



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

ISSN: 2145-9444

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

VALDÉS MORALES, RENE

Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos

Zona Próxima, núm. 36, 2022, Enero-Junio, pp. 4-27

Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte

DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85375376002>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

**REVISION BIBLIOGRÁFICA**

**BIBLIOGRAPHIC REVIEW**

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>

## Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos

*Inclusive school leadership: a review of empirical studies*

**RENÉ VALDÉS MORALES**

Títulos académicos y afiliación institucional: profesor de Educación Especial y magíster en Educación Especial y Psicopedagogía por la Universidad Católica del Maule y doctor en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente, se desempeña como docente e investigador por la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, Chile.

Correo electrónico: [rene.valdes@unab.cl](mailto:rene.valdes@unab.cl)

Financiamiento: Beca doctorado nacional N° 21170256, Fondecyt Postdoctorado N° 3200192.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>



---

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es aportar a la comprensión del liderazgo escolar inclusivo revisando estudios empíricos sobre buenas prácticas de liderazgo para la inclusión. Se revisaron 22 artículos empíricos de la última década prestando especial atención a: (1) el concepto de liderazgo inclusivo; (2) las principales competencias y prácticas reportadas; (3) los cambios que se producen en el ámbito escolar; (4) las barreras y los desafíos presentes; y (5) los enfoques de inclusión que están en la base de los estudios. Los principales hallazgos muestran que los líderes inclusivos son personas que defienden y están comprometidas con la diversidad y con los valores inclusivos, se vinculan con el barrio y crean ambientes de apoyo y colaboración entre todos los actores escolares. Sin embargo, existen diferentes perspectivas para entender el foco de un liderazgo inclusivo y distintos enfoques para entender la inclusión.

**Palabras clave:** liderazgo escolar, inclusión, competencias, prácticas, revisión sistemática.

---

## ABSTRACT

The objective of this work is to contribute to the understanding of inclusive school leadership, by reviewing empirical studies on good leadership practices for inclusion. 22 empirical articles, from the last decade, were reviewed with special attention to: (1) the concept of inclusive leadership; (2) the main competencies and practices they reported; (3) the changes that occur within the school environment; (4) the barriers and challenges present; and (5) the approaches to inclusion that are at the base of the studies. The main findings show that inclusive leaders are people who defend and are committed to diversity and inclusive values, bond with the neighborhood, and create supportive and collaborative environments among all actors. However, there are different perspectives to understand the focus of inclusive leadership, and different approaches to understand inclusion.

**Keywords:** school leadership, inclusion, skills, practices, systematic review.

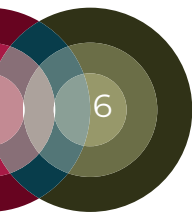
---

### Como citar este artículo:

Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Proxima*, 36, 4-27.

Recibido: 25 de febrero de 2020

Aprobado: 13 de mayo 2020



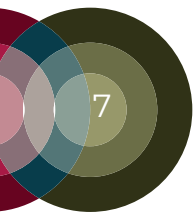
## INTRODUCCIÓN

La literatura sobre inclusión escolar es clara en la importancia de los líderes escolares para el desarrollo de escuelas inclusivas, sosteniendo que los equipos directivos son actores relevantes para el tránsito hacia un modelo inclusivo (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Ryan, 2016; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; León, 2012). Sin embargo, si bien los estudios para entender el liderazgo inclusivo han aumentado en los últimos años, la literatura aún es insuficiente, por ejemplo, en comparación a otros estilos de liderazgo. A continuación, se exponen algunas posibles razones.

Una primera razón es que no hay suficiente evidencia sobre prácticas concretas de un liderazgo escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010; Fernández-Batanero y Hernández, 2013). Si bien la literatura consultada es clara en la importancia de los directivos en el ámbito de la inclusión, menos copiosa es la información sobre un marco de acciones claras y específicas al respecto. Ryan (2006) sostiene que el liderazgo inclusivo se nutre de otros estilos de liderazgo, siendo una especie de estilo compartido, mientras que Gómez-Hurtado (2012) señala que los líderes inclusivos desarrollan sus acciones dependiendo del contexto.

Una segunda razón es que la literatura sobre liderazgo escolar ha estado focalizada de forma prioritaria en los resultados académicos de los estudiantes (Hernández-Castilla et al., 2017; Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Day et al., 2009; Leithwood y Day, 2008; Leithwood et al., 2006). Si bien esto parece sensato, cuando la escuela se mira desde un enfoque inclusivo existen otras dimensiones que son igual de relevantes y que no siempre se consideran determinantes: como el desarrollo de una cultura inclusiva, la gestión del acceso, la participación estudiantil, la democracia, la atención de la diversidad escolar, etc. Todas estas dimensiones resultan troncales en las inspiraciones de instaurar una escuela inclusiva.

Una tercera razón es que la atención de la literatura sobre liderazgo y dirección escolar ha estado puesta, incluso excesivamente, en los directores escolares como líderes individuales (Ainscow y West, 2008; Day, 2005; Gómez-Hurtado, 2012; Harris y Chapman, 2004; Muijs et al., 2004; León, 2001). Aunque los directores escolares son actores importantes dentro de la escuela, como agentes individuales no siempre resultan ser potenciales transformativos para el cambio escolar. Esto implica, por lo tanto, avanzar en la búsqueda de nuevos líderes dentro del ámbito escolar prestando especial atención a los equipos directivos (y otros liderazgos) como generalmente se ha señalado en los estudios sobre liderazgo inclusivo.

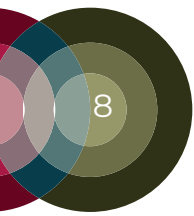


Una cuarta razón es que las actuales condiciones de los equipos directivos representan una barrera para avanzar en inclusión (Sekkel et al., 2010; López Melero, 2011; Agell et al., 2013). Las políticas de evaluación y rendición de cuentas a las escuelas, las exigencias y el exceso de responsabilidades de los directores, hacen que las prácticas de inclusión se vean asumidas de forma parcial y periférica.

Las razones antes expuestas, algunas de las cuales deben leerse en su contexto geográfico y político, dificultan establecer —desde la teoría— un modelo de liderazgo inclusivo, mientras que —desde las políticas locales— dificulta encontrar prácticas concretas en las escuelas. Sin embargo, algunas cosas sí sabemos al respecto. Según Ryan (2006), existe una dispersión de la literatura en relación con el liderazgo inclusivo, lo que hace posible que este estilo se nutra de prácticas de otros estilos de liderazgo (democrático, participativo, emergente, etc.). El mismo autor señaló en el 2010 que las condiciones escolares generalmente dificultan que un liderazgo inclusivo sea sostenible en el tiempo. Por otro lado, León (2012) señala que la clave del liderazgo inclusivo está en la capacidad de los líderes de construir una cultura de la inclusión al interior de las escuelas, prestando atención en la personalidad de los directivos. Dos años después, Gómez-Hurtado (2014) aclara que el liderazgo inclusivo, más que en los directores escolares, está en los equipos directivos y que sus prácticas están altamente influenciadas por un liderazgo distribuido. Es decir, en hacer que la comunidad completa lidere la escuela, aspecto compartido por Ruairc et al., (2013), quienes también concluyen que el liderazgo inclusivo es, ante todo, un liderazgo democrático y participativo.

En los últimos años la tendencia ha ido cambiando en función de la atención a la diversidad y en función de los aprendizajes de todo el alumnado. Sin embargo, a pesar de su expansión, las últimas revisiones sistemáticas sobre estilos de liderazgo siguen situando al liderazgo pedagógico o instructivo como uno de los más relevantes, no apareciendo el liderazgo inclusivo como un estilo prioritario en la investigación académica (Bolívar, 2019; Daniëls et al., 2019; Gümüş et al., 2016; Bush, 2016; Bolívar et al., 2013).

Todas estas cuestiones hacen evidente la necesidad de seguir profundizando conceptualmente en el liderazgo inclusivo, en sus prácticas y competencias y en las principales dificultades a las que se enfrentan los líderes inclusivos. Para esto es necesario trabajar mediante una metodología de revisión sistemática de literatura, la cual permite explorar documentos de carácter científico (Perestelo-Pérez, 2013). De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo aportar a la comprensión del liderazgo escolar inclusivo revisando estudios empíricos sobre buenas prácticas de liderazgo para la inclusión escolar.



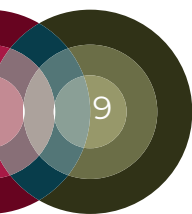
## METODOLOGÍA

Para responder al objetivo de este trabajo se realizó una búsqueda sistemática de literatura (RSL) de artículos científicos en las bases de datos indexadas WoS, Scopus y Scielo —debido a que aseguran calidad de las revistas, consulta mundial y mayor visibilidad—. Una RSL permite hallar tendencias investigativas en una unidad particular de análisis (Green et al., 2006), que para este caso es la relación entre liderazgo e inclusión con el propósito de interpretar la evidencia disponible en un campo de estudio poco explorado (Kitchenham, 2004).

Se revisaron artículos entre los años 2010 y 2019 usando los siguientes descriptores: (1) liderazgo inclusivo, (2) liderazgo para la inclusión, (3) dirección escolar para la inclusión y (4) dirección escolar y atención a la diversidad. Estos descriptores debían estar en el título, en el resumen y en las palabras clave. Primero se buscaron artículos en español y luego la búsqueda se amplió a la literatura anglosajona. El periodo de revisión documental se hizo entre mayo y agosto de 2019. Se excluyeron de la búsqueda los documentos teóricos, libros, capítulos de libro, reseñas, ensayos, revisiones sistemáticas y trabajos de tesis. La búsqueda total arrojó 98 documentos. Después, el criterio de selección fue que remitieran cuidadosamente a trabajos empíricos sobre la relación de prácticas de liderazgo escolar e inclusión educativa. Es decir, que se explicitaran acciones concretas de los directivos en el desarrollo de escuelas inclusivas. La búsqueda final arrojó un total de 22 artículos entre los años 2011 y 2019 (ver Tabla 1).

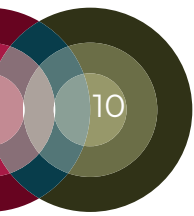
**Tabla 1.** Total de artículos seleccionados

Año	Título del artículo	Revista
2019	Competencias y prácticas de liderazgo para la inclusión y la justicia social	Perspectiva Educativa
2019	Post-conflict reconstruction: negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya	Educational management administration & leadership
2018	Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas	Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
2018	The rhetoric and reality of leading the inclusive school: socio-cultural reflections on lived experiences	Educacion science
2017	Much ado about something' how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman	International journal of inclusive education



Año	Título del artículo	Revista
2017	Utilizing the critical inclusive praxis: the voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures	Improving schools
2016	Educación inclusiva: perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España	Revista de ciencias sociales
2016	Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership.	Educational management administration & leadership
2016	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.
2016	Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas	Revista latinoamericana de educación inclusiva
2015	Solomon islands school leaders readiness for inclusive education	International journal of inclusive education
2014	Social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities	Educational administration quarterly
2014	How inclusive education is understood by principals of independent schools	International journal of inclusive education,
2014	Promoting inclusion? 'inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work	European journal of special needs education
2013	Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos.	Perfiles educativos
2013	Leadership for inclusion: conceptualising and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society	Research papers in education,
2013	A case study of principal leadership in an effective inclusive school	The journal of special education
2013	Leadership in disadvantaged primary schools: two narratives of contrasting schools	Educational management administration & leadership
2012	Una dirección escolar para la inclusión escolar	Perspectiva educacional
2011	School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge	Intercultural education
2011	Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools	Educational management administration & leadership
2011	Fostering inclusive education: principals' perspectives in Trinidad and Tobago	International journal of inclusive education

**Fuente:** elaboración propia (2019).



## PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS CONSULTADOS

Mediante un análisis deductivo se interpeló el corpus textual de los documentos seleccionados para dar cuenta de los objetivos de la revisión sistemática. Esto significa, para Hochman y Montero (2005), dejar al descubierto el orden de las ideas de un texto para, así, visibilizar los argumentos que apoyan estas ideas. Se interrogaron los artículos seleccionados mediante las siguientes preguntas: (1) cómo se entiende conceptualmente el liderazgo inclusivo; (2) qué competencias y prácticas de liderazgo reportan principalmente los estudios; (3) qué efectos se producen en una escuela cuando existe un liderazgo inclusivo; (4) qué barreras y desafíos reportan las investigaciones; y (5) qué enfoques de inclusión se presentan a la base de los documentos consultados.

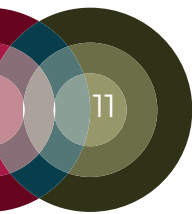
El primer paso procedimental fue leer todos los documentos seleccionados. El segundo paso del análisis documental estuvo en ciertos apartados del manuscrito dependiendo el objetivo de la pregunta. Para identificar las definiciones de liderazgo inclusivo y los enfoques de inclusión se revisaron los marcos teóricos. Para conocer las competencias, las prácticas, y los efectos en las escuelas se revisaron los resultados y las conclusiones; y para el caso de las barreras y los desafíos se revisaron las discusiones. Finalmente, en el tercer paso se diseñó una tabla final de análisis donde estaba el total de citas por cada una de las preguntas. De esta manera, se ordenaron finalmente los resultados de este trabajo.

## RESULTADOS

### ▪ ¿CÓMO SE ENTIENDE CONCEPTUALMENTE EL LIDERAZGO INCLUSIVO?

En la revisión de los documentos consultados no fue posible encontrar una definición categórica o particularmente transversal entre los estudios empíricos seleccionados, así como tampoco se evidenció una línea teórica en específico. Sin embargo, es posible dar cuenta de tres perspectivas fundamentales.

Un primer grupo de autores se acoge a una perspectiva cultural para entender el liderazgo inclusivo (Gómez-Hurtado et al., 2018; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; Conrad y Brown, 2011). En esta perspectiva el foco de un liderazgo para la inclusión debe estar en la cultura escolar y, como tal, las decisiones que se tomen, sean de tipo política o práctica, deben apuntar a la promoción de culturas escolares inclusivas. Estos autores, aunque con ciertas diferencias, mencionan que el liderazgo inclusivo debe crear las condiciones culturales para que la inclusión prospere, ser culturalmente receptivo y sensible, y crear comunidades acogedoras, colaborativas y promotoras de valores para la inclusión. Algunos de los referentes teóricos mayormente



te citados por los autores de los artículos consultados son los textos de Ainscow y Sandill (2010), Stevenson (2007), Conrad et al., Crockett (2006), y Waldron y Mcleskey (2010).

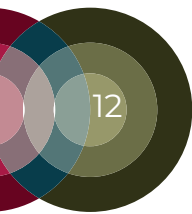
Un segundo grupo de autores se acoge a una perspectiva relacional para entender el liderazgo inclusivo (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Gómez-Hurtado, 2012; Lindqvist y Nilholm, 2014; McGlynn y London, 2013). Desde esta perspectiva, los líderes inclusivos deben apuntar a fortalecer la comunidad educativa situando las relaciones humanas en el centro de su acción y por encima de las estrategias y los recursos, cuidar a sus profesores y prestar especial atención a los estudiantes en riesgo de exclusión. En este punto es clave la gestión de la diversidad escolar. Un autor altamente citado en estos estudios es Essomba (2006).

Un tercer grupo de autores se acoge a una perspectiva distribuida para entender el liderazgo inclusivo (Miskolci et al., 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Andersen y Ottesen, 2011; Angelides, 2011; Glenda et al., 2014; Oswald y Engelbrecht, 2013). Siguiendo los lineamientos de la inteligencia distribuida, un liderazgo para la inclusión debe entenderse como un proceso colectivo. Es decir, el poder debe ejercerse de forma colaborativa propiciando un espacio escolar democrático, participativo y altamente dialogante. Las estrategias para la toma de decisiones y las políticas escolares deben ser centrales para desarrollar una conciencia colectiva en función de la inclusión. Un autor representativo de esta perspectiva es Ryan (2006). Le siguen también León (2012), y Grant y Singh (2009).

Por último, existe un grupo de autores que no se acogen específicamente a las perspectivas antes señaladas, dando cuenta de definiciones mixtas (León et al., 2018; Wanjiru, 2019) o simplemente no fue posible identificar una definición en particular (Abawi et al., 2018; Al-Mahdy y Mohamed, 2017; Francis et al., 2016; Tolulope y Osiname, 2017).

#### ▪ **¿QUÉ COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO REPORTAN PRINCIPALMENTE LOS ESTUDIOS?**

Las competencias serán entendidas como aquellas cualidades y rasgos personales propios de los líderes pero que influyen en las acciones educativas, mientras que las prácticas las entenderemos como aquellas acciones flexibles, contextuales y que están en constante sintonía con otros actores escolares (Carroll, Levy y Richmond, 2008). La figura 1 ilustra las principales competencias y prácticas reportadas en los estudios.

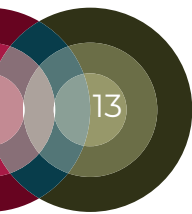


<b>Competencias de los líderes inclusivos</b>	Poseen altas expectativas sobre la diversidad Poseen una visión positiva de la inclusión Poseen valores inclusivos Son confiables Son buenos comunicadores Son colaboradores Son personas atentas Son transparentes Son personas justas Son entusiastas Son personas éticas y críticas Son participativos Pueden correr riesgos Son humildes Son pragmáticos Poseen emocionalidad y humanidad	<b>Competencias de los líderes inclusivos</b>	Se involucran en la gestión de la diversidad Desarrollan profesionalmente a sus trabajadores Se vinculan con la comunidad Crean ambientes de apoyo Se involucran en los procesos de enseñanza Comparten responsabilidades y colaboran con todos los estamentos de la escuela Desarrollan políticas inclusivas Distribuyen el liderazgo Gestionan la innovación educativa Gestionan la participación estudiantil Desarrollan una cultura inclusiva Gestionan un desarrollo organizacional Promueven una buena convivencia escolar
---	--	---	--

Fuente: elaboración propia (2019).

Figura 1. Competencias y prácticas de liderazgo de los líderes inclusivos

Las principales competencias reportadas por los estudios aluden a los que líderes inclusivos son personas que inspiran confianza en el equipo educativo, se comunican asertivamente con todos los actores escolares, poseen un conjunto de valores que comúnmente se relacionan con la inclusión —como el respeto, justicia, tolerancia o compromiso— y sobre todo son líderes que tiene una visión positiva de la inclusión, lo que implica que posean altas expectativas de la diversidad (Gómez-Hurtado et al., 2018; León et al., 2018; Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Francis et al., 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Gómez-Hurtado, 2012; Abawi et al., 2018; Al-Mahdy y Mohamed, 2017; Andersen y Ottesen, 2011; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; Wanjiru, 2019). Un ejemplo de estas competencias es lo que nos señala Andersen y Ottesen (2011), quienes investigaron el liderazgo inclusivo en escuelas de Noruega. Los autores indican que los líderes inclusivos son personas comprometidas con la inclusión, afectuosos, que basan su visión en valores inclusivos y que adoptan enfoques colaborativos para el aprendizaje de toda la comunidad escolar.



En cuanto a principales prácticas reportadas, los estudios se centran en que los líderes inclusivos se comprometen en la gestión de la diversidad escolar, prestando especial atención a aquellos estudiantes que presentan problemas de aprendizaje, se vinculan con la comunidad educativa, sea dentro o fuera de la escuela, crean ambientes de apoyo mutuo, y colaboración entre profesores y profesionales no docentes, y desarrollan profesionalmente a las personas que trabajan en el contexto escolar mediante capacitaciones, instancias de reflexión, etc. (Gómez-Hurtado et al., 2018; Miskolci et al., 2016; León et al., 2018; Fernández-Batanero y Hernández, 2013; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Glenda et al., 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; Lindqvist y Nilholmc, 2014; McGlynn y London, 2013; Porakari et al., 2015). La siguiente cita de Gómez-Hurtado (2012) sobre líderes inclusivos en la Comunidad de Andalucía es representativa de las prácticas antes señaladas:

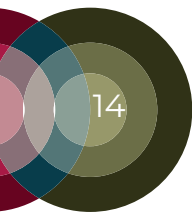
La gestión de la diversidad por parte de los equipos directivos [...] aparece como una cuestión prioritaria. En este contexto, intentan y tienen como prioridad dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado. De esta forma consideran la necesidad de tener suficientes recursos, una dirección que apueste por una educación para la justicia social con directores que adquieran un compromiso y luchen por una educación basada en la igualdad y equidad. Asimismo, ponen especial énfasis en la colaboración de toda la comunidad educativa como eje principal de la organización, funcionamiento y cultura del centro para gestionar la diversidad (p.38).

▪ **¿QUÉ EFECTOS SE PRODUCEN EN UNA ESCUELA CUANDO EXISTE UN LIDERAZGO INCLUSIVO?**

Un elemento relevante a considerar es la sistematización de las transformaciones que han ocurrido en las escuelas de los estudios consultados que cuentan con la presencia de líderes inclusivos (ver Figura 2).

Un primer grupo de cambios altamente transversal entre los estudios revisados se refieren al desarrollo de culturas escolares inclusivas y abiertas a la diversidad, apoyo profesional y trabajo colaborativo orientado en el desarrollo profesional docente, aparición de nuevos líderes, compromiso de la escuela con la inclusión, mejor vínculo con la familia y comunidad (León et al., 2018; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Gómez-Hurtado, 2012; Abawi et al., 2018; Al-Mahdy y Eman, 2017; Andersen y Ottesen, 2011; Angelides, 2011; Francis et al., 2016; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; McGlynn y London, 2013).

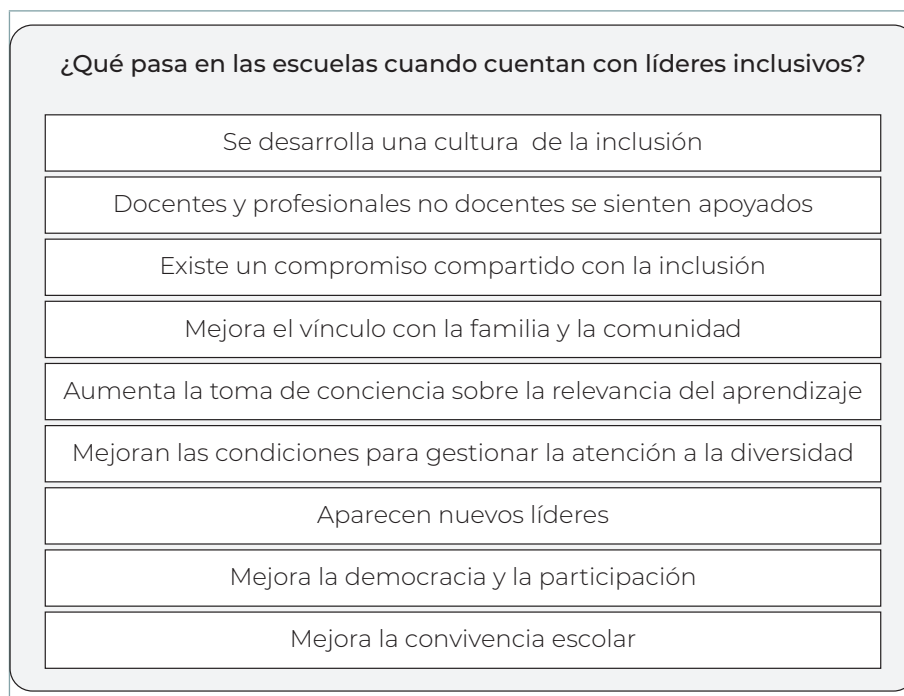
Un segundo grupo de autores enfatiza en el mejoramiento de las condiciones para hacer inclusión y la presencia de un foco pedagógico con énfasis en todas y todos los estudiantes (Miskolci et al., 2016; Conrad y Brown, 2011; Lindqvist y Nilholmc, 2014; Osiname, 2017; Wanjiru, 2019). Cuando se reúnen las altas expectativas sobre todos los estudiantes y a la vez el foco está en que



todos aprendan (y no solo unos pocos), se produce una mejora en las condiciones de enseñanza y en los ambientes de aprendizaje.

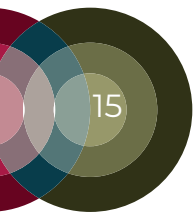
Un tercer grupo enfatiza en la mejora de la democracia, de la participación de todos los actores escolares y de una convivencia escolar (Gómez-Hurtado et al., 2016; Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Glenda et al, 2014; Oswald y Engelbrecht, 2013). Si bien los cambios son múltiples, el desarrollo de culturas inclusivas y desarrollo profesional docente aparecen de forma frecuente entre los estudios consultados. La cita de Francis et al., (2016) sobre escuelas inclusivas de Estados Unidos es ilustrativa al respecto:

los directores de todas las escuelas utilizaron numerosos métodos para crear ese sentido de pertenencia, promoviendo una cultura inclusiva dentro de las escuelas que se refleja en: a) crear una presencia acogedora en la escuela; b) apoyar eventos escolares; c) identificar y abordar necesidades de los alumnos y las familias), d) mantener altas expectativas y estándares para el personal de la escuela, y e) distribuir el liderazgo entre los profesionales de la escuela y los padres (p.48).



**Fuente:** elaboración propia (2019).

**Figura 2.** Cambios reportados en las escuelas que cuentan con liderazgos inclusivos



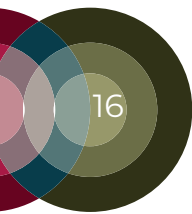
▪ **¿QUÉ BARRERAS Y DESAFÍOS REPORTAN LAS INVESTIGACIONES?**

Para identificar las barreras y los desafíos se han considerado las voces de los participantes de los estudios consultados, así como las voces de sus propios autores. Para este caso, las barreras y desafíos son múltiples, pues dependen, en muchos casos, de los contextos geográficos en los que se ubican las escuelas estudiadas (ver Figura 3). En cuanto a las barreras, es posible agruparlas en tres dimensiones: (1) barreras culturales, (2) barreras propias del ejercicio directivo, y (3) barreras sociopolíticas.

Respecto a las barreras culturales, los directivos mencionan que muchas veces la inclusión termina siendo una cuestión personal y que esto implica que existan concepciones restringidas de la diversidad o actitudes negativas al respecto. Señalan, por ejemplo, que el ejercicio de distribuir el liderazgo debe ir acompañado de un sistema de creencias en pos de la inclusión, lo que no siempre ocurre en las escuelas (Gómez-Hurtado et al., 2016; Miskolci et al., 2016; Glenda et al., 2014; Lindqvist y Nilholmc, 2014; Osiname, 2017). El estudio de Miskolci et al. (2016) muestra que el enfoque de liderazgo de una escuela, aunque sea distribuido, es insuficiente si no va acompañado de un marco de valores en favor de la inclusión.

En cuanto a las barreras propias del ejercicio directivo, los directivos señalan la presencia de un exceso de trabajo administrativo que no siempre va en sintonía con el desarrollo profesional de sus docentes. Además, indican que no siempre cuentan con los recursos necesarios para tomar decisiones en beneficio de toda la comunidad (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Gómez-Hurtado, 2012; Anderson y Ottesen, 2011; Francis et al., 2016; Porakari et al., 2015). El estudio de Fernández-Batanero y Hernández (2013) muestra que una de las implicancias en este contexto es “que el desarrollo legislativo de las administraciones es favorecer propuestas inclusivas y no sostener, como ha sucedido en algunos casos, un modelo de centro educativo que acentúa la homogeneidad, la competición y la diferencia entre el alumnado” (p. 38).

Finalmente, en cuanto a las barreras sociopolíticas, los directivos concuerdan con que la presencia de una perspectiva neoliberal afecta el ejercicio del liderazgo inclusivo, en cuanto a que muchas veces las políticas de rendición de cuentas no ayudan en el desarrollo de valores inclusivos o en la creación de comunidades escolares cohesionadas (Rodríguez-Izquierdo, 2016; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013). Según DeMatthews y Mawhinney (2014), esto genera contradicciones políticas que afectan el impacto del liderazgo dentro de las comunidades escolares, pues los líderes deben desplegar una serie de prácticas de resistencia antes de cambio.



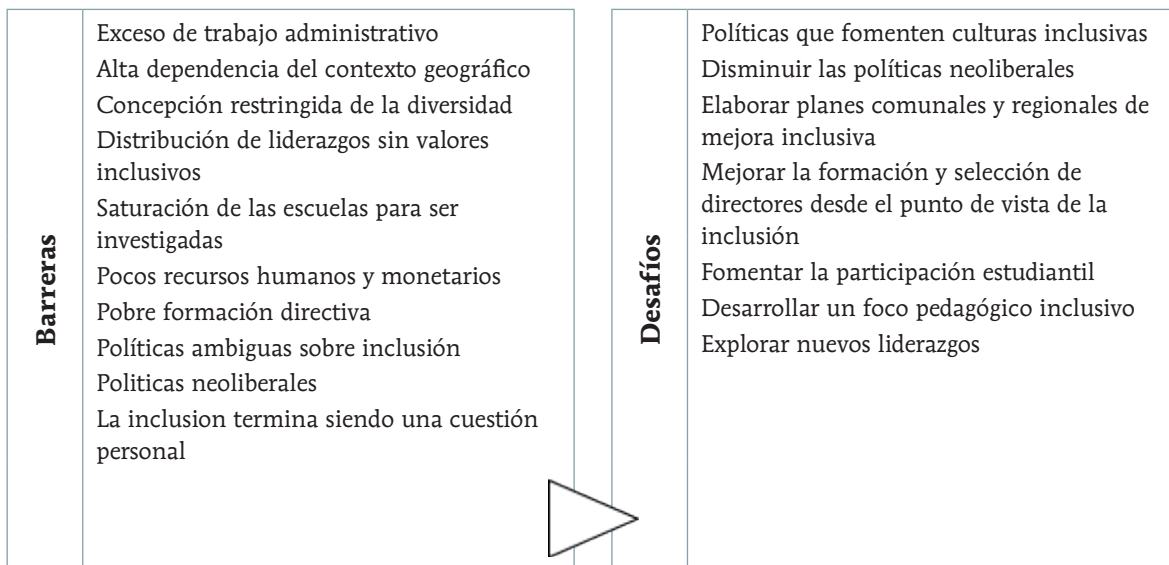
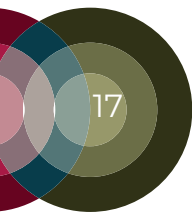
También aparecen otras barreras, aunque menos frecuentes, como la saturación de las escuelas ante las investigaciones, una pobre formación directiva en inclusión y políticas educativas muchas veces ambiguas o contradictorias entre sí (León et al., 2018; Abawi et al., 2018; Conrad y Brown, 2011; McGlynn y London, 2013; Oswald y Engelbrecht, 2013; Wanjiru, 2019).

En cuanto a los desafíos, es posible identificar dos tendencias más o menos claras: (1) mejorar la selección y formación de directores de escuela, y (2) diseñar planes comunales y regionales con enfoque inclusivo.

Sobre el primero, los directivos señalan que la mayoría de las veces la inclusión termina siendo un objetivo personal antes que uno institucional y que esto se debe, en parte, a que los directivos no están formados para desempeñarse en contextos complejos (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Gómez-Hurtado, 2012; Al-Mahdy y Emam, 2017; Francis et al., 2016; Conrad y Brown, 2011; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Hoppey y Mcleskey, 2013; McGlynn y London, 2013; Osiname, 2017; Porakari et al., 2015; Wanjiru, 2019). En este escenario, Fernández-Batanero y Hernández (2014) señalan que “se requiere desarrollar planes de formación de liderazgo integrales dentro del marco de los principios de la inclusión educativa” (p. 38).

En cuanto a lo segundo, los directivos mencionan que la inclusión debe ser contextualizada a las realidades geográficas. Esto implica que se elaboren planes de mejora considerando estos elementos. Por ejemplo, se menciona que liderar una escuela inclusiva no es lo mismo que liderar una escuela intercultural o una escuela especial, a pesar de sus posibles similitudes (León et al., 2018; Andersen y Ottesen, 2011; Glenda et al., 2014). El punto es que las comunas, las regiones o los distritos, deben ser capaces de entender la inclusión como una cuestión situada tanto conceptual como procedimentalmente.

Existen otros desafíos reportados, aunque en menor frecuencia: explorar nuevos liderazgos, aumentar participación estudiantil y enfrentar las políticas neoliberales mediante una cultura inclusiva (Gómez-Hurtado et al., 2016; Miskolci et al., 2016; Angelides, 2011; Lindqvist y Nilholm, 2014).



Fuente: elaboración propia (2019).

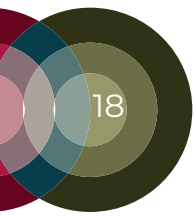
Figura 3. Barreras y desafíos reportados por los líderes inclusivos

▪ ¿QUÉ ENFOQUES DE INCLUSIÓN SE PRESENTAN A LA BASE DE LOS DOCUMENTOS CONSULTADOS?

Finalmente, es necesario identificar los enfoques de inclusión que están a la base de los artículos revisados. El concepto de inclusión no es unívoco y cubre diversas perspectivas dependiendo especialmente de sus propósitos (Giné, 2013).

Para el caso de los 22 documentos consultados, predomina una primera perspectiva generalista de la inclusión, materializada comúnmente en lo que llamamos escuela inclusiva o escuela para todos. Este enfoque se focaliza en todos los estudiantes de una escuela y no solo en aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Por lo tanto, es una concepción amplia de entender la inclusión (Fernández-Batanero y Hernández, 2013; Rodríguez-Izquierdo, 2016; Gómez-Hurtado, 2012; Abawi et al., 2018; Angelides, 2011; Francis et al., 2016; Glenda et al., 2014; Lindqvist y Nilholmc, 2014; McGlynn y London, 2013; Tolulupe y Osiname, 2017; Oswald y Engelbrecht, 2013). La siguiente cita de Gómez-Hurtado (2012) es ilustrativa al respecto:

La llegada numerosa de inmigrantes, la visibilidad cada vez más del alumnado con discapacidad, el crecimiento del número de estudiantes con dificultades de aprendizaje, problemas emocionales o conductuales, la diferencia de niveles en una misma aula, la diversidad



de religiones, culturas, la existencia de centros educativos guetificados que tienen una gran mayoría de alumnado gitano, inmigrante o con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, etc., representa, sin duda, un desafío para la escuela (p. 22).

Una segunda perspectiva se relaciona con la disciplina de la educación especial. Para este grupo de autores el foco parece no estar en todos los estudiantes, sino más bien en aquellos que presentan necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad (Miskolci et al., 2016; Al-Mahdy y Emam, 2017; Hoppey y Mcleskey, 2013; Porakari et al., 2015; Conrad y Brown, 2011). Según Porakari et al., (2015), y para el caso de Australia, el foco de la inclusión está en la inscripción de los estudiantes con discapacidad en los sistemas educativos regulares, siendo este un desafío importante en la última década.

En tercer lugar, encontramos perspectivas relacionadas con la justicia social y la interculturalidad. Para este grupo de artículos, la inclusión guarda relación con la escolarización de estudiantes en contextos de pobreza y con la gestión de la diversidad cultural (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Wanjiru, 2019; Gómez-Hurtado et al., 2016; Andersen y Ottesen, 2011). Por ejemplo, para el caso del artículo de Andersen y Ottesen (2011), los autores usan dimensiones de la educación intercultural para operacionalizar la inclusión y la diversidad en sus escuelas estudiadas.

## CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue comprender conceptualmente el estilo de liderazgo inclusivo. Para ello, se revisaron 22 artículos empíricos sobre buenas prácticas de liderazgo para la inclusión.

En cuanto a una definición de liderazgo inclusivo, no fue posible dar con una perspectiva definida y transversal. El foco de los autores mayormente citados ha estado en la relevancia de instalar culturas escolares inclusivas, priorizar las relaciones humanas por sobre los recursos educativos y entender el liderazgo desde una práctica distribuida y participativa. En relación con las principales competencias reportadas, los estudios señalan que los líderes inclusivos son ante todos defensores de la inclusión: personas comprometidas con la diversidad y que encarnan valores dialogantes con la inclusión educativa. En cuanto a las prácticas identificadas, los líderes inclusivos se involucran en la gestión de la diversidad escolar, se vinculan con la comunidad escolar, y crean ambientes de apoyo y colaboración entre todos los actores escolares. En ese sentido, los principales cambios que se producen en la escuela van en la línea de crear comunidades acogedoras con la diversidad, escuelas que focalizan la atención en el aprendizaje de todos los estudiantes, no solo de algunos, y que mejora la democracia y la convivencia escolar. No obstante, las escuelas no están ausentes de barreras, siendo las más relevantes las que guardan relación con la cultura, con las condiciones

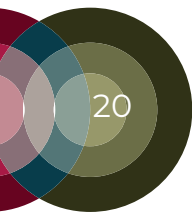


en que actualmente los directivos ejercen su liderazgo y con las características que tienen actualmente las políticas educativas.

Además, es relevante aclarar que cuando hablamos de liderazgo inclusivo, no hay una definición de liderazgo en particular, ya que las concepciones de inclusión suelen ser heterogéneas. Es decir, cuando hablamos de liderazgo inclusivo no solo debemos preguntarnos a qué tipo de liderazgo nos estamos refiriendo, sino que, también, debemos clarificar la forma en que estamos entendiendo la inclusión. Esto complejiza aún más una concepción consensuada sobre un liderazgo para la inclusión. No obstante, si consideramos las tres perspectivas antes señaladas, entonces, es posible definir el liderazgo inclusivo como aquel en donde los líderes (y no solo un líder) desarrollan políticas inclusivas, instalan una cultura de la inclusión y gestionan la diversidad escolar. Todo esto desde una perspectiva de valores, participativa y democrática.

Hablar de un liderazgo inclusivo no es hablar solo de directores (aunque también), sino más bien es hablar de equipos directivos. La inclusión debe impregnar las prácticas de todas las personas que trabajan en la escuela, especialmente de aquellos por donde transitan muchas de las decisiones relevantes a nivel político y administrativo. En el devenir de las prácticas cotidianas de un establecimiento emergen otros líderes que de forma explícita o implícita inciden sobre las normas, ritos, significados de una escuela (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015; Gómez-Hurtado, 2012). Según Lorea et al., (2012), el director de una escuela es clave, pero insuficiente por sí mismo, pues conviene que se apoye en equipos sólidos y comprometidos con la inclusión para producir cambios significativos en los centros escolares. Punto coincidente con Boekhorst (2015), y Montes y Ziegler (2010), al señalar que la aparición de nuevos líderes es un proceso de esfuerzo para que las instituciones avancen en inclusión. La revisión de los artículos para este trabajo, en su mayoría, refieren a equipos directivos más que a directores de escuela.

En cuanto al punto anterior, lo esperable sería que el liderazgo inclusivo tenga la impronta del liderazgo distribuido (Ryan, 2006). Desde ese punto de vista, el liderazgo inclusivo sería un modelo compartido. Sin embargo, es necesario discutir este punto. Un liderazgo distribuido no siempre va a dar garantías de inclusividad. Es decir, que sea distribuido no asegura la presencia de valores inclusivos, así como tampoco asegura que la distribución se lleve a cabo entre personas que defiendan ética y políticamente la inclusión como modelo educativo. Según Miskolci et al., (2016), el liderazgo distribuido se puede entender como un componente del liderazgo inclusivo, pero este último, antes que todo, debe basarse en respuestas contextuales de la escuela y estar en sintonía con las condiciones sociopolíticas de los ámbitos educativos. Los autores señalan que la distribución del liderazgo no debe estar desconectada de los principios inclusivos. Desde este punto



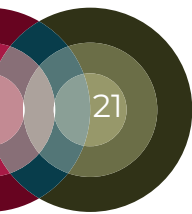
de vista, un liderazgo distribuido no es necesariamente un liderazgo inclusivo, pero un liderazgo inclusivo debe necesariamente ser distribuido.

En cuanto a las barreras para ejercer un liderazgo inclusivo, la managerialización de las políticas educativas ha afectado considerablemente el trabajo de los equipos directivos. La tensión que viven las escuelas por la convivencia de políticas inspiradas en los principios de la nueva administración pública, así como la implementación de políticas locales que, en parte, contradicen esos principios, hacen que el liderazgo se vea asumido de forma periférica. Esto genera un desencuentro difícil de sortear, puesto que los principios neoliberales -como la fiscalización, rendición de cuentas o competencia- son contrapuestos a los principios de la inclusión -los cuales se basan en el trabajo en comunidad, la colaboración, cooperación y un enfoque de derechos (Sisto, 2019; Lerena y Trejos, 2015)-. Esta contraposición de principios conforma un escenario escolar tenso y ambivalente, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto por los equipos directivos.

Es necesario precisar en las ausencias y en los silencios. Es decir, en aquellos aspectos que el autor de este trabajo esperaba que emergieran, pero no fue posible visualizarlos o aparecieron en menor frecuencia. Focalizaremos en dos: en la participación de los estudiantes y en la perspectiva crítica de los directivos.

Una de las prácticas menos presentes entre los estudios consultados es la de gestionar la participación estudiantil. Ciertamente, es una ausencia relevante, pues una escuela inclusiva es, a la vez, una escuela democrática. Considerar la voz de los estudiantes es clave para pensar en una escuela en la que todos se sientan parte y en la que todos sientan que pueden aportar. El artículo de Angelides (2011) es uno de pocos que manifiesta que los líderes inclusivos estudiados escucharon atentamente las opiniones de los estudiantes para la toma de decisiones institucionales. Lo primera hipótesis de esto es que la vida escolar de los estudiantes se reduce, principalmente, a la sala de clases. Por lo tanto, para los estudiantes, su vida en la escuela depende de su vínculo con los docentes. Esto tendría implicancias en que los directivos, desde el punto de vista democrático, focalicen sus energías en otros actores escolares. La segunda hipótesis es que el exceso de trabajo administrativo que tienen los líderes dificulta que los procesos de participación estudiantil se lleven a cabo. Las prioridades parecen estar en los aprendizajes, en las relaciones interpersonales y en el ámbito valórico, quedando en un nivel superficial la gestión de la participación escolar.

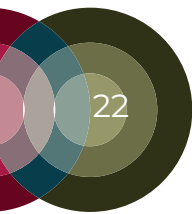
Otra de las prácticas más silenciosas, e incluso ausentes, fue la ausencia de una perspectiva crítica de los líderes inclusivos. En tiempos de neoliberalismo, la presencia de prácticas de resistencia frente a las políticas de rendición de cuentas es clave para gestionar una escuela inclusiva. Esto bajo el entendido de que existen puntos de choque entre los principios de la inclusión y los prin-



cipios de una educación con lógica de mercado. Las aspiraciones por alcanzar una educación inclusiva se ven fuertemente contrarrestadas por la implementación de una serie de reformas educativas inspiradas por la cultura neoliberal que se ha impulsado en numerosos países en las últimas dos décadas (Fardella, 2013; Sisto y Fardella; 2014; Fardella y Sisto, 2015; Sisto, 2019). La literatura existente plantea que la racionalidad del neoliberalismo se configura como una barrera para alcanzar una educación inclusiva, en tanto promueve el sentido de lo privado por sobre lo público, configura escuelas segregadas y estimula la competencia entre establecimientos, lo que se traduce en presión y sobrecarga a los actores escolares, responsabilización individual por el fracaso escolar y desprofesionalización de los docentes. Además, favorece la homogeneización de los procesos educativos y focaliza la atención en el rendimiento académico evaluado por pruebas estandarizadas, otro elemento que contrarresta, por ejemplo, los procesos de flexibilización curricular que son propios de sistemas escolares inclusivos. Muchas de estas prácticas deben resolverla los equipos directivos, motivo por el cual es deseable que los directivos se muestren críticos al respecto.

Por último, es necesario precisar algunos desafíos. El primero es repensar el concepto de prácticas de liderazgo. Si bien en los últimos años los estudios sobre liderazgo escolar han puesto el foco en las prácticas, dejando en segundo plano el marco analítico de las competencias (Mineduc, 2015; Carroll et al., 2008) conviene prestar atención a dos aspectos que aún se debiesen repensar y que ayudarían aún más a darle sustancia teórica, e incluso política, al concepto de prácticas de liderazgo. Primero, las principales definiciones sobre prácticas de liderazgo —digamos que las más citadas— siguen poniendo el interés en lo que hacen las y los directores de escuela (Leithwood et al, 2006; Elmore, 2010; Grant, 2009; Robinson et al., 2009). Es decir, ponen al director en el centro de la discusión y dejan al equipo directivo (o a otros líderes) en un nivel secundario de discusión. Si bien esto parece tener una respuesta contextual: el director es altamente relevante en la literatura anglosajona; en el caso de Chile, por ejemplo, los roles parecen asumirse desde jefatura técnica e inspectoría, dando especial énfasis a los equipos directivos o los líderes medios. Por lo tanto, una primera discusión es que, si las prácticas se producen en colaboración y el liderazgo es un proceso de influencia y socialización, lo que parece más equilibrado es que el concepto de prácticas de liderazgo se asuma desde una perspectiva sistémica y no desde una perspectiva individual.

Segundo, e insistiendo en la línea de las definiciones más citadas, la mayoría de las acepciones del concepto de prácticas de liderazgo tienen el foco en el rendimiento académico (Leithwood et al., 2006; Elmore, 2010; Grant, 2009; Robinson et al., 2009). Es famoso el argumento del “segundo factor” para justificar la relevancia de los directores en los resultados escolares. Si bien los aprendizajes escolares son un propósito troncal en cualquier modelo educativo, lo cierto es que



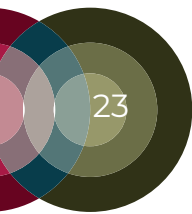
focalizar solo en eso implica dejar de lado otros procesos inclusivos de una escolarización de calidad educativa: como la gestión del acceso, la participación, los valores, la permanencia y egreso de estudiantes dentro de la escuela, la cultura, las prácticas, la justicia social, las políticas promotoras de inclusión, entre otros.

Ambos elementos —el foco en directores y en resultados escolares— implican una reducción peligrosa de los fines educativos poniendo en el centro de la discusión pedagógica solo una dimensión educativa y productivista. La vida escolar no es solo rendimiento académico: la vida escolar implica —desde una perspectiva inclusiva— repensar la cultura, los valores y los afectos (Valdés, 2018). Y, desde allí, transitar hacia la adquisición de contenidos curriculares. Además, se deben abarcar diversas dimensiones escolares (culturas, políticas y prácticas inclusivas), diversas fases de escolarización (acceso, participación y aprendizaje), y tener como principal propósito el de disminuir las barreras que están originando y sosteniendo la exclusión, discriminación y la segregación dentro y fuera de la escuela. Asumir el liderazgo escolar desde el logro de aprendizajes curriculares sin una perspectiva de inclusión implica prestar atención solo a una parte del problema sin focalizar en las causas estructurales, pues la inclusión implica un cambio paradigmático y estructural.

La limitación de esta revisión sistemática radica en que no considera explícitamente los enfoques de interculturalidad y justicia social, los cuales comparten propósitos y dimensiones con el enfoque de inclusión. Por lo tanto, el desafío para futuras revisiones es ampliar el corpus textual a artículos que consideren los enfoques anteriores y ponerlos en diálogo con las prácticas de liderazgo escolar.

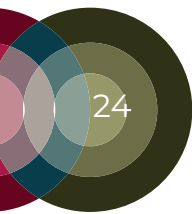
## REFERENCIAS

- Abawi, L.A., Bauman-Buffone, C., Pineda-Báez, C. y Carter, S. (2018). The Rhetoric and Reality of Leading the Inclusive School: Socio-Cultural Reflections on Lived Experiences. *Education Sciences*, 8(55), 1-17.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <http://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Narcea.
- Al-Mahdy, Y. y Mohamed, M. (2017). 'Much ado about something' how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1154-1172. [10.1080/13603116.2017.1417500](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1417500)
- Agell, M., Sala, G. y Torrent, J. (2013). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (Ed.), *La educación*

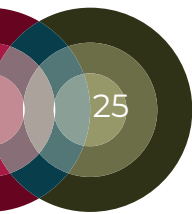


*inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-80). Cuadernos de Educación.

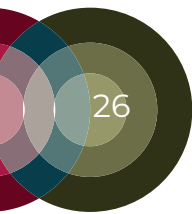
- Agencia de calidad de la educación. (2017). *Panorama de la Gestión escolar ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014 - 2015*. Agencia de Calidad de la Educación.
- Andersen, F. y Ottesen, E. (2011) School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge. *Intercultural Education*, 22(4), 285-299. 10.1080/14675986.2011.617422
- Angelides, P. (2011). Forms of Leadership that Promote Inclusive Education in Cypriot Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- Boekhorst, J. (2015). The Role of Authentic Leadership in Fostering Workplace Inclusion: A Social Information Processing Perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264. <https://doi.org/10.1002/hrm.21669>
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Carroll, B., Levy, L. y Richmond, D. (2008). Leadership as Practice: Challenging the Competency Paradigm. *Leadership*, 4(4), 363-379. 10.1177/1742715008095186
- Conrad, D. y Brown, L. (2011) Fostering inclusive education: principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (9), 1017-1029. 10.1080/13603110903490721
- Conrad, D.A., Brown, L.I. y Crockett, J. (2006) Spirited to leadership: Caribbean educational leaders share their stories. *International Electronic Journal of Leadership in Learning*, 10(17), 1-13.
- Daniëls, E., Hondégheem, A. y Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Research Report RR108*. DCSF.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: linking with learning and achievement*. Open University Press; McGraw Hil.



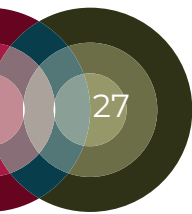
- DeMatthews, D., y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos ante la diversidad cultural y la inmigración*. Grao´.
- Fardella, C. (2013). Everyday resistance practices on the institutionalization of the neoliberal model in educational policy: The case of Chilean teachers. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas Regulaciones Del Trabajo Docente En Chile. Discurso, Subjetividad Y Resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Fernández-Batanero, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), pp-pp.
- Francis, G., Gross, J., Blue-Banning, M., Haines, S. y Turnbull, A. (2016). *Directores Escolares y Padres que Logran Resultados Óptimos: Lecciones Aprendidas de Seis escuelas Norteamericanas que han Implementado Prácticas Inclusivas*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S071873782016000100004>
- Glenda, J., Eloff, I. y Moen, M.C. (2014) How inclusive education is understood by principals of independent schools. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 535-552. [10.1080/13603116.2013.802024](https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802024)
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Cuadernos de Educación.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 21-45.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 3(2), 141-159.
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I. y Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441-456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>
- Grant, C. (2009). Towards a conceptual understanding of education leadership: place, space and practices. *Education as Change*, 13(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/16823200902933529>



- Grant, C. y Singh, H. (2009). Passing the buck: this is not teacher leadership! *Perspectives in Education*, 27, 289-301.
- Green, B. N., Johnson, C. D. y Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101-117.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M. y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Hochman, E. y Montero, M. (2005). *Investigación Documental: Técnicas y Procedimientos*. Panapo.
- Hoppey, D. y McLeskey, J. (2013). A Case Study of Principal Leadership in an Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245-256. <https://doi.org/10.1177/0022466910390507>
- Kitchenham, B., (2004) *Procedures for Performing Systematic Reviews*. Keele University.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. National College for School Leadership (NCSL).
- Leithwood, K. y Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National College for School Leadership.
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En V. Rodríguez (Ed.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399 - 417). Ediciones Mensajero.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- León, M. J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Lerena, B. y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 145-160.
- Lindqvist, G. y Nilholm, C. (2014) Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74-90. [10.1080/08856257.2013.849845](https://doi.org/10.1080/08856257.2013.849845)



- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Lorea, M., Moreira, A., Dall'ilha, M., Cossio, M. y Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 89-113
- McGlynn, C. y London, T. (2013): Leadership for inclusion: conceptualizing and enacting inclusion in integrated schools in a troubled society. *Research Papers in Education*, 28(2), 155-175. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2011.600458>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP.
- Miskolci, J., Armstrong, D. y Spandagou, I. (2016). 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*, 18(2), 53-65. DOI: 10.1515/jtes-2016-0014
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), pp-pp.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K... y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. National College for School Leadership (NCSL).
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-20. 10.7203/relieve.21.1.5015.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 169-186.
- Osiname, A. (2017). Utilizing the Critical Inclusive Praxis: The Voyage of Five Selected School Principals in Building Inclusive School Cultures. *Improving Schools*, 21(1), 63-83. <https://doi.org/10.1177%2F1365480217717529>
- Oswald, M. y Engelbrecht, P. (2013). Leadership in Disadvantaged Primary Schools: Two Narratives of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 620-639. <https://doi.org/10.1177/1741143213488377>
- Perestelo-Pérez, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57.



- Porakari, J., Sevala, B., Miniti, P., Saemane, G., Sharma, U. y Forlin, C. (2015): Solomon Islands school leaders readiness for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 863-874. [10.1080/13603116.2015.1013999](https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1013999)
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- 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.
- Ruairc, M., Ottesen, E., y Precey, R. (2013). *Leadership for Inclusive Education. Values, vision and voices*. Sense Publishers.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sekkel, M. C., Zanelatto, R. y Brandao, S. (2010). Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. *Psicologia em Estudo*, 15(1), 117-126.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas–Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educacao*, 49, 3-23.
- Sisto, V. (2019). Inclusion “in the Chilean way”: School inclusion in a context of advanced neoliberal policies. *Education policy analysis archives*, 27(23), pp-pp. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: When morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Valdés, R. y Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.915>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(6), 51-66.
- Wanjiru, J. (2019). Post-conflict reconstruction: Negotiating school leadership practice for inclusive education of conflict-affected children in Kenya. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/1741143218817554>
- Waldron, N., y McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. [10.1080/10474410903535364](https://doi.org/10.1080/10474410903535364)