implica la identificación y eliminación de barreras y a la utilización de pruebas para estimular la creatividad y la resolución de problemas; c) refiere la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, y d) supone un énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión o bajo rendimiento. En esta línea, Echeita y Ainscow (2011) destacan como elementos característicos que guían una política de inclusión la búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los estudiantes, apreciándola y usándola de manera positiva.

Según Cohen (2015) existen varios factores que contribuyen al éxito de cualquier programa de inclusión, como el nivel del maestro en términos de sus actitudes y su aplicación práctica de estrategias inclusivas en el aula, y el liderazgo escolar (DEMATTHEWS *et al.*, 2020; SOTOMAYOR *et al.*, 2020). Además, MISKOLCI; ARMSTRONG; SPANDAGOU (2016) indica que la práctica de la inclusión está estrechamente relacionada con la forma en que se organiza y se practica el liderazgo en la escuela. Así, el liderazgo es la práctica de la mejora inclusiva, destacando el desarrollo de culturas inclusivas, la atención a la diversidad y la participación de todos los actores escolares (VALDÉS; GÓMEZ-HURTADO, 2019). Asimismo, los directores deben demostrar un liderazgo basado en los valores morales y éticos de la confianza, el respeto y la voluntad de acomodar las diferencias (SZETO; CHENG, 2018). Se trata de mantener una cultura que asuma la diversidad y apoye el cambio, el director de la escuela debe comprender y comprometerse en todos los aspectos de la praxis inclusiva crítica (TOLUPE, 2018).

Asimismo, diversos estudios destacan que el liderazgo escolar afecta a las actitudes de los docentes hacia la inclusión (AVISSAR; REITER; LESYER, 2003). Aquellas escuelas que exhiben un mejor liderazgo generan en el personal docente una actitud más positiva hacia la inclusión (DYSON *et al.*, 2004; QUIROGA; ARAVENA, 2018). Los directores deben aprender a entrenar a los maestros para

diseñar lecciones que respondan a estudiantes diversos (SHIELDS; HESBOL, 2020). No obstante, son los maestros de clase los que adaptan las pedagogías para incluir a los niños (MJELVE *et al.*, 2019), por lo que, para que la inclusión sea efectiva, los directores deben saber qué tipos de apoyo interno se necesitan y cómo proporcionárselos al profesorado (GRIFFITH *et al.*, 2019).

El liderazgo como elemento clave para la apertura de los espacios inclusivos en el ámbito pedagógico es definido como “la capacidad del docente de crear un clima en el aula que favorezca el aprendizaje, estimulando la satisfacción, esfuerzos, eficacia e inclusión de los estudiantes en su desarrollo académico” (CARPIO VER *et al.*, 2020, p. 77). Para ello son fundamentales la empatía y las propias creencias personales de los líderes (GAMERO-BURÓN; LASSIBILLE, 2018); así, se entiende el liderazgo pedagógico como aquel que ejerce el docente como herramienta de gestión del proceso de Enseñanza-aprendizaje con sus discentes.

Por su parte, el liderazgo inclusivo se relaciona de manera directa con la inclusión, para la que la motivación creada por el líder pedagógico es vital (ARAR, 2019; DEMATTHEWS *et al.*, 2020). En este sentido, el papel del líder es valorar y apoyar esas cualidades personales que serán necesarias para el buen funcionamiento del grupo, manteniendo la singularidad de sus miembros y su sentido de pertenencia (CAMARERO-FIGUEROLA *et al.*, 2020; THOMPSON; MATKIN, 2020).

Para poder crear espacios inclusivos las familias deben ser consideradas como un elemento más que puede proporcionar recursos, opiniones y prácticas que contribuyan a la creación y consolidación de esos espacios. Estudios como el realizado por Francis *et al.* (2016) evidencian que un mayor compromiso por satisfacer las necesidades que las familias plantean al centro educativo deriva en un mayor sentimiento de pertenencia a la institución educativa. Esta pertenencia conlleva a su vez una mayor participación en el centro, mejores procesos de comunicación y mejores resultados derivados del cambio de la cultura escolar de la comunidad educativa al completo (SOTOMAYOR *et al.*, 2020).

En general, el análisis de las opiniones y percepciones del profesorado sobre el apoyo sistémico para la inclusión dentro de su propio contexto escolar no siempre se ha abordado con suficiente profundidad (MCGHIE-RICHMOND *et al.*, 2013), quedando aún conocimiento por abordar como por ejemplo los mediadores en la relación entre el estilo de liderazgo educativo y la involucración familiar (KELTY; WAKABAYASHI, 2020), o el tipo de liderazgo educativo ejercido en función del tipo de escuela o el perfil sociocultural del alumnado

(PACCAUD *et al.*, 2021). En la misma línea, el fenómeno de la inclusión se ha estudiado de forma separada para cada comunidad. Por ello, el objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones de profesorado y familias del estudiantado de Educación Primaria acerca del liderazgo inclusivo en sus centros educativos.

2 Material y método

Se desarrolló una investigación cuantitativa descriptiva y transversal basada en la recolección de datos extraídos con cuestionarios de respuesta cerrada.

2.1 Participantes

Participaron en este estudio tanto como docentes como familiares de alumnado de centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Sevilla. El muestreo fue no probabilístico, contando con participantes de aquellos centros que decidieron participar en la investigación.

La muestra de docentes estuvo compuesta por 88 profesoras y 22 profesores (N = 110), tanto de la capital (45.5%) como del resto de la provincia (54.5%). Su experiencia docente oscilaba en un amplio margen entre el 11.8% de los docentes tenía una experiencia inferior a 5 años y el 10.9% más de 30 años de ejercicio de la profesión.

La muestra de familias quedó compuesta por 46 representantes (10.9% padres y 89.1% madres) provenientes de los mismos centros que los docentes.

En lo relativo a las familias, la mayoría declaró un nivel socioeconómico medio (78.3%), seguidos de los que indicaron que era medio-bajo (19.6%) y bajo (2.2%).

2.2 Instrumentos

Para recabar información relativa a los datos sociodemográficos de los participantes se diseñó un instrumento ad hoc. Éste incluía preguntas acerca de la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, la localización geográfica del Centro Educativo de pertenencia y el rol bajo el que cumplimentaba el cuestionario (docente o familia).

Para analizar las percepciones del profesorado sobre el liderazgo inclusivo se aplicó el cuestionario LIE-Q-Teaching Team (LÓPEZ-LÓPEZ; LEÓN-GUERRERO; HINOJOSA-PAREJA, 2022). El instrumento está formado por 40 ítems con escala de respuesta tipo Likert 1-4 (completamente en desacuerdo-completamente de

acuerdo), estructurados en torno a dos dimensiones: (i) el centro educativo como comunidad inclusiva con 18 ítems y (ii) gestión de los procesos de Enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente con 22 ítems. La fiabilidad de la escala en su versión original fue de .968, .922 para el factor de centro educativo como comunidad inclusiva y .955 para el factor de gestión de los procesos de Enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente. En nuestra muestra la fiabilidad general de la escala fue de .973, de .933 para el primer factor y de .963 para el segundo factor. Estos valores son aceptables al ser el alfa de Cronbach $> .70$ (NUNNALLY, 1978).

Para analizar las percepciones de las familias sobre el liderazgo inclusivo se aplicó el cuestionario LIE-Q-Families (LÓPEZ-LÓPEZ; LEÓN-GUERRERO; CRISOL-MOYA, 2021). El instrumento está formado por 26 ítems con escala de respuesta tipo Likert 1-4 (completamente en desacuerdo-completamente de acuerdo), estructurados en torno a dos dimensiones: (i) apertura del centro educativo a la comunidad con 12 ítems y (ii) el centro educativo como espacio inclusivo con 14 ítems. La fiabilidad de la escala en su versión original fue de .941, .934 para el factor de centro educativo como comunidad inclusiva y .949 para el factor de gestión de los procesos de Enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente. En nuestra muestra la fiabilidad general de la escala fue de .978, de .951 para el primer factor y de .963 para el segundo factor. Estos valores son aceptables al ser el alfa de Cronbach $> .70$ (NUNNALLY, 1978).

2.3 Procedimiento

Tras la obtención de la aprobación del proyecto de investigación por parte de la Comisión Ética de la Universidad de Granada, se procedió a contactar con todos los Centros Educativos públicos de la provincia de Sevilla. A cada uno de ellos se le informó de los objetivos de la investigación y la posibilidad de que sus centros participaran en ella. De la dirección de los diferentes centros educativos dependió la participación de docentes y familias en la investigación, contando por lo tanto con datos de los centros cuyos equipos directivos decidieron participar en la investigación.

Para la recolección de los datos se creó una encuesta en la plataforma MicrosoftForms en la que, de forma previa a la aparición de los cuestionarios, se informaba a los participantes de los objetivos del estudio, del anonimato de sus datos y del tratamiento que se daría a éstos según la Ley Orgánica nº 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales; tan sólo si se clicaba sobre la opción “Sí, doy mi consentimiento informado a participar en esta investigación” se podía acceder a las preguntas de los cuestionarios.

El contacto con los Centros Educativos se llevó a cabo en septiembre de 2020, se aceptaron respuestas a los cuestionarios desde esa fecha hasta diciembre de 2020.

2.4 Análisis de datos

Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a depurar la base de datos y a calcular los factores propios de cada instrumento de medida. Para abordar los Objetivos 1 y 2 se realizaron estadísticos descriptivos para las percepciones de profesorado y familias acerca del liderazgo inclusivo. Para el Objetivo 3 se realizaron comparaciones U de Mann Whitney para muestras independientes. Para el análisis estadístico se empleó el software SPSS 22.0 (IBM CORPORATION, 2013).

3 Resultados

Con el objetivo de analizar las percepciones de docentes y familias acerca de sus centros educativos, se desarrollarán en primer lugar análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones tipo por ítem) y, posteriormente análisis comparativos docentes-familiares sobre el centro educativo como espacio inclusivo.

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

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

	1	2	3	4	M	DT	Asim.	Curt.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)				
P1	6.4% (7)	28.2% (31)	38.2% (42)	27.3% (30)	2.86	.89	-0,28	-0,77
P2	5.5% (6)	32.7% (36)	38.2% (42)	23.6% (26)	2.80	.86	-0,12	-0,81

Continúa

Continuación

	1	2	3	4	M	DT	Asim.	Curt.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)				
P3	60.9% (67)	16.4% (18)	19.1% (21)	3.6% (4)	1.65	.91	1,04	-0,26
P4	27.3% (30)	44.5% (49)	24.5% (27)	3.6% (4)	2.05	.81	0,33	-0,55
P5	31.8% (35)	28.2% (31)	25.5% (28)	14.5% (16)	2.23	1.05	0,29	-1,15
P6	10.9% (12)	24.5% (27)	31.8% (35)	32.7% (36)	2.86	1.00	-0,39	-0,95
P7	18.2% (20)	28.2% (31)	33.6% (37)	20% (22)	2.55	1.01	-0,10	-1,06
P8	6.4% (7)	25.5% (28)	43.6% (48)	24.5% (27)	2.86	.86	-0,34	-0,54
P9	12.7% (14)	34.5% (38)	34.5% (38)	18.2% (20)	2.58	.93	-0,04	-0,85
P10	16.4% (18)	38.2% (42)	33.6% (37)	11.8% (13)	2.41	.90	0,09	-0,74
P11	10.9% (12)	35.5% (39)	35.5% (39)	18.2% (20)	2.61	.91	-0,03	-0,80
P12	14.5% (16)	31.8% (35)	37.3% (41)	16.4% (18)	2.55	.93	-0,09	-0,83
P13	21.8% (24)	30% (33)	39.1% (39)	20.9% (14)	2.39	.96	0,01	-0,99
P14	9.1% (10)	30.9% (34)	39.1% (43)	20.9% (23)	2.72	.90	-0,18	-0,74
P15	9.1% (10)	20% (22)	38.2% (42)	32.7% (36)	2.95	.94	-0,55	-0,61
P16	19.1% (21)	40% (44)	21.8% (24)	19.1% (21)	2.41	1.00	0,25	-1,00
P17	25.5% (28)	37.3% (1)	22.7% (25)	14.5% (16)	2.26	1.00	0,34	-0,92
P18	6.4% (7)	41.8% (46)	29.1% (32)	22.7% (25)	2.68	.89	0,13	-0,97

Asim.: asimetría, Curt.: curtosis. 1: aún no implantado, 2: parcialmente implantado,

3: sustancialmente implantado, 4: totalmente implantado

Fuente: Autores (2022)

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

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

	1	2	3	4	M	DT	Asim.	Curt.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)				
P19	15.5% (17)	20.9% (23)	38.2% (42)	25.5% (28)	2.74	1.01	-0,37	-0,92
P20	10% (11)	10.9% (12)	43.6% (48)	35.5% (39)	3.05	.93	-0,85	-0,02
P21	16.4% (18)	20.9% (23)	29.1% (32)	33.6% (37)	2.80	1.08	-0,39	-1,14
P22	8.2% (9)	30% (33)	32.7% (36)	29.1% (32)	2.83	.94	-0,24	-0,96
P23	10% (11)	21.8% (24)	44.5% (49)	23.6% (26)	2.82	.91	-0,45	-0,52
P24	1.8% (2)	12.7% (14)	39.1% (43)	46.4% (51)	3.30	.76	-0,82	0,06
P25	8.2% (9)	25.5% (28)	41.8% (46)	24.5% (27)	2.83	.89	-0,35	-0,62
P26	3.6% (4)	24.5% (27)	43.6% (48)	28.2% (31)	2.96	.82	-0,33	-0,58
P27	5.5% (6)	19.1% (21)	42.7% (47)	32.7% (36)	3.03	.86	-0,58	-0,32
P28	20.9% (23)	27.3% (30)	31.8% (35)	20% (22)	2.51	1.03	-0,05	-1,15
P29	10% (11)	14.5% (16)	37.3% (41)	38.2% (42)	3.04	.96	-0,76	-0,38
P30	13.6% (15)	26.4% (29)	38.2% (42)	21.8% (24)	2.68	.96	-0,25	-0,87
P31	13.6% (15)	20.9% (23)	40% (44)	25.5% (28)	2.77	.98	-0,41	-0,80
P32	2.7% (3)	10% (11)	44.5% (49)	42.7% (47)	3.27	.75	-0,89	0,60
P33	3.6% (4)	11.8% (13)	40.9% (45)	43.6% (48)	3.25	.80	-0,91	0,37
P34	10% (11)	17.3% (19)	41.8% (46)	30.9% (34)	2.94	.94	-0,61	-0,46
P35	9.1% (10)	22.7% (25)	37.3% (41)	30.9% (34)	2.90	.94	-0,46	-0,72
P36	2.7% (3)	16.4% (18)	39.1% (43)	41.8% (46)	3.20	.81	-0,70	-0,24
P37	4.5% (5)	11.8% (13)	42.7% (47)	40.9% (45)	3.20	.82	-0,89	0,37
P38	10% (11)	25.5% (28)	43.6% (48)	20.9% (23)	2.75	.90	-0,34	-0,59
P39	3.6% (4)	11.8% (13)	51.8% (57)	32.7% (36)	3.14	.76	-0,75	0,55
P40	18.2% (20)	38.2% (42)	33.6% (37)	10% (11)	2.35	.89	0,10	-0,73

Asim.: asimetría, Curt.: curtosis. 1: aún no implantado, 2: parcialmente implantado, 3: sustancialmente implantado, 4: totalmente implantado

Fuente: Autores (2022)

En lo que respecta a la percepción de las familias, la media del factor Centro Educativo como comunidad inclusiva se sitúa en 2.9 (DT = .77), de modo que las percepciones se pueden moderadamente positivas (Tabla 3). La mayoría de familias cree que el equipo directivo no impulsa acciones para sensibilizar a las familias sobre la importancia y beneficios de la inclusión (P6), no promueve acciones que facilitan la comunicación y participación de todas las familias en las actividades

educativas emprendidas dentro y fuera del entorno escolar (P7), y no potencia actividades que impulsan el conocimiento mutuo, el intercambio y la convivencia entre las familias y los demás miembros de la institución educativa (P9). Por el contrario, ninguna familia cree que el equipo directivo se despreocupe de que los servicios que ofrece el centro respeten las diferentes necesidades del alumnado (sensibilidades religiosas, intolerancias gastronómicas, problemas de salud, ...).

Tabla 3 - Percepciones de las familias sobre el centro educativo como comunidad inclusiva

	1	2	3	4	M	DT	Asim.	Curt.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)				
P1	4.3% (2)	32.6% (15)	43.5% (20)	19.6% (9)	2.78	.81	-0,09	-0,57
P2	6.5% (3)	30.4% (14)	34.8% (16)	28.3% (13)	2.85	.92	-0,23	-0,88
P3	6.5% (3)	28.3% (13)	37% (17)	28.3% (13)	2.87	.91	-0,29	-0,79
P4	8.7% (4)	21.7% (10)	34.8% (16)	34.8% (16)	2.92	.96	-0,53	-0,69
P5	8.7% (4)	26.1% (12)	32.6% (15)	32.6% (15)	2.89	.97	-0,38	-0,89
P6	10.9% (5)	37% (17)	23.9% (11)	28.3% (13)	2.70	1.01	-0,02	-1,17
P7	10.9% (5)	28.3% (13)	30.4% (14)	30.4% (14)	2.80	10.1	-0,28	-1,02
P8	8.7% (4)	23.9% (11)	39.1% (18)	28.3% (13)	2.87	.94	-0,42	-0,66
P9	13% (6)	30.4% (14)	34.8% (16)	21.7% (10)	2.65	.97	-0,15	-0,91
P10	19.6% (9)	26.1% (12)	26.1% (12)	28.3% (13)	2.63	1.10	-0,14	-1,30
P11	0% (0)	30.4% (14)	30.4% (14)	39.1% (18)	3.09	.83	-0,17	-1,57
P12	4.3% (2)	41.3% (19)	28.3% (13)	26.1% (12)	2.76	.90	0,12	-1,11
P13	4.3% (2)	23.9% (11)	34.8% (16)	37% (17)	3.04	.89	-0,48	-0,73
P14	8.7% (4)	28.3% (13)	39.1% (18)	23.9% (11)	2.78	.92	-0,27	-0,71

Asim.: asimetría, Curt.: curtosis. 1: aún no implantado, 2: parcialmente implantado, 3: sustancialmente implantado, 4: totalmente implantado

Fuente: Autores (2022)

De nuevo para las familias, la media del factor *Apertura del Centro Educativo a la comunidad* se sitúa en 2.83 (DT=.76), de modo que las percepciones se pueden considerar moderadamente positivas (Tabla 4). Cabe destacar como positivo que las familias creen que en general el equipo directivo comparte la autoridad y responsabilidad con el profesorado (P17) y ofrece información transparente respecto al proceso de admisión y matriculación para garantizar que llega a

todos los interesados por igual (P25). Por el contrario, la mayoría de familias creen que el equipo directivo no promueve que los distintos miembros de la comunidad educativa participen en la evaluación de las labores de dirección (P19), no promueve la participación del alumnado en los órganos de gobierno del centro (P21), no establece mecanismos para impulsar la participación del alumnado en la regulación de conflictos que surgen en el entorno educativo (P22), y no propicia que el alumnado pueda expresar libremente su opinión y necesidades (respecto de su proceso educativo, normas y funcionamiento del centro, ...) (P23).

Tabla 4 - Percepciones de las familias sobre la apertura del centro educativo a la comunidad

	1	2	3	4	M	DT	Asim.	Curt.
	% (N)	% (N)	% (N)	% (N)				
P15	13% (6)	32.6% (15)	26.1% (12)	28.3% (13)	2.70	1.03	-0,11	-1,16
P16	6.5% (3)	30.4% (14)	26.1% (12)	37% (17)	2.93	.97	-0,32	-1,12
P17	0% (0)	30.4% (14)	30.4% (14)	39.1% (18)	3.09	.84	-0,17	-1,57
P18	2.2% (1)	39.1% (18)	23.9% (11)	34.8% (16)	2.91	.91	0,00	-1,46
P19	15.2% (7)	37% (17)	26.1% (12)	21.7% (10)	2.54	1.01	0,08	-1,05
P20	2.2% (1)	28.3% (13)	30.4% (14)	39.1% (18)	3.07	.88	-0,34	-1,14
P21	30.4% (14)	21.7% (10)	21.7% (10)	26.1% (12)	2.43	1.19	0,08	-1,51
P22	10.9% (5)	26.1% (12)	37% (17)	26.1% (12)	2.78	.96	-0,32	-0,82
P23	4.3% (2)	34.8% (16)	32.6% (15)	28.3% (13)	2.85	.89	-0,08	-1,04
P24	4.3% (2)	30.4% (14)	28.3% (13)	37% (17)	2.98	.93	-0,30	-1,11
P25	0% (0)	13% (6)	39.1% (18)	47.8% (22)	3.35	.70	-0,62	-0,75
P26	4.3% (2)	23.9% (11)	21.7% (10)	50% (23)	3.17	.95	-0,69	-0,83

Asim.: asimetría, Curt.: curtosis. 1: aún no implantado, 2: parcialmente implantado, 3: sustancialmente implantado, 4: totalmente implantado

Fuente: Autores (2022)

Finalmente, para la comparación de las visiones de docentes y familiares pudieran tener, se hicieron pruebas U de Mann Whitney para comprobar si había diferencias en la percepción de la escuela como espacio inclusivo para ambos colectivos (ver Tabla 5).

Tabla 5 - Comparativa de la percepción de la escuela como espacio inclusivo para familias y docentes

	M	DT	U	p
Familias	2.90	.77	1861.20	.009**
Docentes	2.52	.65		

** $p \leq .01$

Fuente: Autores (2022)

Los resultados mostraron que las familias percibían sus centros educativos significativamente como más inclusivos de lo que interpretaban los docentes. Sin embargo, y dada la diferencia en los tamaños de ambas muestras (docentes y familias), este resultado ha de ser tomado con cautela.

4 Discusión

El objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones del profesorado y las familias de centros de Educación Primaria de la provincia de Sevilla sobre el liderazgo inclusivo de sus centros educativos.

Los resultados mostraron que la percepción del profesorado acerca de la gestión por parte de los equipos directivos de los procesos de Enseñanza-aprendizaje y del desarrollo profesional docente fueron positivas. Este resultado, en lo relativo a la gestión de los procesos de Enseñanza-aprendizaje por parte de los equipos directivos, contrasta con los hallazgos de Carrasco Macias y Coronel Llamas (2017), quienes encontraban que se articulaban procedimientos para la resolución de incidencias, pero no se planificaban y prevenían las situaciones extraordinarias. Por su parte, Aravena, Montanero y Mellado (2022), tampoco encontraron resultados positivos en la percepción del profesorado de la gestión de sus equipos directivos en los procesos de Enseñanza-aprendizaje, percibiendo dichas acciones cuando las había como estrategias de supervisión más que como apoyo al proceso docente. Sin embargo, Sáenz de Jubera y Chocarro (2019) sí encontraron satisfacción de los docentes -y equipos directivos- con las acciones de apoyo al desarrollo de carrera y a los procesos de Enseñanza-aprendizaje en el aula de la Comunidad Autónoma de la Rioja. Es posible que las incoherencias entre estudios encontradas se deban a la concepción de liderazgo con que se han abordado los diferentes estudios, atendiendo unos al liderazgo inclusivo -el estudio de Sáenz de Jubera y Chocarro (2019) y el presente-, y otros al liderazgo pedagógico (los estudios de Aravena, Montanero y Mellado, 2022). En lo relativo al desarrollo profesional, también Cárceles

(2021) encontró que los docentes demandaban de los centros educativos mayor formación en competencias para la inclusión.

Por otro lado, estos mismos docentes mostraron una percepción negativa acerca de sus centros educativos como comunidades inclusivas. Este resultado es coherente con el encontrado en otros estudios como el de Carrasco Macias y Coronel Llamas (2017) acerca de la diversidad cultural en los centros educativos andaluces. Esta percepción negativa puede ser explicada atendiendo a las barreras que los docentes perciben para el desarrollo de una verdadera Educación inclusiva, principalmente la formación y los recursos (GONZÁLEZ-GIL; MARTÍN-PASTOR; POY, 2019; MNGO; MNGO, 2018; RAJOVIC; JOVANOVIC, 2013; ROUND; SUBBAN; SHARMA, 2016), aunque también la escasez de interrelación familia-escuela (AZORÍN ABELLÁN, 2018). Por ello, Cohen (2015) enfatiza la necesidad de desarrollar estilos de liderazgo más efectivos en las escuelas primarias, desarrollar actitudes y competencias más favorables y reducir las preocupaciones sobre la inclusión. Del mismo modo, Carpio Ver *et al.* (2020) señalan que el docente es una figura esencial en el proceso de Enseñanza-aprendizaje hacia una Educación inclusiva, por lo que se requiere que el profesorado mejore sus competencias en cuanto al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la inclusión plena.

En lo relativo a la percepción de las familias acerca de la apertura a la comunidad de sus centros educativos, ésta fue moderadamente positiva. Esta percepción, compartida con el profesorado (CÁRCELES, 2021), parece ser más habitual en escuelas estructuradas como comunidades de aprendizaje que en otras (AGUERRI; AGUILAR, 2019; AMADOR LÓPEZ; GIRBÉS PECO, 2016). Si bien no se cuenta con muchos datos acerca de qué determina una percepción de apertura o falta de disposición de la escuela hacia ésta, el liderazgo inclusivo resulta determinante en la estructuración de un centro, en sus políticas de comunicación, en la provisión de formación y recursos para la interacción con las familias, etc. (ARAR, 2019; DEMATTHEWS *et al.*, 2020).

En lo relativo al centro educativo como comunidad inclusiva, las familias mostraron una percepción moderadamente positiva. Este resultado coincide con los encontrados por Barquín *et al.* (2022) o Reyes-Parra *et al.* (2020) en una revisión sistemática. Benítez Jaén (2014) especifica que las escuelas son percibidas como espacios inclusivos en mayor medida por familias cuyos descendientes no están en claro riesgo de inclusión que por familias de hijos, por ejemplo, con discapacidad; así, para obtener conclusiones definitivas sería necesario indagar en la situación de cada familia respecto a la inclusión Calvo, Verdugo y Amor (2016)

señalaban ya la obligatoriedad de la participación familiar para hablar de escuela inclusiva; en este sentido, Arnáiz Sánchez, de Haro Rodríguez y Azorín Abellán (2018) ponen de manifiesto que las intervenciones específicas para la creación de redes de apoyo familia-escuela-sociedad redundan en mejoras significativas en el aprendizaje de los niños y en la percepción de apertura a la comunidad del centro por parte de sus familias.

Finalmente, la percepción de los docentes acerca de la escuela como comunidad inclusiva fue mejor que la de las familias. Reyes-Parra *et al.* (2020) encontraron en una revisión sistemática acerca de la Educación inclusiva desde una perspectiva holística que los estudios con Educación Infantil eran minoritarios respecto a los realizados con Educación Secundaria, y que independientemente del nivel educativo los docentes tienen una visión más positiva de los esfuerzos por crear un contexto educativo inclusivo que las familias. Para Cárceles (2021), esta visión más optimista de los docentes se debe a la identificación por parte de éstos de esfuerzos personales para incentivar la participación familiar.

En términos generales, el propósito de la Educación inclusiva es permitir que el profesorado y el alumnado se sientan cómodos frente a la diversidad y que no la perciban como un problema, sino como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de Enseñanza y aprendizaje (QUIROGA; ARAVENA, 2018). Los resultados han mostrado que, al menos en los centros participantes en la investigación, ni el equipo docente ni las familias perciben un afrontamiento adecuado de la diversidad.

A este respecto, se deben llevar a cabo, por una parte, más investigaciones sobre el impacto del liderazgo escolar en la inclusión educativa (CAMARERO-FIGUEROLA, *et al.*, 2020; THOMPSON; MATKIN, 2020) y, por otro parte, un mayor número de estudios centrados en examinar las percepciones, opiniones y perspectivas del profesorado sobre la inclusión educativa (TUNCEL, 2017). Las evidencias sobre las prácticas de liderazgo de los equipos directivos son aún escasas y aún no hay consenso explícito sobre qué tipo de liderazgo es mejor para una escuela que busca transitar hacia un modelo más inclusivo (VALDÉS-MORALES, 2018). No obstante, es evidente que los docentes y los líderes escolares deben trabajar juntos y apoyarse mutuamente con nuevas ideas y prácticas en torno a la inclusión para que ésta sea exitosa (AINSCOW; SANDILL, 2010; KELTY; WAKABAYASHI, 2020).

Esta investigación no está exenta de limitaciones, la primera y más importante hace referencia al limitado tamaño de la muestra y a las diferencias de tamaño

entre los grupos de docentes y familiares, lo que supone tomar con cautela las conclusiones extraídas de este estudio por entender que la muestra podría no ser suficiente ni representativa. Por otro lado, se han tenido en cuenta las percepciones de docentes y familiares, pero no de los propios estudiantes o de los equipos directivos, por lo que se cuenta con una visión parcial de un fenómeno complejo y holístico.

A pesar de las limitaciones señaladas, este trabajo hace también algunas aportaciones importantes como incidir en la importancia del posicionamiento teórico de partida en los diferentes estudios respecto al liderazgo pedagógico y el inclusivo, reforzar el conocimiento previo acerca de la satisfacción general de los docentes con el liderazgo inclusivo de sus equipos directivos, señalar la prevalencia de la falta de liderazgo inclusivo en las escuelas de Educación Primaria, mostrar la percepción de falta de apertura a la comunidad que tienen las familias acerca de sus escuelas, y mostrar que visión de los docentes acerca de la inclusividad de las escuelas de Educación primaria es mayor que la de las familias.

Percepções dos professores e das famílias sobre o papel das equipas de gestão como líderes inclusivos no Ensino primário

Resumo

A inclusão escolar é um fator chave para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, e a liderança inclusiva é um elemento fundamental para a alcançar. Esta liderança também determina o exercício efetivo da inclusão nas escolas. Assim, o principal objetivo deste estudo era analisar as percepções dos professores do Ensino Primário e das famílias sobre a liderança inclusiva. Um total de 110 professores do Ensino Primário de escolas públicas de Sevilha e 46 membros da família participaram nestes inquéritos, completando as versões dos professores e membros da família do questionário LEI-Q. Os resultados mostraram que a percepção dos professores da escola como uma comunidade inclusiva não é positiva, nem a das famílias, embora em menor medida. Assim, a liderança exercida pelos líderes educacionais parece não ter conseguido implementar medidas suficientes para a construção de escolas inclusivas no momento atual.

Palavras-chave: Liderança Inclusiva. Percepções de Inclusão. Abertura à Comunidade. Desenvolvimento Profissional dos Professores. Gestão do ensino.

Teachers' and families' perceptions of the role of management teams as inclusive leaders in primary Education

Abstract

School inclusion is a key factor for the development of quality education, and inclusive leadership is a fundamental element for its achievement. This leadership also determines the actual exercise of inclusion in schools. Thus, the main objective of this study was to analyze the perceptions of teachers and families of elementary schools on inclusive leadership. A total of 110 elementary school teachers from public schools in Seville and 46 family members participated in these surveys, completing the teacher and family versions of the LEI-Q questionnaire. The results showed that the teachers' perception of the school as an inclusive community is not positive and neither is that of the families, although to a lesser extent. Thus, the leadership exercised by educational leaders seems to have failed to implement sufficient measures for the construction of inclusive schools.

Keywords: Inclusive Leadership. Perception of Inclusion. Openness to the Community. Teacher Professional Development. Instructional Management.

Referencias

- AGUERRI, L. M. R.; AGUILAR, M. La participación de las familias en los centros educativos: un estudio de casos. *GIGAPP Estudios Working Papers*, Madrid, v. 6, n. 121, p. 197-213, 2019
- AINSCOW, M.; SANDILL, A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 401-416, 2010. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- AMADOR LÓPEZ, J.; GIRBÉS PECO, S. Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros*, Madrid, n. 367, p. 27-31, 2016. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.005>
- ARAR, K. Understanding and implementing social justice leadership in arab schools in Israel. *Planning and Changing*, [s. l.], v. 48, n. 3/4, p. 195-214, 2019. <https://search.proquest.com/docview/2281973819?accountid=14542>
- ARAVENA, O. A.; MONTANERO, M.; MELLADO, M. E. Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v. 26, n. 1, p. 235-257, 2022. <https://doi.org/10.30827/profesoradov26i1.13460>
- ARNÁIZ, P.; DE HARO, R.; AZORÍN, C. M. Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado*, Granada, v. 22, n. 2, p. 1-21, abr./jun. 2018. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- AVISSAR, G.; REITER, S.; LESYER, Y. Inclusion of special education students in general education: The school principal as the change agent. *Issues in Management and Educational Organization*, [s. l.], v. 27, p. 62-92, 2003.
- AZORÍN ABELLÁN, C. M. Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 173-188, 2018. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
- BARQUÍN, A., et al. Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, v. 40, n. 1, p. 89-105, Jan. 2022. <https://doi.org/10.6018/rie.428521>

BENÍTEZ JAÉN, A. M. La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, Almería, v. 7, n. 1, p. 110-120, 2014.

CALVO, M. A.; VERDUGO, M. A.; AMOR, A. M. La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

CAMARERO-FIGUEROLA, M., *et al.* Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: la perspectiva de los directores. *Revista de Educación*, Madrid, v. 388, p. 167-192, 2020. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>

CÁRCELES, J. C. Participación familiar en los centros educativos: hacia una educación inclusiva. Percepción docente. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, [s. l.], v. 4, p. 26-37, 2021.

CARDNO, C.; HANDJANI, M.; HOWSE, J. Leadership practices and challenges in managing diversity to achieve ethnic inclusion in two New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, [s. l.], v. 53, n. 1, p.101-117, 2018. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0096-x>

CARPIO VER, D., *et al.* Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Salud y Bienestar Colectivo*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 69-83, 2020.

CARRASCO MACIAS, M. J.; CORONEL LLAMAS, J. M. Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 75-98, 2017. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492educXX1.14480>

CARTER, S.; ABAWI, L. A. Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 49-64, July, 2018. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>

COHEN, E. Principal leadership styles and teacher and principal attitudes, concerns and competencies regarding inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 186, p. 758-764, Maio 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>

DEMATTHEWS, D., *et al.* Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, [s. l.], v. 58, n. 5, p. 539- 554, Apr. 2020. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>

DYSON, A., *et al.* *Inclusion and pupil achievement*. Newcastle: University of Newcastle; 2004

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, [s. l.], v. 12, p. 26-46, 2011.

ESPÓSITO, K.; TANG, K.; KULKARMI, S. S. Ensuring inclusive environments for students with disabilities: school leaders play a linchpin role. *Journal of Educational Administration and History*, [s. l.], v. 51, n. 1, p. 43-52, 2019. <https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1515185>

FRANCIS, G., *et al.* Culture in Inclusive schools: parental perspectives on trusting family-professional partnerships. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 281-293, Sep. 2016.

GAMERO-BURÓN, C.; LASSIBILLE, G. Work engagement among school directors and its impact on teachers' behavior at work. *The Journal of Developing Areas*, [s. l.], v. 52, n. 2, p. 27-39, 2018.

GONZÁLEZ-GIL, F.; MARTÍN-PASTOR, E.; POY, R. Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo: análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado*, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 243-263, mar. 2019.

GRIFFITH, K. G., *et al.* Developing student growth through effective inclusion skill sets in the rural black belt region of Alabama and Mississippi. *European Journal of Educational Sciences*, [s. l.], v. 6, n. 3, p. 16-26, 2019. <https://doi.org/10.19044/ejes.v6no3a2>

IBM CORPORATION. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 22.0. [S. l.]: IBM Corporation, 2013.

KELTY, N. E.; WAKABAYASHI, T. Family engagement in schools: parent, educator, and community perspectives. *SAGE Open*, [s. l.], v.10, n. 4, 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>

LÓPEZ-LÓPEZ, M. C.; LEÓN-GUERRERO, M. J.; CRISOL-MOYA, E. Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education Sciences*, [s. l.], v. 11, n. 9, p. 511, 2021. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

LÓPEZ-LÓPEZ, M. C.; LEÓN-GUERRERO, M. J.; HINOJOSA-PAREJA, E. F. Construction and validation of Leading Inclusive Education in Compulsory Education Questionnaire (LIE-Q-Teaching Team). *International Journal of Inclusive Education*, [s. l.], 2022. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2053215>

MCGHIE-RICHMOND, D., *et al.* Teacher perspectives on inclusive education in rural Alberta, Canada. *Canadian Journal of Education*, [s. l.], v. 36, n. 1, p.195-239, 2013.

MISKOLCI, J.; ARMSTRONG, D.; SPANDAGOU, I. Teachers perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 53-65, 2016. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>

MJELVE, L. H., *et al.* Teachers' understandings of shyness: psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, [s. l.], v. 45, n. 6, p. 295-311, 2019. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>

MNGO, Z. Y.; MNGO, A. Y. Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: implications for instructional leadership. *Education Research International*, [s. l.], 2018, ID 3524879, 2018. <https://doi.org/10.1155/2018/3524879>

NUNNALLY, J. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill; 1978.

PACCAUD, A., *et al.* Satisfaction with the collaboration between families and schools: the parent's view. *Frontiers in Education*, [s. l.], v. 6, 2021. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.646878>

QUIROGA, M.; ARAVENA, F. La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación, Santiago*, v. 49, p. 82-111, Dic. 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>

RAJOVIC, V.; JOVANOVIC, O. The barriers to inclusive education: mapping 10 years of serbian teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Special Education & Rehabilitation*, [s. l.], v. 14, n. 3-4, p. 78-97, 2013. <https://doi.org./JSER-2013-001210.2478>

- REYES-PARRA, P. A., *et al.* Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 86-108, 2020. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- ROUND, P. N.; SUBBAN, P. K.; SHARMA, U. 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, [a. l.], v. 20, n. 2, p. 185-198, 2016. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- SÁENZ DE JUBERA, M. M.; CHOCARRO, E. La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, DF, v. 24, n. 82, p. 789-809, jul./sep. 2019.
- SHIELDS, C. M.; HESBOL, K. A. Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, v. 30, n. 1, p. 3-22, 2020. <https://doi.org/10.1177/1052684619873343>
- SOTOMAYOR, P., *et al.* Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@ccion: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, Puno, v. 11, n. 1, p. 5-15, rnr./jun. 2020. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- SZETO, E.; CHENG, A. Y. N. How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, [s. l.], v. 56, n. 1, p. 50-68, 2018. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- THOMPSON, H.; MATKIN, G. The evolution of inclusive leadership studies: a literature review. *Journal of Leadership Education*, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 15-28, 2020. <https://doi.org/10.12806/V19/I3/R2>
- TOLULOPE, A. Utilizing the critical inclusive praxis: the voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving Schools*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 63-83, 2018. <https://doi.org/10.1177/1365480217717529>
- TUNCEL, G. Improving the cultural responsiveness of prospective social studies teachers: an action research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, [s. l.], v. 17, n. 4, p. 1317-1344, 2017. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0269>

UNESCO. *Education for all 2000–2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO, 2015.

VALDÉS, R.; GÓMEZ-HURTADO, I. Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 47-68, 2019. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>

VALDÉS-MORALES, R. A. Liderazgo inclusive: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, [s. l.], v. 9, n. 16, p. 51-65, 2018.



Información sobre los autores

Alfonso Javier García González: Doctor Europeo por la Universidad de Sevilla. Profesor de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla. Contacto: alfonsoj@us.es

María Rocío Bohórquez Gomez-Millán: Doctora por la Universidad de Sevilla. Profesora de Ciencias de la Actividad Física y Deporte en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla. Contacto: rociobohorquez@us.es

Contribución de los autores: Alfonso Javier García González - Concepción y elaboración del artículo, coordinador del proyecto, participación activa en la recolección y análisis de datos y revisión del escrito final. María Rocío Bohórquez Gómez-Millán - Concepción y elaboración del artículo, análisis de datos y redacción de textos.

Datos: Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran no tener ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiación: El presente artículo ha sido financiado con el proyecto de investigación I+D+I titulado: “El liderazgo de la dirección escolar y su contribución a la mejora de la inclusión en educación obligatoria”, con referencia “PID2019-106250RB-I00/AEI/10.13039/501100011033”, de la convocatoria de ayudas a «proyectos de I+D+I» en el marco de los programas estatales de generación de conocimiento y fortalecimiento científico y tecnológico del sistema de I+D+I y de I+D+I orientada a los retos de la sociedad, convocatoria 2019.