



Magíster en Políticas Educativas
Facultad de Gobierno
Universidad del Desarrollo
Preseminario de Grado

**LIDERAZGO INCLUSIVO: PRÁCTICAS INCLUSIVAS DESDE LA MIRADA
DE LOS DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE
LA COMUNA DE TALCAHUANO.**

POR: ANDREA SUSANA SAEZ PINTO

**Tesina presentada a la Facultad de Gobierno para optar al grado de
Magister en Política Educativa**

PROFESOR GUÍA

Srta. Giulietta Vaccarezza Garrido

Junio 2019

CONCEPCIÓN

“Aceptar y respetar la diferencia
es una de esas virtudes
sin las cuales la escucha
no se puede dar”

(PauloFreire)

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1.- Objeto de estudio.....	15
1.2.- Objetivo General.....	15
1.3.- Objetivos Específicos.....	16
1.4.- Supuestos	16
2.- MARCO REFERENCIAL	17
2.1.- Dirección y Liderazgo Inclusivo.....	17
2.2.- Liderazgo desde la Política Pública Educativa en Chile.....	27
2.3.- Inclusión.....	29
2.4.- Inclusión desde la Política Pública Educativa en Chile.....	31
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	41
3.1.- Metodología y Enfoque	41
3.2.- Unidad de Análisis.....	44
3.2.1.- Población.....	44
3.2.2.- Muestra.....	44
3.2.3.- Criterios de selección.....	45
4.-TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	47
4.1 Entrevista Semiestructurada.....	48
4.2.-Descripción de las técnicas de Análisis de datos.....	50
4.2.1.-Codificación abierta.....	50
4.2.2.- Categorías y Subcategorías.....	50

5.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES.....	63
5.1.- Resultados codificación Abierta	63
5.2.- Sugerencias para la política pública	70

INDICE DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

Cuadro 1: Guía Entrevista	48
Cuadro 2: Política Pública Educativa.....	52
Cuadro 3: Lineamientos Pedagógicos y Protocolos.....	54
Cuadro 4: Liderazgo Educativo para el fomento de la Inclusión.....	58
Cuadro 5: Acciones Inclusivas para incorporar a la familia.....	61

BIBLIOGRAFÍA.....	72
--------------------------	-----------

ANEXO

Anexo 1: Consentimiento Informado	80
---	----

INTRODUCCIÓN

La influencia de los directores y sus equipos de gestión, en el ejercicio del liderazgo dentro de una comunidad escolar y como gestores del cambio al interior de las mismas, se ha valorado cada vez más, debido a la importante tarea que el Ministerio de Educación, a través de las políticas educativas, ha ido generando. Así, con el fin de homogenizar las funciones de los equipos directivos, se creó el Marco para la Buena Dirección, siendo este un modelo de gestión en el cual se hace alusión a su quehacer y pretende perfeccionar la labor directiva en el desarrollo de habilidades y estrategias que permita satisfacer las necesidades de la educación chilena.

Sin embargo, ¿qué significa el éxito cuando hablamos de educación? Para el caso de esta investigación, no hay éxito ni mejora sin inclusión escolar; o, dicho de otro modo, una educación solo es de calidad cuando es inclusiva. En ese sentido, las transformaciones culturales son relevantes para empezar cualquier proceso de cambio institucional, siendo las prácticas inclusivas consideradas un motor de arranque para el desarrollo de escuelas inclusivas. De esta manera, el objetivo del presente trabajo es describir las prácticas inclusivas impulsadas por el director escolar, dada la importancia que este tiene en la gestión de la diversidad.

El afán de relacionar el liderazgo escolar con el desarrollo de culturas inclusivas es coherente tanto con las necesidades como con los desafíos de la inclusión

escolar a nivel nacional e internacional (Ainscow y Sandill, 2010; Ruairc, Ottesen y Precey, 2013; Gómez-Hurtado, 2012).

Por otra parte, la literatura ha sido clara en posicionar el liderazgo escolar como una variable medular en la mejora del rendimiento académico; sin embargo, menos profusa es la información en el contexto de escuelas que buscan transitar hacia un modelo más inclusivo. El objetivo de la presente investigación es compartir una mirada comprensiva sobre la relevancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. Se destaca que un liderazgo inclusivo implica instalar una filosofía de inclusión, liderar procesos de gestión de la diversidad y promover un sentido de comunidad escolar cohesionada. Además, este liderazgo inclusivo no recae solo en la figura del director, sino que es compartido e impulsado por todo el equipo directivo.

El objeto de estudio de esta investigación corresponde a Prácticas directivas inclusivas de los directores de los Establecimientos Educacionales Municipales de la comuna de Talcahuano para fomentar la inclusión de la escuela que tienen a su cargo, en este caso, directores seleccionados a través de la Alta Dirección Pública. De esta manera, este estudio, se hace relevante, ya que entrega información sobre las prácticas de los directores que contribuyen a develar cómo se aplica la política pública sobre el tema y de lo que hoy se entiende por inclusión en los establecimientos que abren sus puertas a la gran mayoría de estudiantes con capacidades diferentes, lo que será un referente en términos teóricos, referidas a concepciones propias del campo educativo en

relación o no a las políticas públicas, visibilizando tanto su influencia como el acuerdo existente entre las partes involucradas. A su vez, a nivel práctico contribuirá a la definición de acciones a seguir para el mejoramiento escolar y el cumplimiento o no de lo mandatado, reflexionando sobre posibles requerimientos de modificaciones, siendo que las palabras claves del gobierno actual son: calidad, equidad e inclusión.

Palabras claves: Liderazgo directivo, practicas inclusivas, gestión de la diversidad, liderazgo inclusivo.

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El director escolar enfrenta grandes retos en su profesión como agente facilitador de los procesos académicos y administrativos del establecimiento educacional en el cual trabaja. Recientes investigaciones refuerzan la figura del director escolar como una clave importante en el desarrollo de sus docentes, alumnos y la comunidad escolar en general (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Entre las responsabilidades cotidianas de la posición directiva, se encuentra la de velar que su centro educativo sea un centro de y para todos; incluyente para alumnos y profesionales con discapacidades, de diferentes orígenes culturales o por diversidad relacionadas a orientaciones por género. Como responsable principal de los procesos incluyentes de estas poblaciones, el director debe desarrollar prácticas inclusivas que le permitan cumplir moral, profesional y legalmente su responsabilidad en este proceso (Sarto, Venegas 2009).

El tema de la diversidad en la población estudiantil se ha venido discutiendo desde hace muchos años, ya que representa un reto importante para todos los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje. Gran cantidad de investigaciones y docentes coinciden en que la mayoría de las escuelas no toman en cuenta las condiciones y diferencias de su población para gestionar el proceso educativo, lo cual agudiza las desigualdades y plantea mayores retos en el aprendizaje. Según Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010), “la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos

heterogéneos de estudiantes. De esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría, suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de resultados académicos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar” (p. 170). Dentro de este contexto, contemplar el derecho humano de recibir educación de calidad se hace cada día más complejo y, al mismo tiempo, más necesario (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández 2010). Se observa la necesidad de plantear respuestas conjuntas, por parte de todos los actores involucrados, dentro de las que se destaca el rol del director para conseguir una educación inclusiva y alcanzar la equidad.

La inclusión social y/o escolar, se refiere por un lado a la atención de los alumnos desde su déficit para el logro de sus aprendizajes y por otro a aspiraciones de una educación equitativa e igualitaria para todos y todas. A lo anterior, se suma una necesidad actual, referida a cautelar un proceso educativo adecuado a los alumnos(as) migrantes que han ingresado al país desde diferentes culturas con incluso un idioma diferente como el caso de los haitianos, y potenciar la interculturalidad como parte de un sistema inclusivo, en que todos y todas son diferentes, validando y respetando la diversidad, ya sea de género, cultura, religión, calidad migratoria, entre otros., tal y como se destaca en el Decreto N° 83 (Mineduc, 2015).

Frente a esta problemática, los directores de los centros educativos, enfrentan un nuevo desafío en el ámbito de inclusión, referida a la atención de migrantes en el aula.

Durante la última década se ha generado un incremento en el flujo de migración intra-regional en América Latina, siendo Chile uno de los polos más atractivos para los migrantes sudamericanos (González, Sirlopú, y Kessler, 2010).

Tal crecimiento de población migrante en Chile, presenta concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en la red pública (51%, de acuerdo a la CASEN en 2006). Sin ninguna duda, el contexto educativo no queda ajeno a la realidad de la migración, una de las áreas de la política de inclusión promovida desde el MINEDUC que incluye específicamente, el trabajo entre el Ministerio de Educación y el Departamento de Extranjería, que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación de todos los hijos de migrantes que residen en Chile a los diversos establecimientos de educación general básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005).

Sin embargo, esto no es suficiente, no se han desarrollado sistemas evaluativos claros, hay desconocimiento en cuanto a la obligación de realizar procesos de convalidación de estudios, como los apoyos que los estudiantes tienen para desarrollar sus habilidades; las escuelas chilenas carecen de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestionar su incorporación. Los profesores hacen lo que pueden y/o trabajan bajo la intuición.

Para avanzar en la comprensión de la forma en que se están llevando a cabo los procesos de escolarización en dichos contextos, resulta útil conocer qué tipo de valoraciones realiza el profesorado en torno a la incorporación del alumnado

diverso en las aulas , cuál es el rol que éste atribuye al líder de la escuela en este contexto, ¿Existe la preparación e interés para atender a la diversidad?, ¿Cómo los directores de escuela gestionan las prácticas formativas y pedagógicas para que esto ocurra?, así como ¿Cuáles son los desafíos que el fenómeno demanda para el quehacer directivo docente, incluyendo las necesidades formativas para promover enfoques globales de educación multicultural en los planteles educacionales.

Por este motivo, esta investigación pretende ser un aporte para avanzar en políticas públicas educativas que incorporen lineamientos sobre “Prácticas Inclusivas” para atender a la diversidad del alumnado en las aulas chilenas y dotar de herramientas a los líderes pedagógicos para realizar un trabajo efectivo que considere la inclusión desde todas sus dimensiones.

Conseguir una educación de calidad en una sociedad cada vez más diversa y multicultural hace necesario propiciar procesos de inclusión. Como punto de apoyo para conseguir una auténtica justicia social e inclusión, Murillo y Hernández (2014) exponen cuatro premisas básicas. En su cuarta premisa señala que el líder escolar incide directamente con su comportamiento y actitudes a la consecución de una cultura inclusiva. Para acercarnos a la esencia de la inclusión, hemos de concebirla como un proceso continuo de construcción y reconstrucción de la cultura escolar, de las políticas y de las prácticas de cada centro, con el fin de descubrir barreras que frenen e imposibiliten el aprendizaje y la participación del alumnado (Booth y Ainscow,

2000; Ainscow, Booth y Dyson, 2006). De esta forma, no podemos entender la inclusión como una característica marginal o minoritaria del sistema educativo, sino como parte esencial para la construcción del sistema social deseado (Echeita, 2012). Por ello, Escudero y Martínez (2011) ponen en alza que “la educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social” (p.88). De esta forma, Casanova (2011) afirma tajantemente que la educación, si no es inclusiva, no es educación.

En cuanto al liderazgo, es un término amplio y difícil de definir. Leithwood y Riehl (2009, p.18), consideran que el liderazgo: “existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales”; “implica un propósito y una dirección”; “es un proceso de influencia”; “es una función” y “es contextual y contingente”. El liderazgo se puede ejercer en distintos ámbitos, pero al que nos referiremos en esta investigación es al liderazgo educativo, el cual se define como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood y Riehl, 2009, p.20). Bolívar (2010) concreta que las metas a las que se debe aspirar deben ser propiamente pedagógicas.

Con estos dos conceptos previos, surge el liderazgo inclusivo, el cual, siguiendo a Booth y Ainscow (2000) debe estar enfocado principalmente a conseguir una cultura inclusiva, la creación de una comunidad escolar en la que cada miembro es valorado y se fomente su nivel de logro y además se caracterice por ser

acogedora, segura, colaboradora y estimulante. Pretende en última instancia desarrollar valores inclusivos compartidos para toda la comunidad educativa en general, alumnado, profesorado y familias principalmente. Con el fin de arrojar luz al asunto, diversos autores han definido el liderazgo inclusivo. Entre ellos, por una parte, Essomba (2006), lo define como aquel liderazgo en el que, el líder debe enfocar su centro de actuación a las relaciones humanas, por encima de estrategias y recursos. Además, ha de concebir la comunidad educativa como un sistema de relaciones abierto, y encaminar el cambio y la transformación hacia el entorno social. Por otra parte, Ryan (2006) sostiene que el liderazgo inclusivo consiste en una serie de prácticas distintas como: educar a los participantes, desarrollar conciencia crítica, alimentar el diálogo, haciendo hincapié en la práctica de aula y aprendizaje de estudiantes, adoptar decisiones inclusivas y formulación de políticas estratégicas e incorporando enfoques de toda la escuela. Ambas definiciones no son excluyentes sino complementarias. Concluye este mismo autor que una dirección que priorice el rendimiento académico ante el desarrollo integral de las personas, contribuirá al fomento de acciones y políticas de competitividad y exclusión.

En este encuadre y dado lo actual de la problemática de mayor alumnado diverso y siendo clave el rol de los directores(as) en la gestión educativa, tanto en lo formativo como en lo pedagógico, así como en las interrelaciones, clima y cultura escolar que se genera en la escuela, surge preguntarse ¿cómo entienden los directores/as de estos contextos educativos la inclusión escolar y

si esta se ve plasmada en su práctica?, ¿Cuál es el grado de liderazgo inclusivo que desempeñan los directores en los Establecimientos Educativos? Desde autonomía con la que cuentan ¿Integran las políticas educativas a sus propuestas educativas, o son más bien una intención permanente de reproducción de ellas?

Por lo mismo al acceder a sus prácticas inclusivas puede dar luces importantes respecto a la implementación real de lo discursivo, en el entendido que estos tienen efectos de poder, impactando en las decisiones institucionales y pedagógicas que se toman contribuyendo a reproducir dinámicas socioculturales, proporcionadas o no, por las políticas públicas, evaluando lo que plantean Infante, Matus y Vizcarra (2011) respecto a la contribución que tienen las políticas para producir un problema que en sí mismas buscan resolver, en tanto, “las formas y significados con los que se puede hablar sobre un determinado problema dependen del marco discursivo producido en las políticas” (pp.144).

Por tanto, la importancia de este estudio radica en describir las prácticas inclusivas que se develan de sus discursos viendo cuán alineados se encuentran a lo mandado por las Políticas Públicas Educativas, así como, cuánto mediatizan estos discursos al ser marcos regulatorios. Esto, bajo la consideración de que sus prácticas pueden tener repercusiones directas en las concepciones de los distintos actores de la comunidad educativa, reproduciendo concepciones que impactan directamente en la puesta en

práctica de la inclusión, entendida en su concepción básica, de que todos los seres humanos somos diferentes y tenemos necesidades particulares.

La pregunta que conduce este estudio es **¿Cuáles son las prácticas inclusivas que desempeñan los directores en los Establecimientos Municipales de la comuna de Talcahuano?** Y sus preguntas específicas son:

¿Cómo entienden los directores/as de estos contextos educativos la inclusión escolar?

¿Cómo integran las políticas educativas a sus propuestas estratégicas?

¿Qué lineamientos pedagógicos para la inclusión instalan en sus respectivos establecimientos educacionales?

¿Qué protocolos de trabajo implementan para generar inclusión educativa en sus establecimientos educacionales

¿Cómo incorporan a la familia y comunidad educativa en dichos lineamientos y protocolos?

¿Qué tipo de relación establecen con ellos?

¿Cómo se relacionan las prácticas inclusivas promovidas por el director y los distintos estilos de liderazgo?

Objeto de Estudio

Prácticas directivas inclusivas de los directores de los Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano para fomentar la inclusión de la escuela que tienen a su cargo.

Objetivo General:

Describir las prácticas directivas inclusivas desarrolladas por los directores de los Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano.

Objetivos Específicos:

1.-Describir cómo los directores, de los Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano, integran las Políticas Educativas a sus propuestas estratégicas.

2.-Describir lineamientos pedagógicos y protocolos de acción implementados para generar inclusión educativa en Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano.

3.-Especificar los estilos de liderazgo que desarrollan los directores de los Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano.

4.-Caracterizar las acciones implementadas para incorporar a la familia y comunidad en la inclusión educativa en Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano.

Supuestos:

1.-Los directores de los Establecimientos Educativos de la comuna de Talcahuano desarrollan prácticas inclusivas emanadas de la política pública del Ministerio de Educación, al interior de las escuelas que dirigen.

Supuestos

2.-Los directores de las escuelas municipales de la comuna de Talcahuano entregan lineamientos pedagógicos y protocolos para generar inclusión educativa al interior de las escuelas que tienen a su cargo.

Supuestos:

3.-Los directores de los Establecimientos Educativos de la comuna de Talcahuano desarrollan estilos de Liderazgo participativos y democráticos que permiten las prácticas inclusivas en las escuelas que tiene a su cargo.

Supuestos:

4.-Los directores de los Establecimientos Educativos de la comuna de Talcahuano implementan acciones que permiten la participación de la familia y de toda la comunidad educativa en beneficio de la inclusión educativa

2. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se desarrollará el marco de referencia teórica en el que se apoya la presente investigación. En primer lugar, se abordará el concepto de dirección y liderazgo inclusivo, su evolución en el tiempo y definiciones de autores que se han dedicado al estudio de las características de un líder inclusivo, así como, los lineamientos que establece la política pública chilena con respecto al tema; posteriormente se abordará el concepto de inclusión educativa, evidenciando la complejidad del mismo y profundizando en las barreras y recursos a la participación y el aprendizaje, como componentes de su definición.

2.1.-Dirección y Liderazgo Inclusivo

El liderazgo escolar se ha posicionado como uno de los temas emergentes de las últimas décadas en materia de educación y cambio escolar. Según Leithwood, Harris y Hopkins (2008), el liderazgo escolar es el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los estudiantes (después del trabajo en aula) y que no depende precisamente del carisma, sino de las prácticas, entendiendo el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood *et al.*, 2006). No obstante, el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el

director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución (Mineduc, 2015).

El rol de los directores se ha transformado en los últimos años, esto gracias a la creciente y amplia investigación empírica que ha resaltado la importancia del liderazgo de los directivos para la mejora escolar y la construcción de una escuela efectiva. De este modo, los directores pasaron de tener un rol meramente administrativo, aplicando las políticas, normas y programas construidas por las instituciones centrales del sistema escolar (Mineduc), a un rol clave en la toma de decisiones, siendo precursor de innovaciones, con liderazgo proactivo y propositivo que les permite orientar la labor educativa a través del Proyecto Educativo donde en conjunto con la comunidad plasman los procesos contextuales necesarios para el mejoramiento institucional y pedagógico (Weinstein, 2016).

En este sentido, el liderazgo, entendido como un proceso intencionado de movilizar e influenciar a otras personas (o grupos), guiado por ciertos valores para construir una cierta visión de escuela (Bush, en Weinstein, 2016), lo que permite confluir en una identidad colectiva, cautivar a los distintos miembros del sistema: docentes, estudiantes y sus familias para apalancar los cambios necesarios y fortalecer las áreas enriquecidas, avanzando en la ruta de mejoramiento.

Al revisar la última literatura científica sobre el liderazgo educativo, encontramos diferentes perspectivas y conceptualizaciones para definir los actuales

liderazgos en la sociedad de la información, caracterizados por la importancia atribuible a la diversidad y a los retos emergentes de las sociedades actuales.

Essomba (2006) nos proporciona algunos modelos de liderazgo y gestión que siguen las premisas tendientes a democratizar el poder y las decisiones que se dan en las escuelas, en un nuevo trato y significación de la misma. Es así, que establece algunas características que denomina como liderazgos posmodernos, explicando un modelo que busca comprender las nuevas relaciones de gestión escolar que se han creado desde una nueva visión de entender el mundo, en relación a la diversidad y la complejidad en que hoy en día se afronta el acto educativo.

El planteamiento posmoderno en relación al liderazgo, proporciona una perspectiva útil sobre cómo interactuar y posicionarse en un nuevo escenario escolar, donde todo puede ser discutible y por ende transformable, incluyendo el concepto mismo de escuela y escolarización. Dentro de estos planteamientos posmodernos encontramos conceptualizaciones particulares del liderazgo que responden a lógicas de colaboración, distribución democrática de responsabilidades y acciones de transformación de los actores sobre su propio entorno socio-cultural.

Essomba (2006) luego del recorrido conceptual que realiza sobre el actual devenir del liderazgo educativo, concluye en la necesidad de gestionar la diversidad creciente de las escuelas bajo una nueva perspectiva inclusiva. En esta nueva perspectiva deberá emerger con fuerza la figura del líder

intercultural, que para el autor es aquél capaz de gestionar una escuela de código abierto, para que garantice la participación e inclusión de todos en la construcción de una escuela para todos.

Murillo et al (2010), en la misma línea de Essomba, desarrolla una descripción de las nuevas tendencias sobre el liderazgo educativo, donde conceptualiza el liderazgo como facilitador, persuasivo, sostenible y distribuido. También postula dentro de su análisis que la conceptualización que suscita mayor adhesión entre los especialistas del área, es el liderazgo distribuido.

Entre las principales características del liderazgo distribuido podemos encontrar que:

- Apunta a un cambio de la cultura de la organización a partir del compromiso y la implicación activa de todos los miembros de la comunidad escolar. Busca de esta forma, aprovechar las habilidades de todos en una causa común como la mejora de los aprendizajes, de tal forma que el liderazgo se manifieste a todos los niveles.
- Así mismo, los equipos directivos de los centros educativos deben practicar el liderazgo distribuido de forma más democrática, dispersando la toma de decisiones en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de unos pocos.

Apreciamos que el liderazgo posmoderno y el liderazgo distribuido apuntan a elementos comunes como son los procesos de cambio y mejora del conjunto de la organización escolar, como también de su contexto socio-cultural.

Según Valenciano (en Sarto y Venegas, 2010), se requiere avanzar en una educación democrática e intercultural, entendida esta última como aquella encargada de fomentar el respeto por la diversidad y encargada de formar a sujetos que valoren su propia identidad. Esta educación democrática e intercultural deberá permitir la realización compartida del proyecto de convivencia interno de escuela, donde el mayor logro será la instauración de una educación inclusiva. Y qué tanto, se requerirá una nueva forma de liderar esa inclusividad;

“El liderazgo que ejerza la dirección de una institución educativa, la posibilidad de que su visión integradora dirigida al logro de una Educación Inclusiva pueda embeber a los docentes, convencerles de que se lleva la institución por un camino educativo mejor, de mayores logros cognitivos dentro de los diversos contextos y culturas y aprovechando la diversidad para llegar a ellos, es una de las características que se espera de la cabeza de una institución educativa inclusiva.” (Sarto & Venegas, 2010: 22)

Es en este marco, es que distintos autores han desarrollado modelos de liderazgo para presentar las características necesarias de uno de mayor efectividad, destacando áreas por sobre otras, desde un reconocimiento común de su relevancia para el cumplimiento de objetivos y metas institucionales, los

que a momentos se cruzan e intervienen de manera combinada. Es así como se accede a la propuesta reciente de liderazgo inclusivo del profesor James Ryan, quien apela a este estilo para alcanzar los objetivos de justicia socio-educativa (Weinstein (ed.), 2016).

Es así como, el profesor Ryan indica que los líderes inclusivos son aquellos que direccionan sus esfuerzos en la detección de prácticas excluyentes y procuran sustituirlas por procesos y resultados inclusivos, y de este modo gestiona el cambio en sus instituciones en contextos educativas alineados con su visión de educación inclusiva, donde todos sean parte activa de los procesos sociales propios de la escuela y comunidad. Asimismo, visualiza que este liderazgo presenta las siguientes características:

A nivel comunicacional:

- ✓ Desarrollan estrategias de comunicación para disuadir, convocar e involucrar a los distintos actores de la comunidad educativa para que adhieran a la política y prácticas inclusivas.
- ✓ Cautivan a su comunidad, generando confianza y adherencia con un rol “político” dentro de sus escuelas, con un discurso claro y coherente ligado a la política institucional diseñada.
- ✓ Influyen a tal punto que la multiplicidad de visiones, valores y poderes, se valoran desde su diversidad y convergen en pro de la política inclusiva.
- ✓ Promueven el diálogo significativo, empeñándose en generar relaciones saludables, en base a la comprensión mutua y escucha activa.

- ✓ Fomenta el establecimiento de redes con diversos grupos e individuos.
- ✓ Tienen una presencia activa en los distintos espacios educativos, así controla lo que sucede y aprovecha de transmitir su mensaje de promoción de la inclusión.
- ✓ Actúan como mediador en situaciones de conflicto, legitimando las partes y buscando como fin último la armonía dentro de sus escuelas.
- ✓ Ante resistencias a la inclusión, los directores inclusivos defienden a los excluidos, abogando de forma estratégica por ellos.

- **A nivel relacional:**

- ✓ Promueven relaciones simétricas, horizontales, heterogéneas e igualitarias de poder en la escuela y comunidades, en el entendido que la inclusión es una tarea de todos.
- ✓ Fomentan que el colectivo sea parte de la toma de decisiones, del diseño de la política institucional y otros procesos que implican influencia y/o poder.
- ✓ Involucra a la comunidad en las diferentes actividades, haciéndolos partícipes a los apoderados no sólo de instancias de celebración, sino también del proceso formativo.
- ✓ Empodera a los distintos actores educativos, impulsando sus roles de responsabilidad.

- ✓ Elaboran diferentes estrategias para fomentar relaciones de colaboraciones con los distintos subsistemas y entre ellos.

•A nivel de Aprendizaje

- ✓ Entienden como fundamental el aprendizaje tanto formal como informal para lograr la real inclusión.
- ✓ Evalúan y reflexionan de manera constante sobre los distintos procesos que se desarrollan en su institución, decidiendo cautelosamente las medidas a adoptar.
- ✓ Fomentan y estimulan que todos adquieran conocimientos, comprensiones y actitudes nuevas, asumiendo de manera alternada los roles de enseñantes y aprendices. Es decir, la comunidad de aprendizaje adquiere un rol central, donde docentes, directivos, padres y estudiantes, dan a conocer sus experiencias, se invita a comprender la escuela, se busca que se interioricen de las oportunidades disponibles, entre otros.
- ✓ Impulsan el aprendizaje organizacional como forma de alcanzar mejoras, para ello se impulsa una conciencia crítica a través de las instancias de reflexión, revisando sus prácticas e ideas, visibilizando aquellas que podrían ser excluyentes y las que benefician la inclusión educativa.

- ✓ Desarrollan capacitaciones específicamente para docentes para que lleven a sus prácticas docentes distintas estrategias ligadas a la educación inclusiva.

Un estudio realizado por Ainscow (2001) concluye considerando la importancia de la formación de líderes para el sistema educativo, en particular, formación para desarrollar la labor de los directores, concretamente, las funciones que estos tienen que desarrollar para promover escuelas inclusivas. De esta forma, el autor sugiere la necesidad de más investigación para aportar claridad y orientación en este tema de liderazgo inclusivo y termina con tres interrogantes de gran interés para el desarrollo de esta investigación sobre las escuelas inclusivas impulsadas por la dirección escolar. Estos son: cómo pueden desarrollarse prácticas, políticas y culturas inclusivas en las escuelas, qué habilidades de liderazgo son necesarios para fomentar esta evolución y cómo pueden estas habilidades de liderazgo ser desarrolladas.

Murillo et al, (2010), Ainscow (2001, 2008); González (2008), nos dicen que no es fácil identificar cuáles son las características de los directivos inclusivos, quizá porque no existan prácticas especiales que caracterizan a este tipo de líderes. El estilo y las prácticas de los directivos están definidos mediante los valores y actitudes que estos tienen hacia sus estudiantes, la escuela, la educación y la sociedad (Murillo y Hernández, 2011a y 2011b y Murillo et al., 2010). Apoyados en la literatura internacional y en el estudio de directivos de escuelas inclusivas exitosas en España Murillo y Hernández (2011, p. 18)

describen algunos valores que los definen basándose en investigaciones tales como las de Villa, Thousand, y Stainback, (1992); Salisbury y McGregor (2002, 2005): colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia en las decisiones como actitud y reflexibilidad.

La literatura es clara en sostener que el director escolar debe desarrollar prácticas inclusivas centradas en una gestión democrática y participativa, en la cual son prioritarias: dinámicas de indagación abierta, pedagogía crítica, comunicación asertiva en múltiples direcciones, diálogo, colaboración, empatía, y trabajo en equipo dentro de un marco de respeto en el que confluirán perspectivas diferentes (incluso a veces antagónicas), sobre las que se deberá actuar sobre una base moral y ética (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Para lograr lo anterior se debe comprender que el contexto es fundamental, pues este es el espacio físico donde se asumen los valores institucionales compartidos y la toma de decisiones colectivas. En resumen, el liderazgo inclusivo está comprometido con los valores de la inclusión y con la responsabilidad expresa de que todo el estudiantado debe aprender y participar de la vida académica y social del centro. Así mismo, su estilo de gestión debe caracterizarse por incentivar a las distintas personas que están implicadas en el aprendizaje estudiantil a participar tanto en las prácticas educativas como en la gestión de procesos, lo que nos conduce al concepto de liderazgo compartido (León, 2012).

2.2.-Liderazgo desde la Política Pública Educativa en Chile.

Es importante para la investigación dejar evidencias de la relevancia que ha adquirido en los últimos 30 años el liderazgo en Chile (Weinstein y Muñoz, 2012) y como las Políticas Educativas en nuestro país han avanzado en esta materia.

En los años noventa, el liderazgo escolar era una tarea principalmente administrativa, con poca incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que su incidencia en el acceso, participación y aprendizaje del alumnado era mínima. En el año 2004 se orientó la labor directiva en función de un liderazgo más pedagógico, con mayor inclinación en tareas ligadas a los proyectos educativos y, complementariamente, a la gestión financiera de los establecimientos. Un año después se difunde el “Marco para la buena dirección” (2005), documento elaborado por el Mineduc y que se transforma en un pilar fundamental para definir la función directiva en Chile, precisando cuatro dimensiones claves: 1) liderazgo; 2) gestión curricular; 3) gestión de recursos; y, 4) gestión del clima y la convivencia. Es relevante mencionar que este marco, en esa época, ya fomentaba la conformación de equipos directivos y el desarrollo de una cultura más participativa y democrática.

Cuatro años después, con la conformación de la Ley General de Educación (LGE) se instala con mayor fuerza el liderazgo pedagógico, centrando la atención en la conducción del proyecto educativo, en la conformación de

equipos de trabajo y en elevar el desempeño escolar de los alumnos. En el año 2011 se establecen nuevos lineamientos para la selección de directores mediante la ley 20.510 del mismo año. Si bien esta ley no modifica la forma en que será entendido el liderazgo escolar, sí genera cambios en el reclutamiento de directores de escuela y en su idoneidad para asumir cargos directivos. En ese año empieza a consolidarse –desde la política pública– al director de escuela como un factor clave en la transformación de las escuelas, ya sea mediante la conformación de equipos competentes o por la propia idoneidad personal y profesional (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

Finalmente, y después de una década de haber visto el nacimiento del “Marco para la buena dirección” (2005), surge el “Nuevo Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar” (2015), documento que viene a actualizar y reemplazar el surgido en 2005. Este instrumento intenta dar una respuesta comprensiva respecto del liderazgo educativo, no restringido solo a la función del director, sino como una función de equipo (aspecto sustancial para comprender el cambio cultural en una escuela). Entre los objetivos clave de ese documento está el promover un lenguaje común para la comunidad escolar, facilitar las buenas prácticas del director y su equipo y construir expectativa compartida sobre el liderazgo escolar (Mineduc, 2015). Estos objetivos comprenden una relación cercana con el desarrollo de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015)y, por lo tanto, permiten acercarse a su posible desarrollo en un establecimiento educacional, sabiendo además que liderazgo y cultura escolar

son elementos clave en la consolidación de un proyecto educativo (Bellei *et al.*, 2014). Siendo este marco un documento actualizado, su vínculo con la inclusión escolar sigue siendo mínimo. Si bien se explicita que la labor directiva implica gestionar la diversidad, menos copiosa es la información que contiene en función del desarrollo de escuelas inclusivas.

2.3.-Inclusión

Definir la inclusión educativa de manera precisa resulta complejo, no existiendo una definición consensuada al respecto (Ainscow *et al.*, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Blanco, 2006; Duran *et al.*, 2005; Echeita y Ainscow, 2011. De acuerdo a Echeita (2009), el término tiene muchos significados o facetas, aunque ninguno agota el significado pleno del mismo. Ainscow *et al.*, (2006) desarrollaron una tipología con seis formas no excluyentes de conceptualizar la inclusión, entendiéndolas como inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; inclusión como respuesta a los problemas de conducta; inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; inclusión como la promoción de una escuela para todos; inclusión como educación para todos e inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad. Waitoller y Artiles (2013), agregan que las definiciones de inclusión varían también entre los países, subrayando que mientras para la comunidad internacional la inclusión educativa está relacionada con una agenda amplia de equidad para todos los estudiantes, en los Estados Unidos la educación

inclusiva ha sido definida en términos de “acceso a los salones de educación regular para estudiantes con discapacidades” (Waitoller y Artiles, 2013, p 321). Desde el punto de vista escolar, hay que entender la inclusión como el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo de aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales” (Booth y Ainscow, 2011). Si bien en Chile se han hecho variados esfuerzos para transitar hacia una educación más equitativa, lo cierto es que nuestro sistema escolar experimenta grandes dificultades en el cumplimiento efectivo de derechos educativos, debido a la tensión de intentar construir una escuela inclusiva en un sistema escolar que aboga por un modelo educativo basado en principios de mercado (Bellei, 2015). Considerando esto, Tenorio (2011) afirma que en Chile se han hecho diversos esfuerzos por mejorar la calidad y equidad del sistema educativo –algunos de estos en nombre de la inclusión–, aunque no sin inconvenientes, entre ellos, por ejemplo, la falta de precisión del concepto de inclusión. Es necesario especificar que educación inclusiva y escuela inclusiva no son lo mismo (Valcarce, 2011), a pesar de su evidente relación. La educación inclusiva es un concepto que va más allá de la educación institucionalizada (está más vinculado a lo social). La escuela inclusiva, en cambio, es el espacio formal donde se prescribe la oferta educativa y, por lo tanto, contempla las dimensiones de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

Según Ainscow y Miles (2015) “La inclusión es un proceso” (p.s/n) es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del estudiantado. Se trata de aprender a vivir con dicha diversidad y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido de la misma.

El movimiento inclusivo en educación, cualquiera sea su comprensión, ha movilizadado la construcción de una serie de políticas a nivel de organismos internacionales que han sido traducidas en acciones educacionales referidas fundamentalmente a permitir que todos los niños tengan acceso al sistema educacional regular.

2.4.-Inclusión desde la Política Pública Educativa en Chile

En Chile, las políticas públicas educativas diseñadas desde los años 90 en adelante, fueron elaboradas bajo el paradigma de la integración y la normalización, dirigiendo la atención hacia grupos culturales específicos (estudiantes con NEE, vulnerabilidad, prioritarios, entre otros). Sin embargo, tal situación plantea el siguiente dilema: “La elaboración de políticas públicas educativas y su traducción a acciones concretas en el sistema educacional, se expresan a través de definiciones y formas restringidas de abordar la inclusión, en donde el proceso de integrar, es considerado como sinónimo de dar acceso a una educación común a aquellos grupos culturales que han sido marginados de esta” (Infante, 2007, p. 11).

Este modo de concebir las políticas públicas educativas en relación a la población “excluida”, no necesariamente ha logrado brindar una educación de calidad con enfoque inclusivo. Históricamente, la calidad de la educación se entendió como la posibilidad de lograr un acceso escolar efectivo, lo que permitió igualar la oportunidad de ingreso a todos los niños y niñas. Sin embargo, a medida que se implementaba un marco legal, la sociedad comenzó a generar un acto reflexivo, cuestionando el concepto de calidad y tensionando lo que proponía en ese momento el gobierno, materializado en movimientos estudiantiles de gran envergadura para el país (Valdebenito, 2011). Desde ese momento histórico, se han presentado avances significativos en relación a las Políticas Educativas, generando cambios estructurales, administrativos y paradigmáticos, avalados por el discurso promovido por el gobierno de la época, con mejoras importantes en términos de cobertura y acceso respecto a la inclusión escolar. Sin embargo, y pese a todos los esfuerzos y a las políticas educativas en torno a la integración y tendientes a la inclusión, se evalúa que aún no se logran los objetivos de la Escuela Para Todos señalados por Unesco (2000).

Lo anterior se detecta como una problemática fundamental, ya que se diagnostica que el contexto escolar chileno necesita lograr una sociedad más justa en oportunidades e inclusiva para todos los estudiantes. Es así como se instala a nivel social, el desafío de entender la educación como un derecho social que logre incorporar a todos los niños y niñas en edad escolar. Al

respecto, las políticas educativas actuales no desconocen tal necesidad, ya que se ha problematizado y cuestionado la idea de una educación como bien de mercado, reemplazándola por una concepción de derecho social (Valdebenito, 2011).

De acuerdo a lo expresado por Corvalán & García-Huidobro (2009), desde el año 1980, cuando se implementó el nuevo sistema de financiamiento de la educación, se produjo una excesiva delegación de funciones a los establecimientos y una disminución de la responsabilidad del Estado en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, focalizando su participación en el sistema educativo a través del financiamiento de las escuelas. Esto último no ha permitido una disminución de la desigualdad, dado que no se fundamenta en principios de equidad.

Los mismos autores plantean que con lo ocurrido en los ochenta, se produce un proceso de descentralización de la administración del sistema escolar a través de la municipalización, en el cual se instala un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. A principios de los noventa se incorpora la subvención estatal a los colegios particulares alcanzando estos, la categoría de particulares subvencionados. Si bien, los programas y políticas establecidas por el Estado chileno, apostaban por una educación de calidad y equidad, el sistema siguió perpetuando la desigualdad y la creciente segregación educativa. Por lo tanto, se mantuvo una lógica mercantilista promoviendo la competencia entre establecimientos educacionales por la búsqueda de buenos

resultados, generando así diversos tipos de segregación como la económica, social y cultural.

Es así como el concepto de inclusión permite cuestionar no sólo al sistema de financiamiento actual, sino que también a las lógicas de poderes que han permitido que se perpetúe a lo largo del tiempo. Echeita (2008) plantea que el concepto de inclusión está interrelacionado con el de justicia, en la medida que la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar puede ayudar a superar las consecuencias de la deprivación social, y que es necesario generar políticas sistémicas y contar con la voluntad para realizar esfuerzos a nivel social que permitan que la educación inclusiva no se transforme en un mero ideal.

En la actualidad, en lo que se refiere a las políticas educativas, el horizonte es poder entregar una educación de calidad para todos, lo que se basa en un enfoque inclusivo que se fundamenta en la equidad en la educación.

En relación a lo anterior, en el año 2006 surge una manifestación estudiantil conocida como la “Revolución Pingüina”, en donde jóvenes del país se movilizan por una educación de calidad con igualdad de oportunidades. En consecuencia, se comienzan a generar cambios en las políticas educativas del país, con el fin de responder a las demandas estudiantiles, que están estrechamente vinculadas a los compromisos adquiridos anteriormente con la comunidad internacional.

Como consecuencia de la movilización estudiantil, en agosto del 2009 se promulga la Ley General de Educación (LGE 20.370), la cual de acuerdo a lo

declarado en el artículo 1º, “Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa (...) con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio”.

A su vez, el artículo 3º indica que “el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. Asimismo, este documento legal establece que el Sistema Educativo Chileno se inspira en principios como: Universalidad y educación permanente, Calidad de la educación, Equidad del sistema educativo, Autonomía, Diversidad, Responsabilidad, Participación, Flexibilidad, Transparencia, Integración, Sustentabilidad e Interculturalidad.

Junto a lo anterior, la LGE establece en el artículo 4º que es deber del Estado proveer una educación gratuita y de calidad que permita el acceso al sistema educacional a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. A su vez, debe “velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. Por otra parte, el artículo 6º indica que *“Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado. Corresponderá al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la*

Educación y a la Superintendencia de Educación, en el ámbito de sus competencias, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de conformidad a las normas establecidas en la ley”.

Asimismo, a partir de la ley antes señalada, es promulgada la Ley 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica, media y su fiscalización [SAC], la cual en el artículo 1° establece que su objetivo será propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

En esta misma línea, es importante señalar la promulgación de la Ley 20.422, que establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, cuyo objetivo es “obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”. Según lo declarado en esta ley, la idea de igualdad de oportunidades se enmarca en “la ausencia de discriminación por razón de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positivas orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social”.

En este contexto en el año 2012 es promulgada la Ley 20.609 (Ley Antidiscriminación o Ley Zamudio), la cual entiende como discriminación arbitraria a:

“Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del estado o particulares y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos que se encuentren vigentes y ratificados por Chile, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad.”

En esta línea, se suma a estos pasos importantes en temáticas de inclusión, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 promulgada en junio de 2015, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Cabe señalar, que esta ley responde a la demanda ciudadana por eliminar barreras de acceso y admisión a las escuelas y liceos que poseen un sistema de copago.

En específico sobre al logro de aprendizaje en la diversidad de estudiantes, se hace necesario dar cuenta de su trayectoria histórica para entender su evolución. A través de la página del Ministerio de Educación se puede encontrar los antecedentes para llegar a los actuales Programas de Integración Escolar

[PIE] (2010), es así como entre los años 60 y 70 se debate y definen Reformas bajo el criterio de normalización, con el fin de ampliar la cobertura a toda la población en edad escolar, ya sea integrándolos al aula común o en casos de discapacidad o estudiantes de educación básica que no lograban los aprendizajes esperados en escuelas regulares, ingresaban a la modalidad de Educación Especial (Unicef, 2001).

En la década del 90, se avanza desde las políticas educativas en la integración de niños y niñas con necesidades especiales a las escuelas regulares, entregando herramientas para su abordaje. Para ello, se generan condiciones para facilitar la integración de ellos a través del Decreto de Educación N°490/90 que definen normas para implementar Programas de Integración Escolar, entregando a los colegios una Subvención Especial por cada alumno integrado. Es así como se desarrollan programas de integración individual en las escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

En 1998, en tanto, surgen los Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99, que instalan en el sistema educativo los Programas de Integración Escolar, que conlleva el ingreso de profesionales de apoyo y uso de materiales para dar respuestas educativas ajustadas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales [NEE], ya sea por discapacidad o trastornos específicos del lenguaje en la educación regular. Asimismo, desde el Decreto 291/99 se establece la modalidad de Grupos Diferenciales, lo que implica que estudiantes integrados en las escuelas regulares alternen su espacio educativo entre el aula común y

la de recursos. A la par, se mantienen las escuelas especiales para los casos “más complejos”, los que se rigen por otros decretos vigentes desde el mismo período (90´), limitando su educación a la educación básica. (Mineduc, 2017).

En la década del 2000 se insta a repensar la Educación Especial en Chile, lo que dio origen en el 2005 al documento sobre la Nueva Política Nacional de Educación Especial que busca fortalecer la integración a través de la ampliación del acceso a la educación regular de estudiantes con NEE, para ello se revisan aspectos del currículum, se aumenta el financiamiento y se intenciona la participación de los actores escolares. Es así como surge la Ley 20.201 del año 2007, la que pone controles financieros a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo si las Necesidades Educativas Especiales son transitorias (NEET) o permanentes (NEEP), para ello existe un Reglamento (DS N° 170/09) que indica el procedimiento para la correspondiente evaluación y diagnóstico que determina el ingreso de los estudiantes según sus necesidades.

A lo anterior, se suma la promulgación del Decreto Supremo N° 170 (DS N° 170/09) en el 2009, el que establece lineamientos relevantes respecto a la evaluación diagnóstica de las NEE y los requerimientos para acceder a recursos. Además, al contar con el Programa, los establecimientos educacionales se deben comprometer a generar los espacios semanales de coordinación entre los docentes y profesionales de apoyo, planificación de recursos, actitudes y lógicas de colaboración en el aula con los alumnos

integrados. Este Programa se concibe como un apoyo al mejoramiento de las escuelas en cuanto a aprendizajes de todos los y las estudiantes y su desarrollo institucional de la escuela, por lo que se determina la importancia de una visión articulada entre éste y el Plan de Mejoramiento Escolar [PME] de la escuela. (Mineduc, 2010).

Todo hasta este momento se mantiene bajo lógicas mayormente segregadoras y centradas en el déficit, si se piensa que buscan satisfacer los requerimientos exclusivamente de los distintos estudiantes diagnosticados. Como una propuesta innovadora, se presenta la Diversificación de la Enseñanza bajo el Decreto Supremo N° 83 en el 2015, definiendo criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica.

Este se sustenta tanto en los principios orientadores de la Política Educativa del período (igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración a la diversidad, junto con flexibilidad en la respuesta educativa), así como en el artículo 3 de la LGE, en que se indica que se “debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la Ley”, considerando para ello, dos estrategias principales: las adecuaciones curriculares como herramienta para que los alumnos accedan al currículum propuesto en condiciones similares, generando ajustes significativos en su proceso educativo

como la aplicación de Evaluación Diferenciada y el Diseño Universal de Aprendizaje [DUA] el que busca promover prácticas inclusivas para responder a las diferencias individuales de los estudiantes.

El DUA requiere considerar una evaluación diagnóstica de aprendizaje para cada curso y estudiante, que debe realizarse a principios de año para proporcionar a los docentes el progreso, estilo y ritmo de aprendizaje y de este modo, generar planificaciones diversificadas atendiendo estas particularidades. En definitiva, aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, permite el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad. (Mineduc, 2015).

Esta normativa, no ha estado exenta de conflictivas, ya que los docentes reclaman, entre otras cosas, que esta implementación requiere horas de trabajo no dispuestas formalmente, por lo que su puesta en marcha se realizará de manera paulatina, con aplicación práctica para el año 2017 hasta segundo básico.

3.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Metodología y enfoque

De acuerdo con Strauss y Corbin (2012, p.9), este método, consiste en determinar unas técnicas y procedimientos que proporcionen los medios para tener un sentido de visión, de hacia dónde se quiere ir y llegar con la investigación. Y los medios sirven para llevar esta visión a la realidad, ver más

allá de lo ordinario y comprender de manera nueva la vida social (p.9). Por tanto, los métodos cualitativos de recolección y análisis de información se han vuelto más recurrentes en el ámbito educativo, y es deber del docente hacer “praxis” sobre su experiencia vivida, teorizarla de manera consciente. Aunque no necesariamente generar teoría sea el objetivo de todo proyecto de investigación, ni debe serlo (Peshkin, 1993, citado por Strauss y Corbin, 2012, p.9). Lo cierto es que la sociedad y la academia le demandan al maestro, por lo menos, adquirir el compromiso de impulsar cambios pertinentes tanto de su realidad como del contexto.

Por consiguiente, la metodología debe estar concebida dentro de uno de los muchos paradigmas existentes en investigación y la propuesta del presente trabajo está circunscrita bajo los parámetros de la investigación cualitativa. Al respecto, Strauss y Corbin consideran que ella es cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y las interacciones entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con los censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos, pero el grueso del análisis es interpretativo. (2012, p.12).

Bajo el espectro cualitativo se pretende específicamente realizar un ejercicio que permita construir y reconstruir una reflexión a partir de la acción educativa que se genera en un fenómeno educativo, ya sea al interior o exterior del aula o ambiente de aprendizaje, el cual supone, además, referenciar una visión democrática del conocimiento comprometida con la transformación de la realidad, que debe concebirse con un sentido liberador y emancipador de los individuos implicados en ella. Su basamento estriba en que la investigación debe articularse, generarse y organizarse “en la práctica y desde la práctica” (Pérez, 2003), y bajo las condiciones que los contextos le presentan a los sujetos inmersos en ellos.

Por consiguiente, esta propuesta de investigación fue concebida mediante una metodología cualitativa, bajo un enfoque descriptivo (Stake, 2005, p 12), que posibilita indagar de manera específica y contextual la situación problemática descrita. Esta metodología permite apreciar las percepciones de los sujetos objeto de la investigación, del (los) escenario (s) en donde deben desplegar y renovar sus prácticas y las causas y/o los motivos que los concitan

3.2.-UNIDAD DE ANÁLISIS

3.2.1.-Población

La población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan, es decir, los elementos o unidades (personas, instituciones o cosas) involucradas en la investigación (Morlés, 1994, p. 17). Mientras que la muestra es un "subconjunto representativo de un universo o población." (Morlés, 1994, p. 54). Este universo está ubicado en el Municipio de Talcahuano, quien por intermedio de la Administración de Educación Municipal DAEM, administra 23 establecimientos de enseñanza básica, 2 establecimientos de enseñanza básica y media, 5 establecimientos de enseñanza media, 1 centro integrado de adultos, 2 escuelas de párvulos y 2 de educación especial, en los cuáles se imparte enseñanza regular acorde con la normativa, lineamientos y políticas públicas que establece el Ministerio de Educación de Chile. Particularmente en los liceos se encuentra enseñanza científico-humanista, técnico profesional y polivalente.

3.2.2.-Muestra

Del universo referido anteriormente se extrae la muestra de análisis (intencionada) conformada por directores elegidos por Alta Dirección Pública, ley 20.501 correspondiente a seis establecimientos de enseñanza básica y un liceo técnico profesional. Se eligieron estos directores por ser los responsables de los tres procesos de la Gestión Educativa: el técnico, el administrativo y el

componente pedagógico. Es en la gestión directiva, orientadora de la institución educativa, donde reposa la responsabilidad de implementación y adopción de la política de inclusión impartida por el Gobierno. Ellos hacen parte sustantiva de la propuesta de investigación porque harán de notarios frente a la “existencia” no sólo de la política de inclusión sino sobre el reconocimiento que tienen de las prácticas inclusivas, que para tal fin adelantan la comunidad educativa en las instituciones que regentan.

3.2.3.-Criterios de selección

Lo que se entiende en Chile por un liderazgo escolar efectivo fue recogido en el *Marco de la buena dirección* (MBD) propuesto por el Ministerio de Educación en el año 2005. Este fue actualizado en 2015 por el *Marco de la buena dirección de liderazgo escolar* (MBDLE). Este instrumento no es prescriptivo para los equipos directivos de los establecimientos. Su objetivo principal más bien es orientar el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos, así como también los procesos de formación especializada, de modo de fortalecer a los equipos directivos del país. Su base se encuentra en avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar (Ministerio de Educación, Mineduc, 2015).

Este marco define las áreas en que los equipos directivos deberían actuar (prácticas), conocimientos que deberían tener y habilidades y principios deseables para su labor. Las prácticas describen lo que es necesario saber

hacer, en términos amplios, para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva. Estas se agrupan en cinco dimensiones:

- construir e implementar una visión estratégica compartida;
- desarrollar capacidades profesionales;
- liderar procesos de enseñanza y aprendizaje;
- gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar;
- desarrollar y gestionar el establecimiento escolar.

A su vez, el documento señala que para dar cumplimiento a estas prácticas se requieren recursos personales organizados en tres ámbitos:

- principios, referidos al actuar ético, transmitir y generar confianza a través de su comportamiento, la justicia social y la integridad;
- habilidades, que incluyen una visión estratégica, trabajo en equipo, comunicación efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de autoeficacia y resiliencia y;
- conocimientos profesionales, vinculados con el liderazgo escolar, inclusión y equidad, mejoramiento y cambio escolar, currículo, evaluación, prácticas de enseñanza-aprendizaje, desarrollo profesional, políticas nacionales de educación, normativa nacional y local, y gestión de proyectos (Mineduc, 2015).

Las prácticas propuestas están en estrecha relación con el objeto de estudio planteado en esta investigación.

4.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

4.1.-Entrevista Semiestructurada

La obtención de la información necesaria para identificar las prácticas inclusivas y las concepciones de los sujetos de las instituciones que tienen a su cargo, se hace a partir de la siguiente técnica: entrevista semiestructurada.

Los motivos para la selección de este instrumento radican en que es más conocido, versátil y fácil de aplicar y permite, además, obtener una información concreta y directa de las personas involucradas.

La entrevista es la comunicación establecida entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre el problema de estudio, brindan más profundidad sobre el tema, ofrecen respuestas no esperadas y determinan qué tan bien informado estaba y cuánto sabía el sujeto del objeto de investigación. Con ella se busca apreciar la consistencia de la mirada que los sujetos tienen de la problemática (Monje,2011).

La entrevista semiestructurada fue construida en directa relación con los antecedentes conceptuales revisados, así como también, en relación con los objetivos específicos de la investigación y validada por dos expertos de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y por 3 directores de establecimientos educacionales de la comuna de Concepción.

Cuadro 1 FICHA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombre:	Cargo:
Antigüedad en el cargo:	Nombre Colegio:
Nivel de Encasillamiento Docente:	Ultimo Grado Obtenido:
Años de Experiencia Laboral:	Cantidad de Alumnos del Establecimiento:
IVE del Establecimiento:	Categoría de Desempeño del Establecimiento:

Esta entrevista tiene como objetivo conocer las prácticas inclusivas desarrolladas por los directores de establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Talcahuano.

Tiempo Duración: 90 minutos aproximadamente.

1.- ¿Qué lo motivo a ser director?

2.- Cuál es su concepto de inclusión

3.- Del total de estudiantes de su colegio, cuantos son migrantes, de qué tipo, de dónde vienen ¿Cuántos de ellos pertenecen al PIE? ¿Hay alumnos con discapacidad física o problemas emocionales? ¿Cómo ha percibido el ajuste escolar de estos estudiantes?

4.- Frente a la inclusión de estos alumnos, cómo se observa ésta en el PEI y en el PME. ¿Qué practicas desarrolla para que estos niños no se sientan excluidos en el aula o fuera de ella?

5.- Ha habido situaciones de exclusión en su escuela, ¿Qué hace Ud. desde su rol de director, frente a estas situaciones? Cómo funciona el protocolo de convivencia en este tipo de situaciones.

6.- ¿De qué manera involucra a la comunidad educativa en actividades formativas y de celebración?

7.- ¿Qué entiende por el concepto de Liderazgo?

8.- En su rol de director ¿Delega responsabilidades? ¿Qué criterios usa para delegar esas responsabilidades?

9.- En su práctica directiva ¿Cómo integra a sus equipos de trabajo?

10.- ¿Evalúa y reflexiona de manera constante sobre los distintos procesos que se desarrollan en su institución? ¿Cómo lo hace?

11.- Se desarrollan capacitaciones a docentes en el área de la inclusión educativa ¿Quién las realiza? ¿Cuáles son los principales temas abordados, cómo se evalúa su impacto en la inclusión educativa?

12.- ¿Cómo relaciona su forma de liderar con las prácticas inclusivas implementadas en su establecimiento?

Todos(as) los participantes fueron previamente invitados a través de una carta vía correo electrónico y posteriormente llamados telefónicamente. Al momento de la entrevista se les informó debidamente los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, dejando estipulado el carácter voluntario de su participación en un formulario de consentimiento informado, en el que se explicitó que las entrevistas serán grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente.

Estos aspectos fueron especificados en un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad y voluntariedad de su participación en el estudio, dicho documento incluyó los propósitos del estudio, las características de la participación solicitada (según sea entrevista o escala), el tiempo aproximado que ésta demandaba y el derecho a recibir individualmente un resumen ejecutivo de los resultados del estudio. Antes de iniciar las entrevistas, se firmaron dos copias del consentimiento (una de ellas para el director).

4.2.-Descripción de las técnicas de análisis de datos

4.2.1.- Codificación Abierta

Para realizar el análisis de datos se utilizará la codificación abierta (Straus y Corbin, 2002) durante este proceso, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de los datos para encontrar diferencias y similitudes permite una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías.

De la codificación abierta, y en respuesta a los objetivos de investigación emergieron cuatro categorías descritas a continuación. Para favorecer la comprensión y contextualización de las mismas, se acompañan citas textuales extraídas de las entrevistas, en las que se identifica al informante (número del director).

4.2.2.- Categorías y Subcategorías

La primera categoría que emerge se denomina **Política Pública Educativa**, en la cual se busca describir cómo integran las Políticas Educativas a sus propuestas estratégicas, específicamente cómo los directores declaran las prácticas inclusivas en sus instrumentos institucionales.

Los directivos declaran que su visión para dar respuesta a la diversidad existente en sus escuelas se encuentra plasmada en sus instrumentos de gestión PEI Y PME, relevando en sus relatos el valor del Proyecto Educativo Institucional como el instrumento central que orienta y encauza la labor propuesta y algunos mencionan que debe estar articulado con lo que se define en el Plan de Mejoramiento Educativo.

Asimismo, los entrevistados mencionan que en su Misión, Visión y Sellos educativos se encuentra plasmada la educación inclusiva que esperan alcanzar, reforzando que la política existente determina objetivos compartidos que deben validar y adherir toda familia que desee sumarse a la escuela.

Cuadro 2

A.-CATEGORÍA 1: Política Pública Educativa		
Nombre Sub categoría	Descripción	Reseña Textual
PEI	El PEI es el instrumento de planificación estratégica participativa que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa para propiciar un entorno favorable para el aprendizaje y buscar su mejora.(MINEDUC)Los directivos declaran que su visión para dar respuesta a la diversidad existente en sus escuelas se encuentra plasmada en sus instrumentos de gestión, relevando en sus relatos el valor del Proyecto Educativo Institucional como el instrumento central que orienta y encauza la labor propuesta y algunos mencionan que debe estar articulado con lo que se define en el Plan de Mejoramiento Educativo.	<p><i>En el PEI, se encuentran los sellos de nuestro establecimiento, en los que se señala el respeto y la apertura a la multiculturalidad. En el PME se plasman las acciones en el ámbito de la Gestión Pedagógica, dando cumplimiento a lo que se establece por normativa. (entrevista 2)</i></p> <p><i>Nosotros tenemos muy claro nuestro proyecto...somos una comunidad educativa que en su PEI declara la escuela como inclusiva...abierta a todos los estudiantes con diferentes orígenes, diversidad cultural, religiosa incluso sexual. (entrevista 4)</i></p>
PME	El Plan de Mejoramiento Educativo es una herramienta que sitúa a los establecimientos en una lógica de trabajo que apunta al mejoramiento continuo de los aprendizajes de todos los estudiantes, para esto, debe comprometer a toda la comunidad a participar y trabajar por mejorar los resultados de un establecimiento y sus Prácticas Institucionales y Pedagógica	<p><i>El PME es la principal herramienta que nos permite conseguir los recursos para realizar las actividades en beneficio de la inclusión. (entrevista 1)</i></p> <p><i>a través del PME conseguimos todos los recursos que necesitamos para trabajar y hacer actividades innovadoras con todos nuestros estudiantes. (entrevista 4)</i></p>

La segunda categoría corresponde a **Lineamientos Pedagógicos y Protocolos** y tres subcategorías.

Los directores entrevistados mencionan el Reglamento de convivencia Escolar junto con los protocolos, como las principales herramientas para concretar las prácticas de inclusión. Igualmente, uno de ellos destaca la existencia de lineamientos pedagógicos que **apuntan a atender la diversidad**, los que guardan relación en mayor medida con el análisis de la cobertura curricular y en los procesos de evaluación, con aportes entregados por el programa PIE y el liderazgo de la Unidad Técnico Pedagógico (UTP).

Además, mencionan que para que los alumnos alcancen los estándares de aprendizaje de nivel Adecuado, aplican estrategias diversificadas emanadas del decreto 83 y apoyados por el equipo PIE que conforman el decreto 170.

En este punto hay un director que destaca y valora el Programa de Integración Escolar [PIE], al ser un equipo que potencia el rol de los docentes, al darles asesoría y contribuyendo con ellos en el aula a través de la codocencia. De igual modo, este directivo reconoce que el equipo atiende a todo alumno que presenta una desventaja, por lo que muchas veces sobrepasan el número estipulado por curso. Cabe mencionar que los alumnos extranjeros también acceden a estos profesionales con grandes dificultades, al no contar con evaluaciones diagnósticas adaptadas a sus contextos, por lo que reconoce un apoyo de manera irregular para ellos a través de la labor al interior del aula común.

Cuadro 3

B.-CATEGORÍA 2: Lineamientos Pedagógicos y Protocolos		
Nombre Sub categoría	Descripción	Reseña Textual
Currículo Nacional	<p>Instrumento que contiene los planes de estudio, las bases curriculares y los recursos educativos que apoyan la labor docente de los colegios, profesores y estudiantes.</p> <p>Este instrumento al ser emanado de la política pública educativa, los directores lo consensuan con sus profesores para darles facilidades a los estudiantes que están desfasados o se han incorporado de otras nacionalidades, pero no le hacen mayores cambios.</p>	<p><i>Trabajamos con diferentes lineamientos pedagógicos en nuestro quehacer educativo, consensuado con los docentes, por ejemplo, el currículum nacional, el cual presenta los Objetivos de Aprendizaje formados por habilidades, contenidos y actitudes...Del mismo modo, asumo que no hay educación sin una postura ética donde tengan sentido los conceptos de persona, educación y sociedad, atendiendo a la diversidad propia de los grupos humanos, siempre en un plano de respeto y tolerancia. (Entrevista 2)</i></p> <p><i>En este aspecto estamos débiles con los alumnos migrantes... el currículum está elaborado para niños de nuestro país, estando en conocimiento que están llegando muchos extranjeros a las escuelas públicas...Acá vamos adecuando el currículum bajo la intuición porque no hay un lineamiento dado por la política pública que nos diga cómo lo debemos hacer...ni mucho menos cómo evaluar. (Entrevista 4)</i></p>
Reglamento de Convivencia Escolar	El Manual de Convivencia y Reglamento Escolar Interno ha sido	<i>El Reglamento de convivencia escolar es nuestro principal instrumento para</i>

	<p>concebido como un conjunto de normas y disposiciones que regulan la convivencia armónica de un grupo humano que se encuentra relacionado al colegio, pues todos ellos aceptan y comparten los mismos valores y objetivos definidos en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, del establecimiento.</p> <p>Los directores le asumen una importancia fundamental al Manual de Convivencia Escolar, dado que lo consideran el instrumento que regula conducta y sanciona en caso de no cumplimiento de las normas. Sostienen que tiene validez al ser aprobado por el Ministerio de Educación.</p>	<p><i>regular las normas de conducta de los estudiantes al interior de nuestro colegio.... En él se plasman prácticas de inclusión de todos los estudiantes principalmente migrantes que han ingresado a nuestras aulas este último tiempo. ¿Cómo cuáles?Incorporar a los alumnos migrantes en actos cívicos...no se acepta ningún tipo de discriminación hacia ellos, por ejemplo, si hay salidas pedagógicas ellos también se incluyen. (Entrevista 4)</i></p> <p><i>....el profesor y todos nosotros tenemos claro que aquí las faltas de respeto o aquí la discriminación no existe y hay reglas de oro que se tienen que cumplir. La discriminación estoy hablando de los niños, apoderados y asistentes, entonces yo creo que el equipo directivo, administrativo y la comunidad entiende que para 103 nosotros es un valor fundamental que la diversidad es una oportunidad. (Entrevista 3)</i></p>
<p>Estándares de Aprendizaje</p>	<p>Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar en las evaluaciones estandarizadas, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares</p>	<p><i>....Para que todos nuestros estudiantes alcancen lo Estándares de Aprendizaje de nivel Adecuado, buscamos todas las instancias para que ellos logren los objetivos.....tenemos el apoyo de la Educadora diferencial, decreto 170...ponemos en práctica el decreto 83 con las sugerencias de diversificación de estrategias de aprendizaje.... (entrevista 3)</i></p> <p><i>(...) nosotros tenemos, gracias a dios, también un muy buen equipo de PIE, y nuestro equipo PIE hace un gran trabajo y la comunidad eso lo ve, (...) nosotros atendemos muchos más a pesar que deberían ser sólo 5 (por</i></p>

		<i>curso), pero no podemos dejar a los otros niños (extranjeros) sin el apoyo diferencial, eso la comunidad lo percibe y los apoderados están muy agradecidos de eso. (Entrevista 4)</i>
--	--	--

La tercera categoría corresponde a **Liderazgo Educativo para el fomento de la Inclusión** y dos subcategorías.

La política educativa institucional requiere de líderes que logren convocar y dirigir la institución y sus actores hacia un propósito común y es por ello que los directores en sus entrevistas dan cuenta con qué estilos de liderazgo se asocian y es así como dan cuenta, explícita e implícitamente, ser líderes activos en la administración de recursos y redes de apoyo, así como delegar responsabilidades en sus equipos de gestión.

Asimismo, al menos la mitad de los entrevistados menciona que se identifican mayormente con ser una escuela abierta, con apertura a la comunidad y que acoge a todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica, religiosa, cultural, de identidad sexual ni de otro país, que son los que se han incorporado en una mayor cantidad este último tiempo, esperando alcanzar una cultura inclusiva plasmado en las prácticas y discursos de los distintos actores de la comunidad.

Definen el liderazgo como la capacidad de influir sobre un grupo para lograr metas comunes, y, el liderazgo con el cual se identifican es el liderazgo transformacional, lo que les permite delegar responsabilidades y de esa manera incorporan a equipos de trabajo con autonomía en las funciones que desempeñan, manifiestan que su tipo de liderazgo favorece las prácticas inclusivas

Cuadro 4

C.-CATEGORÍA 3: Liderazgo Educativo para el fomento de la Inclusión.		
Nombre Sub categoría	Descripción	Reseña Textual
Liderazgo	El liderazgo es el conjunto de habilidades gerenciales o directivas que un individuo tiene para influir en la forma de ser o actuar de las personas o en un grupo de trabajo determinado, haciendo que este equipo trabaje con entusiasmo hacia el logro de sus metas y objetivos	<p><i>Para mí el Liderazgo consiste movilizar a grupos de trabajo para conseguir un fin. (entrevista 4)</i></p> <p><i>El liderazgo un conjunto de habilidades que posee una persona para tomar decisiones e influir sobre un grupo. (entrevista 2)</i></p>
Liderazgo Transformacional	Este tipo de liderazgo implica debate, consenso, ideas, escucha activa, dialogo, inclusión y mayor horizontalidad. Se define al líder transformacional como aquella persona que se centra en el capital humano, en los miembros de su organización, para conseguir el cambio que busca.	<p><i>Creo que ejerzo un liderazgo de tipo transformacional, delego responsabilidades en virtud de su trayectoria profesional y sus capacidades profesionales. (entrevista 1)</i></p> <p><i>Me identifico con el liderazgo transformacional... democrático y participativo, confío en mi equipo de gestión por lo cual cada uno de ellos va asumiendo diferentes responsabilidades que les voy delegando.... A la vez ellos igual delegan responsabilidades a los profesores, a los asistentes de la educación y auxiliares.....de una u otra manera voy haciendo que todos participen en el proceso educativo. (entrevista 4)</i></p>

La categoría cuatro se denomina **Acciones Inclusivas para incorporar a la familia** y posee tres subcategorías.

El término Inclusión se entiende el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (UNESCO). Al analizar las entrevistas de los directores da cuenta que el concepto de inclusión se asocia directamente a uno de los principios fundamentales de las reformas actuales: **inclusión escolar como igualdad de oportunidades para todo el alumnado en una escuela abierta.**

Al indagar respecto a la definición de igualdad de oportunidades para la Política Educativa actual, se señala al respecto que el sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su dignidad y de sus derechos, posibilitando que todos tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independiente de su condición y circunstancias de vida. Lo que implica tener presente la diversidad a nivel físico, psíquico, social y cultural propio de la naturaleza humana (Mineduc, 2015). En concordancia con lo anterior, los y las directores

visualizan que la inclusión en las escuelas, entendidas como espacios abiertos a la comunidad, debe facilitar que todos tengan las mismas oportunidades, independiente de las diferencias.

Esta visión es compartida por gran parte de los entrevistados, con un reconocimiento importante a la visión de escuela abierta a la comunidad, en el sentido que está disponible para que todo aquel que lo desee acceda al establecimiento, teniendo distintas instancias para ello. Lo que es profundizado por al menos la mitad de ellos, al asociarlo a una escuela inclusiva que se declara de ese modo en sus instrumentos institucionales, por lo que debe ser respetado y compartido por todos aquellos que se suman al proyecto.

La mayoría de los entrevistados al dialogar sobre los espacios de participación de los estudiantes y apoderados, se refieren a las acciones extracurriculares existentes en sus establecimientos educativos. En este sentido, se refieren a actividades de tipo artístico, cultural y/o emocional a través de talleres fuera de horario o mediante fiestas/ celebraciones anuales como el día de la interculturalidad, como instancias adaptadas para incluir a los migrantes, ya que por ejemplo en vez de fiesta de la chilenidad se llama fiesta latinoamericana y junto con el himno chileno se canta el de otros países.

También mencionan actividades para incluir a padres y/o apoderados como talleres de zumba, de multiculturalidad y cocina y, además, invitan a los apoderados a participar de las diferentes celebraciones que tiene

calendarizadas. En sus discursos describen estas prácticas como inclusivas al considerarlos dentro su organización extracurricular.

Cuadro 5

D.-CATEGORÍA 4: Acciones Inclusivas para incorporar a la familia.		
Nombre Sub categoría	Descripción	Reseña Textual
Inclusión	<p>La inclusión se entiende el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.(UNESCO)</p>	<p><i>Para mí la inclusión es un enfoque dado a través de la política pública educativo de garantizar el derecho de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. (Entrevista 4)</i></p> <p><i>Para mí es que todos tengan la igualdad de oportunidades para tener aprendizajes significativos, independiente si es un niño extranjero, un TEL (Trastorno Específico del Lenguaje), que tengan todas las mismas oportunidades de aprendizaje". (Entrevista 2)</i></p> <p><i>La inclusión es una política pública que garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes en igualdad de oportunidades. (entrevista1)</i></p> <p><i>La inclusión escolar consiste en la integración de niños, estudiantes, pequeños, con sus familias con su cultura, con sus ámbitos de creencias a una institución además que se declara inclusiva en su proyecto educativo, independiente de un sello..... Apertura de respetar a todos desde su individualidad, inclusión de puertas abiertas siempre y cuando tengamos capacidad no hay</i></p>

		<i>distinción de religión, ni de cultura, de raza, ni de nivel socioeconómico. (entrevista 3)</i>
Actividades extra programáticas	Las actividades extra programáticas o también llamadas extra curriculares corresponden a actividades complementarias de formación física, intelectual e inclusolúdica, para la formación integral del estudiante.	<i>Nuestro colegio ofrece actividades extra programáticas para los estudiantes, pero desde el año pasado se incorporaron actividades para los padres y/o apoderados como, por ejemplo: taller de zumba, de cocina y taller de multiculturalidad, este último surge dada la gran cantidad de alumnos extranjeros que han ingresado al colegio.....se intercambian experiencias entre apoderados o se enseñan cosas típicas de cada país. (entrevista 2)</i>
Actividades Formativas y de Celebración	Corresponden a todas aquellas actividades que están insertas en el curriculum, principalmente efemérides y celebraciones.	<p><i>En realidad, son muchas las situaciones que se involucra a la comunidad educativa, incluyendo por ejemplo :actividades relacionadas con el incentivo a la lectura en el CRA donde los apoderados juegan roles importantes de trabajo con sus hijos.....también son incorporados en actividades celebrativas como Aniversario del colegio, Fiestas Patrias, Fiestas de finalización de año, Fiestas de finalización del semestre y premiacioneslos apoderados son un pilar fundamental de apoyo al establecimiento.(entrevista 3)</i></p> <p><i>Bueno, trabajamos la semana de los pueblos originarios, ahí hay mucha inclusión, mucho trabajo. Para las fiestas patrias, los que mejor bailan cueca son los niños son los venezolanos.... porque tienen mucho ritmo, nos superan y aprenden mejor que los nuestros.” (Entrevista 1)</i></p>

5.- RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación, las que se organizan según los objetivos específicos planteados:

5.1.-Resultados Codificación Abierta

5.1.1-Describir cómo los directores, de los Establecimientos Educacionales Municipales de la comuna de Talcahuano, integran las Políticas Educativas a sus propuestas estratégicas.

Supuesto: Los directores de los Establecimientos Educacionales de la comuna de Talcahuano desarrollan prácticas inclusivas emanadas de la política pública del Ministerio de Educación, al interior de las escuelas que dirigen.

Los directivos declaran que su visión para dar respuesta a la diversidad existente en sus escuelas se encuentra plasmada en sus instrumentos de gestión, relevando en sus relatos el valor del Proyecto Educativo Institucional como el instrumento central que orienta y encauza la labor propuesta y algunos mencionan que debe estar articulado con lo que se define en el Plan de Mejoramiento Educativo y así concretizarlo en las prácticas educativas diarias, siendo fundamental el cumplimiento de los roles , funciones y protocolos.

Asimismo, mencionan que en su Misión, Visión y Sellos educativos se encuentra plasmada la educación inclusiva que esperan alcanzar, reforzando que la política existente determina objetivos compartidos que deben validar y adherir toda familia que desee sumarse a la escuela.

En este sentido, se deja en claro que tanto las familias como los trabajadores deben comprometerse con la propuesta educativa al ser una responsabilidad y tarea de todos. Otro director señala que se identifica mayormente con ser una escuela abierta, con apertura a la comunidad y que da acogida a todos los estudiantes, esperando alcanzar una cultura inclusiva plasmado en las prácticas y discursos de los distintos actores de la comunidad.

En sus discursos se devela que las prácticas inclusivas las plasman en su PEI (Proyecto Educativo Institucional) y son conocidas por toda la comunidad educativa, asimismo, mencionan al PME (Plan de Mejoramiento Educativo) como el instrumento gestor para conseguir recursos y llevar a cabo estas prácticas.

5.1.2.-Describir lineamientos pedagógicos y protocolos de acción implementados para generar inclusión educativa en Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano

Supuesto: Los directores de las escuelas municipales de la comuna de Talcahuano entregan lineamientos pedagógicos y protocolos para generar inclusión educativa al interior de las escuelas que tienen a su cargo.

Algunos directores profundizan en este aspecto, destacando el trabajo que se ha realizado estos últimos años para mejorar los lineamientos pedagógicos, estableciendo un marco regulatorio claro, con reglas y protocolos trabajados con la comunidad, mediante el reglamento de convivencia y sus protocolos respectivos. Mencionan realizar un trabajo articulado con el desarrollo del Plan

de Gestión de la Convivencia Escolar que deben crear por normativa en el Consejo Escolar, el que se encuentra articulado con el PME y que planifica tácticamente las medidas anuales que permiten mejorar la convivencia y la violencia escolar, estableciendo metas y acciones para su cumplimiento.

Lo destacado por ellos se encuentra ligado a las instancias de prácticas de diálogo y mediación, así como el trato que promueven los docentes en el aula estableciendo las normas de convivencia en un ambiente afectuoso. Es decir, se valora mayormente el trabajo diario, remedial y cotidiano con el estudiantado.

En la categoría del curriculum nacional, los directores señalan que detectan como una debilidad país que, si bien existen las instancias para que el alumnado diverso acceda a los colegios, sienten que no cuentan con herramientas para que el alumnado migrante acceda a los procesos de enseñanza aprendizaje, dificultándoles el cómo abordar el curriculum, relacionándolo mayormente con el trabajo intuitivo. Al ahondar en este punto el entrevistado señala apelar a la voluntad y profesionalismo docente y que ellos lo implementen de la mejor forma posible, sin solicitar si quiera que se generen modificaciones en sus planificaciones y por otro lado, generando instancias de trabajo en el consejo de profesores para avanzar en conjunto en la flexibilización curricular estableciendo lineamientos institucionales, esperando una implementación con mayor sistematicidad desde el presente año (2019), pero se relatan prácticas positivas como la lectura mensual domiciliaria de autores latinoamericanos, el abordaje de las experiencias de vida, entre otros.

Un aspecto clave que recalca la mayoría de los entrevistados para avanzar en los procesos de enseñanza aprendizaje es la comunidad de aprendizaje docente que realizan en el horario de Consejo. Lo anterior ha permitido reflexionar, apoyarse, compartir buenas estrategias, autocapacitarse y generar espacios de crítica constructiva para mejorar las prácticas al interior del aula, a través por ejemplo del uso de estrategias metodológicas diversificadas y desafiantes, para permitir que todos los alumnos alcancen el Estándar de Aprendizaje Adecuado.

5.1.3.-Especificar los estilos de liderazgo que desarrollan los directores de los Establecimientos Educativos Municipales de la comuna de Talcahuano.

Supuesto: Los directores de los Establecimientos Educativos de la comuna de Talcahuano desarrollan estilos de Liderazgo participativos y democráticos que permiten las prácticas inclusivas en las escuelas que tiene a su cargo.

Los entrevistados destacan en ellos un liderazgo transformacional y participativo, relevando la importancia de reunir y propiciar la toma de decisiones conjuntas a los distintos adultos responsables del proceso educativo, por lo que los docentes y asistentes de la educación son clave junto con los representantes de los apoderados y los alumnos en la toma de acuerdos a través del Consejo Escolar. Este liderazgo se plantea de manera explícita, quienes agregan que esta forma de liderar es la continuidad de lo que se viene haciendo en la Política de sus escuelas, por lo que no depende de las personas en específico que dirigen el establecimiento, debiendo priorizar en su gestión la

mantención de las prácticas y políticas preinstaladas, con apertura hacia la gestión del cambio desde la administración de los recursos ligados al Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Los directivos señalan que este tipo de liderazgo se relaciona con el liderazgo inclusivo, con foco en la gestión del cambio. Este estilo de liderazgo agrega elementos potentes para transformar la cultura escolar y avanzar en mejorar las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad y dando respuesta a las distintas problemáticas que se presentan, poniendo a la base de las dinámicas al interior de la escuela una política institucional clara que delimita, ordena y orienta el quehacer institucional al definir metas y objetivos a conseguir, mediante el trabajo conjunto. Este líder busca transformar las dificultades en oportunidades, cuestiona los obstáculos que se presentaron previamente, como los prejuicios limitantes, los discute con los docentes y asistentes de la educación, buscando reflexionar sobre los sentidos de las prácticas instaladas para instaurar unas que propicien la mejora escolar, en base a un discurso compartido con prácticas alineadas. Asimismo, se considera un líder pedagógico que trabaja de manera articulada con su equipo de gestión, que se involucra en la gestión del curriculum y la convivencia, considerando fundamental para la obtención de resultados contar con un empoderamiento de su rol, así como potenciar la consolidación de equipos con el norte en la desafiante educación inclusiva.

5.1.4.-Caracterizar las acciones implementadas para incorporar a la familia y comunidad en la inclusión educativa en Establecimientos Educacionales Municipales de la comuna de Talcahuano.

Supuesto: Los directores de los Establecimientos Educacionales de la comuna de Talcahuano implementan acciones que permiten la participación de la familia y de toda la comunidad educativa en beneficio de la inclusión educativa.

En sus discursos los directores entienden que la inclusión es sinónimo de equidad y la misma consiste en contemplar la diversidad ofreciendo distintas oportunidades. Desde esta perspectiva debe haber un esfuerzo permanente para que la equidad se cumpla y este concepto se contraponga a la idea de homogeneidad de la propuesta educativa. Se plantea que en muchas oportunidades estas ideas se confunden con el concepto de igualdad. Igualdad que está muy arraigada en el sistema educativo y desde donde se pretende la misma educación para todos.

Otra mirada acerca de la inclusión hace hincapié en la incorporación del mayor número posible de estudiantes y apoderados en el proceso educativo, es así como los directores evalúan positivamente las instancias formales e informales de participación de los distintos estamentos, así como el Centro de Alumnos, Centro de Padres, Consejo Escolar, talleres extraprogramáticos y celebraciones, que contribuyen a la gestión escolar.

Su participación es de suma importancia para el éxito, tanto del estudiante, como de la escuela. Así, también, lo es el vínculo con los miembros de la

comunidad, especialmente si se desean mantener relaciones recíprocas entre todos los sectores.

Los directores develan en sus discursos prácticas inclusivas que emanan de los lineamientos que entrega la política pública educativa a nivel nacional y que están instauradas en sus establecimientos educacionales adecuadas al contexto y las necesidades de su comunidad escolar, sin embargo, no hay unificación de estas prácticas a nivel nacional, regional ni local.

En este ámbito, lo conceptualizado a nivel macro, es transmitido a la comunidad por parte de los directivos, en una reproducción total o parcial, variando los modos, según la adhesión y sentido que les genera, lo que impacta directamente en la forma de operacionalizarlo para impregnar la política, cultura y práctica escolar y, por tanto, en la educación que se imparte.

Se visualizaron coincidencias en la educación inclusiva que se imparte en base a los estilos de liderazgo de los directores de las escuelas, plasmando una serie de acciones, actitudes y competencias que favorecerían el desarrollo de una educación que acepta, valora y potencia la diversidad, quienes efectivamente se relacionaban con el liderazgo inclusivo, mostrando una impronta y poder personal dirigido a abogar por los estudiantes y sus familias, comprometiéndose con el estudiantado diverso, para que se respeten sus derechos y accedan a la educación que merecen, gestionando la puesta en práctica de lineamientos institucionales en directa relación con el Proyecto Educativo y los espacios reflexivos con los docentes, y así, avanzar en una propuesta compartida, sin embargo, a su vez, gran parte de los entrevistados enuncia el “aceptar a todos

en sus diferencias”, sin embargo, al dar cuenta de las prácticas formativas y pedagógicas existentes en estos colegios, se puede constatar que son escasas las prácticas instaladas para valorar, reconocer y respetar las diferencias, sino que más bien emergen prácticas “normalizadoras”, en búsqueda de nivelación y modelamiento o se limitan al PIE, lo que imposibilita lo planteado anteriormente, por lo que si bien se puede dilucidar en sus discursos parte de lo conceptualizado por la Política Educativa, existe mayormente una reproducción de ello ya sea porque saben que son los lineamientos que deben y se espera que sigan o porque si bien les hace sentido.

5.2.- Sugerencias para la Política Pública

Con lo mencionado anteriormente se sugieren algunas recomendaciones para la política pública educativa a nivel de todos los estamentos:

- Revisar los distintos elementos que compone hoy en día la Política Educativa y con ello, definir un hilo conductor que encuadre y permita articular la normativa existente con los idearios y propuestas gubernamentales, proponiendo un discurso consistente y coherente.
- A los avances en la normativa antes señalados, se debe agregar necesariamente una modificación legislativa ligada a la Ley Migratoria N°1094, sin bastar con que generen modificaciones mínimas como asignar personas responsables de atender sus necesidades, sino que se debe generar una Política Nacional de Migración, dirigida por el

Departamento de Migración y Extranjería, facilitando su acceso y resguardo de derechos, lo que sería coherente con los tratados internacionales que Chile ha suscrito y ratificado, fortaleciendo y otorgando consistencia a los desarrollos actuales para propiciar la inclusión. Esto establecería una base como país que valida la inclusión como norma, de este modo, la Superintendencia de Educación promovería a nivel educativo su resguardo.

- Es fundamental que propicien una planificación estratégica coherente con lo declarado en sus Proyectos Educativos, articulando los documentos solicitados por normativa en un todo integrado, siendo el PME el eje sintonizador de planes tan importantes para la educación inclusiva como el Plan de Gestión de la Convivencia y el Plan de Apoyo a la inclusión. Lo anterior debe realizarse con la comunidad educativa para que compartan los sentidos y se responsabilicen de su cumplimiento.
- Es importante que los directivos evalúen y reflexionen en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa acerca de las prácticas e iniciativas inclusivas o no que se implementan, así como de sus creencias y actitudes personales hacia la diversidad, ya que algunas de ellas pueden, incluso inconscientemente, erosionar la sostenibilidad de una educación inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, Mel (2005), *Developing Inclusive Schools: Implications for leadership*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A.: (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

Ahumada, I., Galdames, S., Gonzalez, A. y Herrera, P. (2009). el funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *universitaspsychologica*, 8(29), 353-370.

Bellei C, Trivelli C (2014) , "Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile"

Bolívar, A. (2010). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM

Bolívar-Botia, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.

Casanova, María Antonia. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: Wolters Kluwer

CASEN (2006). *Ministerio de Desarrollo Social Gobierno de Chile*.

Decreto Ley N°83 (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Dirección de Educación General, Unidad de curriculum, Mineduc. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011) *Educación inclusiva y cambio escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105

Essomba, Miguel (2006), *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

González, María Teresa (2008), "Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 6, núm. 2, pp. 82-99.

González, M. T. (2009): *Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. REICE, 6(2), 82-99.

González., Sirlopú,D. Y Kessler,T (2010) Prejudice among Peruvians and Chileans as a function of identify intergroup contact, acculturation preferences and intergroup emotions.*Journal of Social Issues*.

Hargreaves, D. H. (1995). *School Culture, School Effectiveness and School Improvement [Cultura escolar, eficacia escolar y mejora escolar]*. *School Effectiveness and School Improvement*, pag. 23- 46

Hallinger, P., y Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In T. Townsend, & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-486).

Hernández-Castilla, R. (2013) ¿Una escuela en crisis? La investigación comprometida con la Educación y la Justicia Social. *Organización y Gestión Educativa*. 4 (jul), 40-45

Infante, Matus y Vizcarra (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. UNIVERSUM N°26 – Volumen 2. Universidad de Talca.

Kugelmass, Judy (2003), *Inclusive Leadership; Leadership for inclusion*, Nottingham, National College for School Leadership (NCSL).

Kugelmass, Judy y Mel Ainscow (2004), "Leadership for Inclusion: A comparison of international practices", *Journal of Research in Special Education Needs*, vol. 4, núm. 3, pp. 133-141.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Disponible en; <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *SchoolLeadership and Management*, 28(1), 27-42.

Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=10420>

MINEDUC (2005). Marco para la Buena Dirección (revisión marzo de 2010). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2005): Política Nacional de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad”, Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

MINEDUC (2010). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Recuperado en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

MINEDUC (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Mineduc, Stgo, Chile. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

MINEDUC (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Mineduc, Stgo, Chile.

MINEDUC (2016) Ordinario N°02/000894 del 7 de noviembre del año 2016, que “actualiza las instrucciones instruye sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos que cuentan con reconocimiento oficial.”

MINEDUC (2017). Nueva Educación Pública: presentación ante la Comisión de Educación del Senado. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/wp>

Monje, C.(2011). Libro Didáctico de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Universidad Sur colombiana, Neiva. Colombia.

Moraima, M. (2008). El análisis de contenidos: Una forma de abordaje metodológico. *Revista de educación* 14(27), 129-144.

Morles, V. (1994). Planeamiento y Análisis de Investigaciones. Caracas, Venezuela: Editorial El Dorado

Murillo, Francisco Javier (2008), "Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 4-28.

Murillo, Francisco Javier y Reyes Hernández (2011), "Una dirección escolar para la inclusión", *Revista de Organización y Gestión Educativa*, vol. 1, pp. 17-21.

Murillo, F. y Hernández, R. (sin fecha, 2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.

Murillo J., Krichesky G., Castro A. y Hernández R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186.

Murillo, F.J y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 5-10.

Navarro Montaña, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.

Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein J and Muñoz G (Eds) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

Pérez Serrano, G. (2003). *Investigación Cualitativa: Métodos y Técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Docencia.

Ryan, J. (2006). *Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. Leadership and Policy in Schools*.

Seashore, L.K., Dretzke, B yWahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.

Sarto, P., Venegas, E. (2009) Aspectos claves de una Educación Inclusiva. Publicaciones del INICO Colección Investigación Salamanca.

Sirlopú, D., Melipillán, R., Sánchez, A., & Valdés, C. (2010). ¿Malos Para Aceptar la Diversidad? Predictores Socio-Demográficos y Psicológicos de las Actitudes Hacia el Multiculturalismo en Chile. *PSYKHE*, 24(2), 1-13.

Schein, EH (2004) Cultura organizacional y liderazgo. 3° Edición, JosseyBass,.San Francisco.

Stake R. E. (2005) Investigación con estudio de caso. EDICIONES MORATA, S. L. Mejia Lequerica Madrid.

Strauss A, CorbinJt. (2012) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada Universidad de Antioquia. Colombia.

Timperley, Helen (2005), "Distributed Leadership: Developing theory from practice", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, núm. 4, pp. 395-420.

Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis?, revisión del concepto de calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, N ° 1. 2º semestre, 1-25.

Weinstein,J.(2009).Liderazgo directivo,asignaturapendientede la Reforma Educacional Chilena,Revista Estudios Sociales,117,123,148.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, RUT _____
_____ declaro que se me ha explicado que mi participación en la Investigación sobre **“Liderazgo Inclusivo: Prácticas Inclusivas desde la mirada de los directores de Establecimientos Educativos de la comuna de Talcahuano”**, consistirá en responder una entrevista que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso parte del equipo docente de la Universidad del Desarrollo del programa Magister en Política Educativa. Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

La Investigadora Responsables del estudio, Andrea Susana Sáez Pinto se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que les plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, la entrevistadora me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial. En caso de que el producto de este trabajo se requiera mostrar al público externo (publicaciones, congresos y otras presentaciones), se solicitará previamente mi autorización.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como

producto un informe, para ser presentado como parte de la Tesina de Grado de la investigadora.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Talcahuano, a _____ de _____ de 2019

Firma Participante (Director)

Firma Investigadora