

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com>

Liderazgo y Dirección Escolar para Atender al Alumnado con Necesidades Educativas especiales

Nazaret Romero-Gracia¹ & Inmaculada Gómez-Hurtado¹

1) Universidad de Huelva, Spain

Date of publication: July 16th, 2021

Edition period: July 2020 – January 2021

To cite this article: Romero-Gracia, N. & Gómez-Hurtado, I. (2021). Leadership and School Management to Attend to Students with Special Educational Needs. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 9 (2), 177-208, doi: 10.17583/ijelm.2021.6366

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2021.6366>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CCAL).

Leadership and School Management to Attend to Students with Special Educational Needs

Nazaret Romero-Gracia
Universidad de Huelva
Spain

Inmaculada Gómez-Hurtado
Universidad de Huelva
Spain

Abstract

This investigation aims to understand, analyze and describe the influence of management and leadership on the administration and attention of students with special educational needs (SEN). To this end, an exploratory study of a qualitative nature has been carried out, using techniques such as interviews and document analysis. In this way, four public Primary Education Schools have been analysed in order to know the attitudes, conceptions, leadership and good practices promoted by the directors. The results obtained show the importance of the principal's role in promoting positive attitudes towards students with special educational needs, providing resources and developing methodologies to attend to these students. However, the management and attention to students with special educational needs falls mainly on specialist teachers. Therefore, the main conclusions of this study are directed towards the importance of developing a distributed and collaborative leadership by the principal, in order to promote inclusive cultures and practices that allow the full inclusion of SEN students.

Keywords: School management, educational leadership, special educational needs, inclusion.

Liderazgo y Dirección Escolar para Atender al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Nazaret Romero Gracia
Universidad de Huelva
Spain

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva
Spain

Resumen

La presente investigación pretende conocer, analizar y describir la influencia que ejerce la dirección y su liderazgo en la gestión y atención del alumnado con necesidades educativas especiales (nee). Para ello, se ha realizado un estudio exploratorio de carácter cualitativo, utilizando técnicas como la entrevista y el análisis de documentos. De esta forma, se han analizado cuatro centros públicos de Educación Infantil y Primaria con la finalidad de conocer las actitudes, concepciones, liderazgo y buenas prácticas promovidas por los directores y las directoras de dichos centros educativos. Los resultados obtenidos muestran la importancia del papel del director/a al promover actitudes positivas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, proveer de recursos y desarrollar metodologías para atender a dicho alumnado. No obstante, la gestión y atención del alumnado con necesidades educativas especiales recae principalmente sobre los docentes especialistas. Por tanto, las conclusiones principales de este estudio se dirigen hacia la importancia de desarrollar un liderazgo distribuido y colaborativo por parte del director o la directora, con el fin de promover culturas y prácticas que permitan la inclusión total del alumnado con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Dirección escolar, liderazgo educativo, necesidades educativas especiales, inclusión.

Lोगrar la inclusión educativa continúa siendo una preocupación en la mayoría de los centros educativos y, por tanto, para los equipos directivos que deben gestionar la gran diversidad existente en las diferentes realidades escolares. Asimismo, este asunto sigue suponiendo un reto para la mayoría de estos debido a la necesidad de desarrollar cambios culturales e individuales en políticas y prácticas educativas y sociales (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014). Entre los retos que presentan los centros educativos para atender a la diversidad, destaca el desafío de atender al alumnado con necesidades educativas especiales (nee). En este sentido, Tortosa, González y Navarro (2014) señalan que existe un avance en la integración del alumnado con nee en el sistema educativo ordinario. Sin embargo, siguen existiendo multitud de obstáculos que impiden la verdadera inclusión y normalización de este alumnado, principalmente porque siguen predominando el aislamiento y las prácticas exclusivas.

Por su parte, existen numerosas evidencias de que el liderazgo ejercido por el director o la directora de un centro educativo es un factor clave para promover una escuela inclusiva y desarrollar programas de inclusión exitosos (Macmillan y Edmunds, 2010 citado en León, Crisol y Moreno, 2018).

De esta forma, son muchos los estudios relacionados con la importancia del liderazgo que ejerce el equipo directivo para la gestión de la diversidad y la construcción de escuelas inclusivas (Booth y Ainscow, 2015; Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013a y 2013b; Gómez-Hurtado, 2013 y 2014; Leiva, Gairin y Guerra, 2019; León, 2012; Valdés, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019). Todos ellos, apuestan por el liderazgo distribuido y colaborativo como promotor de un verdadero liderazgo inclusivo que permita desarrollar una escuela en la que todo el alumnado tenga cabida, sin exclusión ni discriminación. Sin embargo, la existencia de investigaciones que relacionen el liderazgo que ejerce el equipo directivo con la gestión y atención del alumnado con nee es más escasa (Chapman, Ainscow, Miles y West, 2011).

Esta investigación ha buscado conocer, analizar y describir la realidad educativa que acontece en los centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria que atienden a alumnado con nee. Para ello, se ha prestado especial

atención al papel que ejerce el equipo directivo para lograr la verdadera inclusión de este alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentación teórica

Actualmente nos encontramos sumergidos en una sociedad caracterizada por los continuos cambios y las desigualdades sociales. Igualmente, los centros educativos se someten a constantes transformaciones entre las que destaca un aumento significativo de la diversidad (Valdés, 2018). Como consecuencia, en algunas ocasiones estas instituciones pueden desarrollar prácticas injustas en las que existan desigualdades de género, etnia, orientación sexual, clase social y capacidad (Ryan, 2016; Ryan y Tuters, 2017). De hecho, las estadísticas afirman que el alumnado con nee tiene mayor probabilidad de ser excluido que sus compañeros (Chapman et al., 2011). Además, estos autores exponen que el rendimiento del alumnado con nee es muy bajo y que sigue existiendo una brecha muy amplia con sus iguales.

Ante esta situación, la educación tiene la finalidad de eliminar todo indicio de exclusión (Kugelmass, 2003) y para ello es importante que los equipos directivos, a través de un liderazgo inclusivo (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019), atiendan y gestionen las necesidades del alumnado con nee. Así, las perspectivas internacionales opinan que la atención del alumnado con necesidades educativas no es responsabilidad única de cada docente individualmente, sino que debe ser abordada por toda la escuela y por el equipo directivo (Buli-Holmberg, Niles y Skogen, 2019).

Lo cierto es que las investigaciones relacionadas con la atención y la gestión del alumnado con nee desde la dirección y el liderazgo son muy escasas. No obstante, la investigación de Chapman et al. (2011) arroja un poco de luz a este asunto y expone que los procesos, estrategias y prácticas puestas en marcha por los equipos directivos y líderes de las escuelas inclusivas buscan una escuela para todos y, por consiguiente, la inclusión y la atención del alumnado con nee. De esta forma, se observa como la investigación educativa defiende que los equipos directivos son agentes clave para la construcción y desarrollo de escuelas inclusivas basadas en los principios de equidad e igualdad (Ainscow, 2012; Arlestig, Day y Johansson, 2016; Essomba, 2006; Fernández-Batanero, 2013a; Gómez-Hurtado y Ainscow,

2014; León, 2012; León, Crisol y Moreno, 2018; Ryan, 2016). Por ello, es necesario un liderazgo inclusivo que persiga la construcción de una escuela inclusiva capaz de dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado (León-Guerrero y López-López, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).

El liderazgo ejercido por la dirección es un elemento clave para la mejora escolar (García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018). Por tanto, la atención del alumnado con nee en las escuelas ordinarias necesita de una dirección comprometida para el cambio hacia una escuela inclusiva. Para ello, será necesario que desde esta se abogue por un liderazgo distribuido y democrático (González, 2008) que busque desarrollar una nueva concepción de diversidad como fuente de enriquecimiento (Murillo y Hernández, 2011b). Además, el liderazgo ejercido por el equipo directivo deberá promover valores y principios propios de la escuela inclusiva como la justicia social o la igualdad de oportunidades (Murillo y Hernández, 2014) ya que facilitarán la inclusión del alumnado con nee. De la misma forma, este liderazgo debe fomentar la colaboración y la creación de una comunidad (DeMatthews, 2014; Gómez-Hurtado, 2012; González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo y Hernández, 2011a; Navarro-Granados, 2017, etc.). Todo ello, favorecerá la consecución de condiciones de calidad para todo el alumnado y, como consecuencia, para el alumnado con nee.

Método

Enfoque metodológico de la investigación

La presente investigación se ha desarrollado como un estudio exploratorio de carácter cualitativo. Este paradigma tiene como finalidad comprender y describir la realidad a través de un análisis profundo de las interpretaciones, percepciones, opiniones, experiencias y significados que tienen los sujetos participantes acerca de diferentes situaciones objeto de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Así, se ha buscado obtener la mayor información posible para conocer, analizar y describir la gestión, la cultura y el liderazgo promovidos por los directores y las directoras de distintos centros educativos para atender al

alumnado con nee. Para ello, se han utilizado dos técnicas propias del enfoque cualitativo como la entrevista y el análisis documental.

Asimismo, esta investigación ha seguido la estructura propuesta por Rodríguez, Gil y García (1996), quien hace referencia a cuatro fases que ocurren de manera simultánea en el proceso de investigación cualitativa:

1. Fase preparatoria. Se diferencian dos etapas:
 - a) Reflexiva: en la que se concretó el objeto de estudio y se realizó una búsqueda bibliográfica con la que se construyó el marco teórico de la investigación.
 - b) Diseño: en la que se planteó el diseño de la investigación.
2. Fase trabajo de campo. En ella se accedió al campo de estudio para la obtención de información.
3. Fase analítica. En esta fase se realizó el análisis de la información y la obtención de resultados. Para ello, se analizó la información progresivamente a medida que se iba obteniendo.
4. Fase informativa. A través de la cual se ha extraído las conclusiones finales de la investigación.

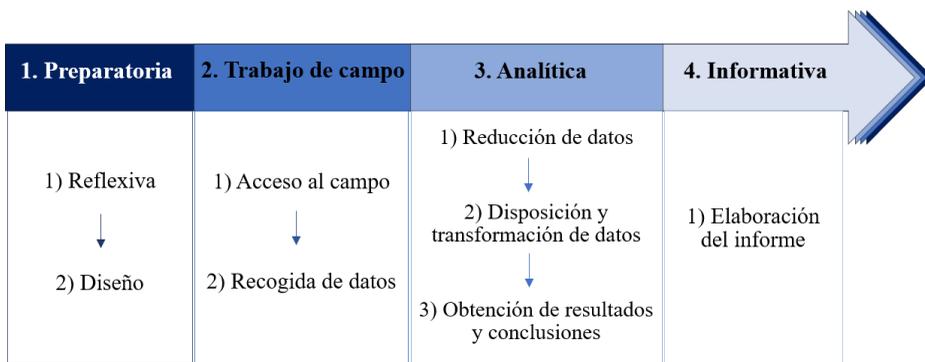


Figura 1. Esquema de la investigación cualitativa.

Participantes

La investigación se encuadra en el contexto andaluz, concretamente en la zona occidental, donde se han seleccionado cuatro centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) con titularidad pública. Para determinar los participantes, se ha optado por un muestreo no probabilístico que, como indican Hernández, et al. (2010), selecciona los participantes atendiendo a razones relacionadas con la propia investigación. Asimismo, se ha realizado un muestreo causal o por accesibilidad impulsado por la cercanía y facilidad de acceso para la obtención de datos. De forma simultánea, se ha empleado la modalidad de bola de nieve. Así, el primer participante obtenido a través del muestreo por accesibilidad condujo a otros, y estos a su vez a otros.

Para respetar la confidencialidad de los datos de cada centro educativo se han establecido pseudónimos para referir a cada uno de ellos: CEIP Margarita, CEIP La Amistad, CEIP Esperanza y CEIP La Alegría. A continuación, se presentan algunos datos de interés de cada uno de los centros educativos:

Tabla 1. Contextualización de los centros educativos a partir de los datos de las entrevistas.

Centro Educativo	Localidad	Edad	Datos del director/a		
			Sexo (M/F)	Tiempo de servicio	Tiempo como director/a
CEIP Margarita	Pueblo de la provincia de Huelva	55	F	30 años	15 años
CEIP La Amistad	Pueblo de la provincia de Huelva	55	M	32 años	15 años
CEIP Esperanza	Pueblo de la provincia de Huelva	55	F	33 años	9 años
CEIP La Alegría	Pueblo de la provincia de Sevilla	54	M	31 años	9 años

Instrumentos

La correcta selección de instrumentos es fundamental para la obtención de datos que permitirán el análisis de diferentes perspectivas, posibilitando la consecución de los objetivos de la investigación. En el caso de esta investigación, los datos fueron obtenidos a través de dos instrumentos: entrevistas y análisis de documentos.

- La entrevista: la entrevista ha sido la principal estrategia de recogida de datos. Para ello, se ha utilizado una entrevista semiestructurada en la que se presentaban preguntas abiertas y semiabiertas que permitían un gran abanico de posibilidades de respuesta por parte de cada sujeto entrevistado. Para su elaboración, se ha optado por utilizar la entrevista dirigida al equipo directivo creada por Gómez-Hurtado (2012), ya que se trata de un instrumento validado con anterioridad. No obstante, se han realizado las modificaciones oportunas para adecuarla a los objetivos de la investigación, obteniendo como resultado un instrumento compuesto por 20 preguntas dirigidas a directores y directoras de centros de Educación Infantil y Primaria.
- Análisis documental: se ha realizado un análisis de documental que ha permitido contrastar y validar los datos cualitativos obtenidos a través de la entrevista, proporcionando una perspectiva oficial de cómo se atiende al alumnado con nee. En este caso, el análisis documental se ha realizado sobre documentos oficiales de carácter interno, concretamente, el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Asimismo, estos documentos han aportado pistas sobre el estilo de dirección desarrollado y la forma de ejercer sus funciones, tal y como indican McMillan y Schumacher (2005).

Trabajo de campo

Como consecuencia de la situación causada por la COVID-19, el acceso al campo se ha realizado a través de la vía telemática. Para ello, en primer lugar, se ha contactado con los centros educativos con la finalidad de negociar la participación en el estudio. En este proceso se ha explicado la temática de la investigación, el procedimiento que se iba a seguir, los instrumentos y los principios éticos de la investigación. Para asegurar todos estos aspectos, se ha

facilitado un documento firmado por la investigadora que refleja tanto los objetivos de la investigación como los requisitos de la misma. De esta forma, se ha asegurado que los participantes tengan acceso a un documento oficial que recoja los compromisos propios de la investigación y así poder validar el proceso de recogida de datos por parte de cada institución. Una vez definidos todos estos aspectos, se ha procedido a realizar la entrevista a los directores y las directoras de los diferentes centros educativos y se han reunido los diferentes PEC.

Análisis de datos

El análisis de los datos en la investigación cualitativa debe entenderse como un proceso abierto y flexible que requiere de un conjunto de estrategias que permitan clasificar y ordenar los datos para posteriormente reflexionar y realizar comprobaciones en los mismos (Bisquerra, 2009). Teniendo en cuenta estos aspectos, en esta investigación se ha realizado un análisis categorial de contenido. Para ello, en primer lugar, se ha realizado una reducción de datos a través de la clasificación y codificación de los segmentos textuales utilizando el software MAXQDA 2020. Esto ha permitido ordenar y tabular los datos procedentes de las entrevistas y los PEC en diferentes categorías y subcategorías para su posterior análisis e interpretación. Los segmentos textuales pertenecientes a las entrevistas y a los PEC han sido citados haciendo referencia al nombre del documento, número y página en la que se encuentra el segmento textual (ejemplos: Entrevista 1, P.2 o PEC 3, P.9). Finalmente, se han extraído las conclusiones atendiendo a los objetivos de la investigación.

No obstante, para realizar este proceso, ha sido necesario elaborar un sistema categorial a través de una codificación recurrente, es decir, combinado procesos inductivos y deductivos. Así, se ha partido del sistema categorial elaborado por Gómez-Hurtado (2012, pp. 258-261). A partir de este, se ha seguido un proceso inductivo para depurar las dimensiones y categorías, eliminando aquellas que no eran relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación e introduciendo otras atendiendo a dichos objetivos y a las referencias teóricas obtenidas de la revisión de la literatura. Como resultado, el sistema categorial utilizado está formado por seis categorías o dimensiones

que a su vez se subdividen en diferentes subcategorías. Este sistema categorial se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Sistema categorial

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	TÉNICAS
Actitudes de los directores/as (Código: ACT)	Actitud hacia el alumnado con nee	AEAN	Entrevista y análisis de documentos: PEC
	Actitud hacia los docentes especialistas para atender al alumnado con nee	AADE	Entrevista
Concepto de diversidad y nee (Código: CDN)	Concepto del director/a	CD	
Papel, liderazgo y gestión del equipo directivo para atender las nee (Código: PLG)	Respuesta ante el alumnado con nee	RED	
	Funciones prioritarias en la dirección del centro	FPD	
	Importancia del director/a para atender a las nee	IEDA	Entrevista
Cultura escolar que promueve la dirección (Código: CEP)	Participación de la comunidad educativa	PCE	
	Metodología y organización para atender al alumnado con nee	MEOR	Análisis de documentos: PEC
	Recursos materiales y humanos para atender al alumnado con nee	REMP	
	Clima entre docentes	CLD	
	Valores inclusivos promovidos	VIP	Análisis de documentos: PEC
Consideraciones a tener cuenta para atender al alumnado con nee (Código: CAN)	Factor clave para responder a las necesidades del alumnado con nee	FCRN	
	Necesidades en los centros educativos con alumnado con nee	NCA	Entrevista
Formación para atender al alumnado con nee (Código: FAA)	Formación de los directores/as	FED	

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos atendiendo a cada una de las dimensiones que forman el sistema categorial.

a) Actitudes de los directores y las directoras

En primer lugar, se ha observado que la actitud de los directores y las directoras de los cuatro centros educativos hacia el alumnado con nee es positiva. De esta forma, los participantes expresan que la presencia de alumnado con nee en sus centros educativos solo aporta ventajas y ningún inconveniente. Así, el director del CEIP La Alegría comenta lo siguiente: *“como hemos señalado anteriormente la inclusión es una seña de identidad del centro y, por tanto, contar con este alumnado solamente nos reporta ventajas.”* (Entrevista 4, P.2). Asimismo, tres de los directivos entrevistados consideran que el alumnado con nee es una fuente de enriquecimiento para el centro educativo, aportando realidad social al mismo.

En cuanto a la actitud que muestran los directores/as ante los docentes especialistas que atienden al alumnado con nee, se observa como todos ellos reconocen el importante papel que desempeñan. Asimismo, hacen referencia a la multitud de funciones que tienen, considerándolos una pieza fundamental para la atención del alumnado con nee. Concretamente, el director del CEIP La Amistad comenta que el papel de los docentes especialistas es *“fundamental y de gran responsabilidad. Trabajan desde la detección de las capacidades de este alumnado para trazar planes de desarrollo con materiales, para posteriormente implementarlos y evaluarlos constantemente para mejorarlos.”* (Entrevista 2, P.2).

b) Concepto de diversidad y necesidades educativas especiales

En lo referido a la concepción de diversidad del alumnado, se puede observar como el director del CEIP La Amistad y la directora del CEIP Esperanza, hacen referencia a la misma como una realidad que se encuentra

presente en sus centros educativos y en la sociedad. Así, el director del CEIP La Amistad expresa que: *“la diversidad de alumnado es la realidad de nuestras aulas a la que nos enfrentamos cada día.”* (Entrevista 2, P.2). En este sentido, ambos centros educativos muestran una amplia concepción de diversidad, haciendo referencia a la existencia de diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo, intereses y motivaciones, culturas, ambiente familiar de procedencia, ritmos de aprendizaje, entre otras. Por otra parte, el director del CEIP La Alegría presenta una concepción más limitada de diversidad, que se centra en los diferentes ritmos de aprendizajes, intereses y necesidades del alumnado en general. Por último, la directora del CEIP Margarita, conceptualiza la diversidad del alumnado como las características propias que presenta cada alumno o alumna, haciéndose así referencia a todo el alumnado del centro educativo.

En cuanto a la descripción que realizan directores y las directoras sobre el alumnado con nee, se puede observar una tendencia a centrar su concepción de este alumnado como aquel que necesita una atención más personalizada a través de programas, recursos o adaptaciones más específicas. Así, por ejemplo, el director del CEIP La Alegría señala que: *“los alumnos con nee son aquellos que durante una parte de su escolarización o durante toda ella necesitan de apoyos, recursos y materiales específicos, siendo en algunas ocasiones necesario un modelo de escolarización diferente al ordinario.”* (Entrevista 4, P.2). Por su parte, la conceptualización que realiza la directora del CEIP Margarita sobre el alumnado con nee no se encuentra tan centrada en la respuesta específica que reciben. En este caso, la directora hace referencia al alumnado con nee como una forma más de diversidad a la que se debe dar respuesta atendiendo a sus características individuales, al igual que se hace con el resto del alumnado.

c) Papel, liderazgo y gestión del equipo directivo para atender las necesidades educativas especiales

Comenzando por las funciones prioritarias en la dirección, los directores/as entrevistados coinciden en la presencia de varias funciones prioritarias en su ejercicio. Concretamente, la directora del CEIP Esperanza ha especificado un poco más y explica que, dentro de las tareas administrativas y pedagógicas, para ella su función principal es propiciar una buena comunicación con toda la comunidad educativa para lograr una gestión por consenso. Por su parte, el director del CEIP La Alegría expresa que su función principal es dirigir, aunque tiene otras funciones como la de impartir docencia.

A pesar de los matices expresados por los entrevistados en cuanto a las funciones desempeñadas por los mismos, los directores/as están de acuerdo en que el principal papel que desarrolla el equipo directivo es ser el motor para la dinamización y gestión, sobre todo en los aspectos pedagógicos y administrativos. Concretamente, el director del CEIP La Alegría explica que *“el principal papel es el de liderar la propuesta pedagógica del centro. Además, ser el responsable de ejecutar las propuestas organizativas aprobadas en los órganos competentes y de cumplir con las disposiciones normativas establecidas por la administración.”* (Entrevista 4, P.1). Por su parte, además de lo anterior, el director del CEIP La Amistad considera que el equipo directivo es el responsable último de todo lo que acontece en el centro educativo.

Por otra parte, los entrevistados consideran que la dirección escolar es una función compartida con toda la comunidad educativa. En este sentido, el director del CEIP La Amistad y las directoras del CEIP Margarita y del CEIP Esperanza, hacen referencia a este aspecto en distintos momentos de la entrevista y lo reflejan en el PEC. Concretamente, el director del CEIP La Amistad dice: *“la Dirección la debe ejercer el Equipo Directivo, puesto que lo es. Otra cuestión bien distinta es que se ejerza de forma unipersonal o se plantee un desarrollo de la misma de forma compartida y participativa entre el Equipo Directivo, el Claustro y las familias. Y esta última es nuestra*

consideración y nuestra práctica.” (Entrevista 2, P. 1). Por su parte, en el caso del CEIP La Alegría, solo se hace referencia estos aspectos cuando se le pregunta específicamente por ello.

Por otro lado, se pueden diferenciar posiciones distintas en cuanto a las consideraciones de los directores/as sobre su papel en la gestión del alumnado con nee. Por una parte, las directoras del CEIP Esperanza y CEIP Margarita consideran que presentan un papel importante, aunque no lo desempeñan solas. Así, esta última señala que *“los directores no trabajamos solos, tenemos un equipo con funciones claramente diferenciadas y coordinadas”* (Entrevista 1, P.4). Por tanto, ella se encarga de supervisar, evaluar y velar por la respuesta adecuada para el alumnado con nee. Por su parte, la directora del CEIP Esperanza dice que propone para que los diferentes especialistas configuren los planes inclusivos personalizados. Por tanto, estas dos directoras se apoyan en un modelo de experto en el que la verdadera responsabilidad de la gestión y atención del alumnado con nee recae en los docentes especialistas. No obstante, lo ocultan exponiendo que se realiza de forma compartida.

En cambio, el director del CEIP La Amistad considera no tiene un papel fundamental en la gestión del alumnado con nee, sino que este lo desarrollan los especialistas que los atienden. Así, considera que *“el director sólo facilita los recursos para que se desarrolle la labor y anima a ella.”* (Entrevista 2, P.3). No obstante, en el PEC aparece una serie de actividades para atender al alumnado con nee (evaluaciones psicopedagógicas, organización y funcionamiento de apoyos, asesoramiento a la comunidad educativa, dictámenes de escolarización, ...). Por lo tanto, el director del centro se encarga de más aspectos de los que ha señalado en la entrevista.

Finalmente, el director del CEIP La Alegría dice que, *“el papel del director no es distinto al del resto del claustro en la gestión del alumnado con nee.”* (Entrevista 4, P. 3).

Por tanto, teniendo en cuenta los aspectos desarrollados en esta dimensión, parece que los directores y las directoras del CEIP Margarita, el CEIP La

Amistad y el CEIP Esperanza, desarrollan un estilo de liderazgo democrático en el que buscan la participación del claustro y de los docentes especialistas para poder gestionar y dar respuesta al alumnado con nee. Así, se muestra como el equipo directivo actúa como un motor que dirige y promueve los aspectos administrativos, los recursos, la organización y el funcionamiento para que el alumnado con nee sea atendido adecuadamente. Sin embargo, esto se realiza siempre de forma compartida y participativa, teniendo en cuenta la opinión de los miembros de la comunidad educativa y la participación de todos ellos para lograr una respuesta educativa de calidad.

Por el contrario, en el caso del CEIP La Alegría, el estilo de liderazgo parece ser más autoritario que democrático, ya que no se manifiesta tanta participación por parte del claustro en las funciones directivas. Por tanto, aunque existe cierta escucha de las opiniones que tiene el claustro en algunos aspectos, el ejercicio de la dirección compartida y participativa no se muestra de una forma tan clara y específica como en los casos anteriores.

d) Cultura escolar que promueve el director o la directora

En primer lugar, se va a comenzar el análisis atendiendo a la participación de la comunidad educativa en el centro educativo. Así, los cuatro directivos coinciden en que existe participación de la comunidad educativa, siendo esta un elemento fundamental en la realidad escolar. De esta forma, todos afirman que, tanto el claustro como las familias, participan en las decisiones tomadas en el centro educativo a través de los diferentes cauces de participación existentes. Concretamente, el CEIP Esperanza recoge entre sus objetivos el de *“establecer cauces de colaboración y coordinación entre los diversos profesionales que intervienen con el alumnado para lograr una reflexión conjunta y una planificación y toma de decisiones compartidas.”* (PEC 3, P. 236). Asimismo, los proyectos educativos de cada uno de los centros corroboran esta idea, estableciendo la importancia de desarrollar momentos y espacios que permitan el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

En lo referido a la metodología y la organización desarrolladas para atender al alumnado con nee, se puede observar una gran coincidencia entre los centros educativos analizados. En primer lugar, apuestan por una organización flexible que permita adaptarse a las necesidades del alumnado en cada momento específico. Además, estos centros educativos apuestan por la atención del alumnado con nee en su grupo de referencia, siempre que sea posible. Solo se desarrollarán fuera del aula ordinaria los programas específicos o las adaptaciones curriculares que necesiten de espacios o recursos específicos que no estén disponibles en el aula. Asimismo, a excepción del CEIP Alegría, los centros educativos analizados presentan modalidad de escolarización en el aula específica.

En lo referente a la metodología, los cuatro centros educativos coinciden en apostar por el trabajo cooperativo como metodología favorecedora de la inclusión del alumnado con nee. De esta forma, el CEIP La Amistad señala en su PEC que el aprendizaje cooperativo *“facilita la atención a la diversidad, proporcionando estrategias y recursos para la gestión de la heterogeneidad en el aula, adecuándose a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.”* (PEC2, P.36). Por su parte, el CEIP Margarita va más allá y, además del trabajo cooperativo, apuesta por el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el primer y segundo ciclo de Educación Primaria.

En cuanto a los recursos personales para atender al alumnado con nee, por lo general, los centros educativos analizados cuentan con un especialista de Audición y Lenguaje (AL), un especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), un Profesional Técnico de Integración Social (PTIS) y un monitor de educación especial. Por ejemplo, la directora del CEIP Margarita, expone que cuenta con: *“una PT para un aula específica con 6 alumnos/as, otra de apoyo a la integración para 20 alumnos/as y una AL para 24 alumnos/as, más dos PTIS para 17 alumnos/as.”* (Entrevista 1, P. 5).

En lo referido a los recursos materiales para la atención del alumnado con nee, tres de los centros educativos cuentan con el material básico y fundamental (mobiliario adaptado, recursos tecnológicos, materiales

manipulativos, para el control postural, entre otros). Solo el CEIP La Alegría no cuenta con material específico para atender al alumnado con nee.

En cuanto al clima que se desarrolla en los centros educativos analizados, se puede percibir que, aparentemente, estos se caracterizan por un clima de colaboración. Así, los cuatro directivos consideran fundamental la colaboración entre los docentes, siendo un aspecto esencial en la vida del centro que permite la reflexión conjunta y la adecuación de las respuestas educativas de todo el alumnado. Concretamente, el director del CEIP La Alegría señala que *“la coordinación del profesorado es importante en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y especialmente en el caso del alumnado con nee.”* (Entrevista 4, P.4).

Finalmente, esta coordinación también se refleja en las relaciones existentes entre los docentes y los docentes especialistas de los centros educativos. Precisamente, resulta fundamental la coordinación entre estos docentes a la hora de elaborar la respuesta educativa para el alumnado con nee y, principalmente, para realizar las diferentes adaptaciones curriculares significativas. Un ejemplo de ello es el siguiente: *“la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas se realizará entre el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado del área o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos de orientación educativa.”* (PEC 2, P. 349).

e) Consideraciones a tener en cuenta para atender al alumnado con necesidades educativas especiales

En primer lugar, se ha buscado conocer el factor clave para dar respuesta al alumnado con nee. En este sentido, la directora del CEIP Margarita y el director del CEIP La Amistad coinciden en que el factor clave está relacionado con la actitud y entusiasmo con el que se atiende al alumnado. Concretamente, el director del CEIP La Amistad expresa que es fundamental *“sentirlos como personas excepcionales a las que debemos comprender, atender y enseñar”* (Entrevista 2, P.4). Por su parte, la directora del CEIP Esperanza considera

como factor clave la coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como la creencia en el aprendizaje personalizado e inclusivo. Por último, el director del CEIP La Alegría aporta una perspectiva diferente y considera como factor clave el diagnóstico del alumnado para poder dar respuesta a sus necesidades.

Asimismo, los entrevistados remarcan como aspecto importante para la atención del alumnado con nee los recursos, tanto humanos como materiales. Precisamente, todos ellos coinciden en que la falta de recursos, principalmente humanos, es la principal necesidad para atender a este alumnado. Así, la directora del CEIP Margarita lo argumenta exponiendo lo siguiente: *“para que te puedas hacer una idea tenemos 22 alumnos con necesidades educativas para una PT y 24 para una AL. La atención que reciben por parte de los especialistas es mínima.”* (Entrevista 1, P.4).

f) Formación para atender al alumnado con necesidades educativas especiales

Por último, en lo referente a la formación recibida por el equipo directivo, todos los entrevistados expresan que, durante su formación para ejercer la función directiva, la referencia al alumnado con nee ha sido muy superficial. En este sentido, exponen que, aunque se habla sobre diversidad, no se tratan aspectos específicos dentro de ella, ni tampoco aspectos relacionados con la respuesta educativa para atender a dicho alumnado. Precisamente, la directora del CEIP Alegría, concreta lo siguiente: *“la verdad que se hace una referencia muy superficial. Se trabajan más aspectos organizativos y de gestión que los relacionados con temas pedagógicos”* (Entrevista 4, P.3).

Discusión

Como se expuso al inicio, la dirección escolar presenta un papel importante en la atención del alumnado con nee, siendo fundamental el compromiso de esta para lograr el cambio hacia una escuela inclusiva. Partiendo de esta base, es el momento de contrastar los resultados descritos.

En primer lugar, se comenzará comentando las actitudes y concepciones de los directores y las directoras hacia aspectos relacionados con el alumnado con nee. En el caso de los cuatro centros educativos analizados, sus directores/as presentaban una actitud positiva hacia el alumnado dicho alumnado considerando que su presencia aporta multitud de ventajas en los centros educativos. Este hecho resulta de gran importancia debido a que distintos autores como Valdés (2018), consideran que las actitudes y creencias del equipo directivo cobran especial relevancia para lograr una adecuada gestión de la diversidad en las escuelas inclusivas y, por tanto, una adecuada gestión y atención del alumnado con nee, principalmente, si consiguen transmitir estas creencias y actitudes al profesorado del centro educativo.

De la misma forma, González (2008) expone que una de las barreras para lograr la inclusión del alumnado con nee es concebir a los mismos a través de una perspectiva centrada en el déficit. En el caso de los directores y las directoras entrevistados, no se ha reflejado esta concepción. Además, se ha podido observar que estos directivos no presentan la falsa concepción de que el alumnado con nee es exclusivamente aquel que presenta discapacidad (Nieto-Martínez y Pérez-Pérez, 2012).

Igualmente, los participantes presentan una amplia concepción de diversidad, que no se limita exclusivamente a la atención del alumnado con nee. Así, se puede decir que las creencias y actitudes desarrolladas por los directores y las directoras participantes superan el modelo clásico de educación inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

No obstante, a pesar de que ninguna de estas nociones se encuadra dentro de una conceptualización clásica asociada a las nee, se han observado diferentes grados de amplitud en las respuestas que han aportado los

participantes. Por una parte, tres de ellos conciben la diversidad como una característica propia presente en todos los centros educativos. Así, para estos directores/as, la diversidad hace referencia a grupos étnicos, culturas, características socio-económicas, historia educativa personal, capacidades y ritmos de aprendizaje, género, etc. En este sentido, coincidimos con León (2012) en la importancia que tiene, por parte de la dirección del centro educativo, valorar la diversidad a la hora de desempeñar funciones que faciliten el desarrollo de una escuela inclusiva. De hecho, investigaciones como la de Chapman et al. (2011) exponen la importancia de promover nuevos significados de diversidad en los centros educativos para acabar con las barreras que promueven la exclusión. En este sentido, la conceptualización más acertada en consonancia con las características propias de la educación inclusiva que aportan Ainscow y Messiou (2018), ha sido por parte de una directora que concibe la diversidad como una característica intrínseca de cada alumno o alumna, haciendo explícita la idea de atender a todo el alumnado del centro educativo.

Precisamente, el director que presenta una concepción más selectiva de diversidad es el que, como veremos más adelante, desarrolla un estilo de liderazgo que favorece en menor medida el logro de una escuela inclusiva y, por tanto, la verdadera inclusión del alumnado con nee. En este sentido, coincidimos con los resultados de una investigación realizada por Rodríguez-Izquierdo (2016), que muestra cómo todavía existen directivos que presentan una concepción más parcial de diversidad que, a su vez, queda reflejada en las prácticas diarias de los centros educativos, siendo estas menos inclusivas.

Por otra parte, es importante señalar que todos los directores/as entrevistados presentan la fuerte creencia de que los docentes especialistas que atienden al alumnado con nee presentan un papel fundamental para lograr una respuesta de calidad. Este aspecto coincide con las investigaciones realizadas por Gómez-Hurtado (2013) y Gómez-Hurtado y Ainscow (2014), que, tras analizar distintos centros educativos andaluces e ingleses, muestran que la

mayor parte de sus equipos directivos conciben a los docentes de educación especial como “un punto clave en el engranaje de un centro”.

Por otra parte, además de las actitudes y las creencias de los directores y las directoras, es fundamental el papel y el estilo de liderazgo desarrollado por los mismos para gestionar las necesidades de este alumnado. De hecho, existen multitud de investigaciones que consideran el liderazgo ejercido por el equipo directivo como un factor clave a la hora de gestionar un centro diverso y propiciar la inclusión en el mismo (Fernández-Batanero y Hernández-Fernández, 2013a; León, et al., 2018; Muntaner, Rosselló e Iglesia, 2016).

Por tanto, en primer lugar, es necesario conocer el papel que desempeñan los equipos directivos en sus centros educativos. Como se ha expuesto anteriormente, se han observado dos formas distintas de desarrollar la gestión de los centros educativos analizados. Por un lado, tres de los participantes apuestan por un modelo colaborativo en el que la dirección escolar es compartida por toda la comunidad educativa. Como consecuencia, estos directores/as consideran la colaboración y la coordinación un aspecto esencial en la vida del centro, que permite la reflexión conjunta y la adecuación de las respuestas para todo el alumnado y, en este caso, para el alumnado con nee. Precisamente, Azorín y Muijs (2018), hacen referencia a la importancia de promover una cultura de colaboración como una estrategia que permite la mejora educativa y el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Por el contrario, el director de uno de los centros educativos hace referencia al reparto de funciones, pero, a diferencia del caso anterior, solo se manifiesta en el momento en el que se le pregunta por ello. A pesar de que se muestra cierta colaboración entre los docentes, no se observa, al menos de forma clara, la presencia de una dirección compartida y participativa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se pueden diferenciar dos estilos de liderazgo desarrollados por los directores y las directoras de los centros educativos analizados. Así, los tres primeros desarrollan un estilo de liderazgo democrático o participativo en el que el equipo directivo y el claustro actúan de forma coordinada y colaborativa con la finalidad de conseguir la atención

del alumnado con nee. En cambio, el último director descrito desarrolla un estilo de liderazgo que parece más autoritario que democrático debido a una menor manifestación de la gestión por conceso y el reparto de funciones.

En este sentido, teniendo como referencia la investigación realizada por Gómez-Hurtado (2013), coincidimos en que el desarrollo de un liderazgo democrático o colaborativo por parte de la dirección escolar favorece el desarrollo de una escuela inclusiva en la que se atiende a toda la diversidad y, por consiguiente, al alumnado con nee. De hecho, Buli-Holmberg, Niles y Skogen (2019) consideran que la atención del alumnado con nee es responsabilidad tanto del claustro, como del equipo directivo, considerándose esta colaboración y coordinación fundamental.

En cuanto a la gestión y atención del alumnado con nee, se puede afirmar que el papel de los docentes especialistas es clave. Precisamente, son los especialistas quienes gestionan y desarrollan las medidas para atender al alumnado con nee y propiciar una respuesta de calidad. En este aspecto, los directores y las directoras de los centros analizados supervisan y proporcionan todos los recursos necesarios para que puedan desarrollar su labor.

Por este motivo, consideramos que los directivos de los centros educativos se apoyan en un modelo de experto para dar respuesta al alumnado con nee. De esta forma, los docentes especialistas son quienes se encargan verdaderamente de la gestión y atención de este alumnado. No obstante, en algunos casos este modelo queda oculto tras la idea de reparto de funciones y colaboración expuesta por los equipos directivos. En esta línea, los resultados de la investigación realizada por González-Falcón, Gómez-Hurtado, Coronel y Carrasco (2016), muestran como la diversidad cultural en determinados centros de Educación Secundaria es gestionada por los especialistas del centro educativo, permitiendo que los directivos se distancien de estos asuntos. Así, se mostraba como la diversidad cultural era gestionada principalmente por el profesional especialista, existiendo una deficiente implicación y compromiso colectivo por parte del claustro y el equipo directivo.

Pensamos que este aspecto se encuentra relacionado con la falta de formación por parte de los equipos directivos en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad y, concretamente en esta investigación, con el alumnado con nee (Teixidó, 2011). Precisamente, Cobb (2015) manifiesta que esta falta de formación puede frustrar a los líderes educativos. Ante esto, coincidimos con González (2017), quien explica que el liderazgo democrático o distribuido permitirá a los especialistas, a través del reparto de funciones, desarrollar sus capacidades y conocimientos para lograr una respuesta de calidad del alumnado con nee. No obstante, los líderes educativos no deberán confundir la distribución de funciones con el desentendimiento de las mismas, sino que deberán implicarse activamente para lograr una gestión de calidad.

Por último, es importante conocer las respuestas educativas y las buenas prácticas promovidas por los centros educativos analizados para atender al alumnado con nee.

En primer lugar, estos cuatro centros educativos coinciden en la idea de atender al alumnado con nee en el aula ordinaria, siempre que sea posible y los recursos materiales y humanos lo permitan. Precisamente, Berruezo (2006) señala que el hecho de que el alumnado con nee se encuentre en el aula ordinaria presenta multitud de beneficios para estos, entre los que se encuentra una mejora de la sociabilización. A pesar de estas ventajas, investigaciones como la de Alcaraz y Arnaiz (2020) muestran que el ritmo de escolarización del alumnado con nee es mayor en aulas de educación especial que en aulas ordinarias. Asimismo, esta investigación expone que Andalucía se encuentra entre las comunidades autónomas españolas donde la escolarización del alumnado con nee en emplazamientos no ordinarios ha aumentado. Sin embargo, suele ser en mayor medida en aulas específicas dentro de los centros ordinarios, que en centros específicos.

Igualmente, los centros educativos analizados, a excepción de uno de ellos, cuentan con aula específica de educación especial, lo que permite optar por esta modalidad de escolarización. Sin embargo, coincidimos con Martínez, Porto y Garrido (2019) en que la existencia de un aula de educación especial en el centro ordinario no es sinónimo de inclusión del alumnado con nee.

Lo ideal para lograr la inclusión total de este alumnado es que este sea atendido en el aula ordinaria.

En el caso en el que el alumnado precise de una respuesta mucho más específica y, por tanto, necesite de este modelo de escolarización, coincidimos con Berruezo (2006) en que se debe favorecer la socialización e integración del alumnado con nee en el aula ordinaria, aspecto que es llevado a cabo en los centros educativos analizados.

Por otra parte, la respuesta educativa para el alumnado con nee necesita de recursos humanos y personales. No obstante, los entrevistados expresan que la falta de recursos, principalmente humanos, es la mayor necesidad que presentan a la hora de atender a dicho alumnado. De hecho, una de las directoras consideró que no contar con los recursos humanos suficientes dificulta la inclusión total del alumnado con nee en el aula ordinaria. En este sentido, coincidimos con Nadal, Grau y Peirats (2014), que señalan esta falta de docentes especialistas dentro del aula ordinaria como barrera para la inclusión. De la misma forma, Arnaiz (2012) considera que el uso eficaz de los recursos humanos disponibles en los centros educativos es uno de los aspectos importantes para lograr una educación inclusiva.

Por otra parte, para solventar estas limitaciones, los directores y las directoras intentan poner en marcha una metodología basada en el trabajo cooperativo, el cual permite atender a la diversidad. Precisamente, Fernández-Río, Medina y Garro (1998) defienden que el aprendizaje cooperativo es una herramienta que permite la inclusión del alumnado con nee en el aula ordinaria. Como consecuencia, permite que el alumnado con nee presente un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dispone al profesorado de más tiempo para lograr una atención más individualizada (Temprado, 2009) y mejora las interacciones sociales generando interdependencia positiva entre los compañeros (Arnaiz, 2012).

Por último, una de las directoras, además de apostar por el trabajo cooperativo, desarrolla el método de aprendizaje basado por proyectos como forma de atención a la diversidad. En este sentido, coincide con la perspectiva

que presenta López-Melero (2011), sobre el uso de metodologías innovadoras para atender a la diversidad presente en los centros educativos. De la misma forma, Pozuelos (2007) expresa que la mayoría de las experiencias basadas en el trabajo por proyectos coinciden en su pertinencia para atender a la diversidad presente en el aula y, por consiguiente, al alumnado con nee.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación y el análisis realizado, se puede concluir que existe bastante influencia de los directores y las directoras en la atención del alumnado con nee. Esto se debe principalmente a que los directores y las directoras son los que finalmente aprueban o no las medidas, respuestas, recursos y formas de organización presentes en los centros educativos para dar respuesta al alumnado con nee. Como consecuencia, estos se convierten en el eje dinamizador que pone en marcha todos los aspectos señalados. No obstante, es necesario tener en cuenta que los profesionales especialistas presentan una función principal a la hora de gestionar y atender al alumnado con nee.

Además, se ha podido observar que las creencias y concepciones del equipo directivo sobre la diversidad y, concretamente, sobre el alumnado con nee, son fundamentales. Como consecuencia, esto afectará en la cultura escolar promovida en el centro educativo. Por tanto, si los equipos directivos presentan una actitud positiva hacia el alumnado con nee y promueven amplios significados de diversidad, será más probable que se desarrollen respuestas inclusivas. Si, por el contrario, los equipos directivos desarrollan concepciones más restringidas y basadas en el déficit, la gestión del alumnado con nee estará basada en prácticas más segregadoras (González, 2008).

Finalmente, el liderazgo ejercido por los directores y las directoras cobra especial relevancia. Así, coincidimos con Valdés y Gómez-Hurtado (2019), en la importancia de que los directivos desarrollen un estilo de liderazgo democrático y distribuido, basado en la colaboración de toda la comunidad educativa, que favorecerá el desarrollo de una escuela inclusiva. Además, este favorecerá que la implantación de medidas y la gestión del alumnado con nee

sean más adecuadas. Por tanto, una dirección participativa o distribuida permitirá que los especialistas, quienes presentan mayor capacidad y conocimientos sobre los aspectos relacionados con la atención al alumnado con nee, colaboren en la gestión para lograr una respuesta educativa de calidad.

Referencias

- 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. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/220/214>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Arlestig, H., Day, C. y Johansson, O. (Eds). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Case Studies from 24 Countries*. London: Springer.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Azorín, C. M. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://orcid.org/0000-0002-0131-8921>
- Berruezo, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 20(2), 179-207. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411341012>

- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion). FUHEM, OEI. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4642>
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. y Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237128>
- Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S., y West, M. (2011). Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities: full report. *National College for School Leadership*, 1-28. Recuperado de: <http://eprints.gla.ac.uk/75189/>
- Cobb, C. (2015). Principals play many parts: a review of the research on school principals as special education leaders 2001–2011. *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 213-234. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.916354>
- DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206. <http://dx.doi.org/10.447/ijelm.2014.16>
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández-Fernández, A. (2013a). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718476>
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández-Fernández, A. (2013b). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre*

educación, 24, 83-102. Recuperado de:
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/25621>

- Fernández-Río, J., Medina, J. F. y Garro, J. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el aprendizaje cooperativo. *Aula*, 10, 275-283. Recuperado de:
<https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3577>
- García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 84-109. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.3103>
- Gómez Hurtado, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Recuperado de:
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5435>
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, (14), 61-84. Recuperado de:
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353/2172>
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343>
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. Recuperado de:
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6884/6089>
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5443/5881>
- González, M. T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>

- González-Falcón, I., Gómez-Hurtado, I., Coronel, J. M., y Carrasco, M. J. (2016). La gestión de la diversidad cultural vista por los directores de secundaria: un estudio de casos. *XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)*, 24, 198-208. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5961877>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Hollander, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Leiva, M. V., Gairin, J. y Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 291-300. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181/132161>
- 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), 21-44. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- León-Guerrero, M. J. y López-López, M. C. (2018). Liderazgo inclusivo en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(3), 35-38.

- Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6447056>
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3734298>
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120.
<http://dx.doi.org/10.14201/scero201950389120>
- McMillan, J y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson/Addison Wesley.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M.R. e Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
<https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011a). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011b). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(1), 17-21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3392421>
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(2). Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Nadal, M. J., Grau, C. y Peirats, J. (2014). ¿Favorece la organización de los apoyos en los centros de educación infantil y primaria la inclusión de los alumnos con necesidades de apoyo educativo? *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva*, 1-12. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11341
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. Recuperado de:
<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10986>

- Nieto-Martínez, S. I. y Pérez-Pérez, P. A. (2012). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 3(4), 52-62. http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v3i4.553
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 14(3), 1-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048022>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Morón, Sevilla: Cooperación educativa. Ediciones MCEP.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34. <https://dx.doi.org/10.31876/rcs.v22i3.24866>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ryan, J. y Tuters, S. (2017). Picking a hill to die on: discreet activism, leadership and social justice in education. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 569-588. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0075>
- Teixidó, J. (2011). *Un modelo de formación para directivos escolares*. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24. Recuperado de: http://www.joanteixido.org/doc/form_dir/lapiceros.pdf
- Temprado, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 65(23), 137-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3007833.pdf>
- Tortosa, M. T., González, C. y Navarro, I. (2014). Alumnado con necesidades educativas especiales: detección y trabajo para la optimización educativa. *International Journal of Developmental and Educational*

Psychology, 7(1), 63-72.
<http://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.777>

Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73

Valdés, R.A. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58(2), 47-68.

Nazaret Romero-Gracia. Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Sevilla. Ha realizado el Máster Oficial en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo en la Universidad de Huelva. Actualmente, colabora con el Grupo de Investigación Educativa DOCE de la Universidad de Huelva en líneas de investigación relacionadas con el liderazgo y la atención a la diversidad.

Contact Address: Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva.

E-mail: nazaret.rgr@gmail.com

Inmaculada Gómez-Hurtado. Profesora Titular el área de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte de la Universidad de Huelva. Sus principales líneas de investigación y docencia se relacionan con la educación inclusiva, la atención a la diversidad, el liderazgo educativo y la organización y gestión de centros educativos. Es miembro de la Red de Excelencia de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) y del centro de investigación COIDESO de la Universidad de Huelva.

Contact Address: Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento de Pedagogía, Avda. Fuerzas Armadas, s/n, 21071, Huelva.

E-mail: Inmaculada.gomez@dedu.uhu.es