



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **GARATE VERGARA, FANCISCO JAVIER**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACION**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 03/07/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **MARIO MARTIN BRIS**.

Sobre el siguiente tema: *ESTILOS DE LIDERAZGO Y NIVEL DE INCLUSIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA BÁSICA DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE SAN MIGUEL, SANTIAGO DE CHILE.*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL⁴ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): sobresaliente

Alcalá de Henares, 3 de Julio de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: Joaquín Garrín Sallán

EL SECRETARIO

Fdo.: Carmen Alcarde Spirito

EL VOCAL

Fdo.: Alberto Garrate Rivera

Con fecha 24 de Julio de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: Francisco J. Garrate Vergara

⁴ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 24 de julio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *GARATE VERGARA, FANCISCO JAVIER*, el día 3 de julio de 2017, titulada *ESTILOS DE LIDERAZGO Y NIVEL DE INCLUSIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA BÁSICA DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE SAN MIGUEL, SANTIAGO DE CHILE*, para determinar si a la misma se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado, 3 votos en contra.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve no otorgar la Mención de "cum laude" a dicha Tesis.

Alcalá de Henares, 27 de julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
03087239H
Fecha: 2017.07.30 19:08:35 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: GARATE VERGARA, FANCISCO JAVIER
Secretario del Tribunal: CARMEN ALCAIDE SPIRITO
Director de Tesis: MARIO MARTIN BRIS



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario



**DR. MARIO MARTÍN BRIS, PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD DEL DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ, DIRECTOR DE LA
TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. FRANCISCO JAVIER GÁRATE VERGARA**

HACEN CONSTAR:

Que la Tesis Doctoral titulada "*Estilos de Liderazgo y Nivel de Inclusión en los Centros Educativos de Enseñanza Básica de la Corporación Municipal de San Miguel, Santiago de Chile.*" elaborada por .D. Francisco Javier Gárate Vergara, estudiante del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, se encuentra finalizada y reúne todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública ante la correspondiente comisión.

Y para que así conste, firmo la presente
en Alcalá de Henares, a 20 de abril de 2017

EL DIRECTOR DE LA TESIS

DR. MARIO MARTÍN BRIS

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D.
FRANCISCO JAVIER GARATE VERGARA,

Título de la Tesis: “**Estilos de Liderazgo y Nivel de Inclusión en los Centros Educativos de Enseñanza Básica de la Corporación Municipal de San Miguel, Santiago de Chile.**”

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dr. Mario Martín Bris

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Francisco Javier Garate Vergara, dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuellar





Departamento de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

ESTILOS DE LIDERAZGO Y NIVEL DE INCLUSIÓN
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA
BÁSICA DE LA CORPORACIÓN MUNICIPAL DE
SAN MIGUEL, SANTIAGO DE CHILE

Tesis Doctoral presentada por

FRANCISCO JAVIER GÁRATE VERGARA

Director:

DR. MARIO MARTÍN BRIS

Alcalá de Henares, abril 2017

Resumen

El Liderazgo de los directores, la diversidad e inclusión en la educación, han sido temáticas que se ha discutido en los últimos tiempos a nivel internacional y no es lejano en los problemas que se viven en la crisis de la educación del país. Sin embargo, poco se ha investigado en como el Liderazgo directivo se relaciona con el logro de una escuela diversa e inclusiva. La presente investigación estudia la relación entre los estilos de liderazgo con el desarrollo y el logro de una Escuela Diversa e Inclusiva.

La investigación es un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, utilizando instrumentos tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizó el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo el desarrollo de la Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel. El estudio se centra en la perspectiva de opinión tanto a los Profesores y Profesoras, Asistentes de la Educación Profesional y No Profesional y los Directivos de las propias instituciones, tienen sobre las dimensiones referentes al campo educacional de la inclusión en ámbitos de Política, Cultura y Prácticas educativas.

Se detectan hallazgos y situaciones relevantes que permiten concluir acerca de cómo el estilo de liderazgo influye directamente en la construcción de una escuela inclusiva. Además, se establecen propuestas de cambio para la mejora de la calidad educativa de las instituciones investigadas, con la identificación de los factores que determinan el estilo de liderazgo de los directores/as para llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional con la comunidad educativa y los elementos de exclusión educativa o indicadores que impiden el logro y desarrollo de una escuela diversa e inclusiva.

Palabras Claves

Liderazgo - Diversidad – Inclusión -Cultura -Política - Prácticas

Abstract

Leadership of directors, diversity and inclusion in education have been thematic which has been discussed in recent times at the international level and it is not far from the problems that are experienced in the crisis of education in the country. However, little research has been done on how managerial leadership relates to the achievement of a diverse and inclusive school. The present research studies the relationship between leadership styles with development and the achievement of a Diverse and Inclusive School.

The research is a study of exploratory - descriptive characteristics of mixed type, in which quantitative and qualitative techniques are combined, using instruments such as: Characterization Sheet to Schools, Questionnaire 1 of the Index of Inclusion and Test Of Leadership Styles MLQ Form 5X Short, adapted to Chile. The analysis was carried out with quantitative and qualitative characteristics, aiming to establish relationships between the Leadership styles and the Diversity and Inclusion development of the Basic Schools of the Municipal Corporation of San Miguel. The study focuses on the opinion perspective both teachers, profesional education assistants of and non-professional education and the directors of the institutions themselves, have on the dimensions refer to the educational field of inclusion in the areas of politics, culture and Educational practices.

Relevant findings and situations are detected which allow us to conclude about how the leadership style directly influences the construction of an inclusive school. In addition, proposals for change are established for improving the educational quality of the investigated institutions, with the identification of the factors which determine the leadership style of the directors to carry out the Institutional Educational Project with the educational community and the Elements of educational exclusion or indicators that hamper the achievement and development of a diverse and inclusive school.

Keywords

Leadership - Diversity - Inclusion - Culture - Policy - Practices

A mi Familia...

En especial a mi amada esposa Paulina y a mis hijos Renato y Maite

Agradezco a las comunidades educativas de escuelas e instituciones de educación superior, que me han formado en la senda de la transformación de la Educación, a la Universidad de Alcalá, sus autoridades, académicos y especialmente al doctor Mario Martín Bris, quien desde el ingreso al programa me incentivo en la mejora continua, de manera crítica y transformadora para la educación, quien luego se convirtió en mi profesor y tutor.

Además, a todas las comunidades educativas de las Escuelas Básicas de la Corporación Municipal de San Miguel y a su planta administrativa, que brindo el apoyo necesario para el logro de la investigación.

Índice

ACRÓNIMOS	2
PRESENTACIÓN	6
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
1.1 El Problema	9
1.2 Objetivos	17
Objetivo General	17
Objetivo Específicos	17
1.3 Supuestos	18
1.4 Justificación	19
1.5 Contexto de la Investigación	24
1.5.1 Contexto Histórico – Político.	24
1.5.2 Contexto Legal - Político	41
1.5.3 Contexto Comunal	99
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	110
Consideraciones Generales	111
Aproximaciones conceptuales a la Diversidad e Inclusión	112
Educación, cultura y diversidad.	113
La Integración escolar desde sus orígenes	134
Limitaciones de la integración escolar y la inclusión como desafío	138
Principios de la inclusión escolar	143
Estrategias para que la escuela inclusiva sea una realidad	144
La Organización al interior de un centro educativo	146
Desde un modelo organizativo a la Dirección	150
Evolución del modelo directivo en la Escuela	155
La dirección escolar como factor de cambio	157
Liderazgo y Liderazgo Educativo	168
El Liderazgo y sus Estilos	174
Liderazgo Autocrático	178
Liderazgo Democrático y/o Participativo	179
Liderazgo Liberal (Laissez-Faire)	183
Liderazgo Carismático	184
Liderazgo Transaccional	188
Liderazgo Transformacional	190
El equipo directivo y el director/a liderando	197
El liderazgo distribuido y sostenible en las escuelas inclusivas	208

El liderazgo educativo para escuelas inclusivas	243
Liderazgo y Gestión como respuesta a la diversidad e inclusión	253
Estrategias de gestión en pos de la diversidad e inclusión	269
Dificultades del paso de la Integración para la Inclusión Escolar	288
La institución como factor de cambio para la inclusión.	291
Liderazgo en la gestión del centro educativo	296
Elementos en la educación inclusiva hacia la efectividad.	299
El modelo de efectividad escolar inclusivo	301
Factores de Efectividad y condiciones para la Inclusión	302
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	308
3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico	310
3.2 Población/muestra	320
3.3 Variables y dimensiones	325
3.3.1.- Liderazgo	325
3.3.2.- Inclusión	328
3.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación	331
3.4.1 Ficha de Caracterización	333
3.4.2 Índice de la Inclusión	338
3.4.3 Cuestionario sobre Estilo de Liderazgo	340
3.5 Técnicas de procesamiento de los datos	341
3.5.1 Aspectos Generales	341
3.5.2 Ficha de Caracterización	343
3.5.3 Índice para la Inclusión	344
3.5.4 Cuestionario MLQ	347
3.5.5 Triangulación de la Investigación	349
3.6 Limitaciones del Estudio	352
3.6.1 Logística y Organizativa	352
3.6.2 Aspectos Subjetivos	353
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	356
4.1 Caracterización de los Centros Educativos	358
4.1.1 Escuela Santa Fe	359
4.1.2 Escuela Territorio Antártico	364
4.1.3 Escuela El Llano Subercaseaux	368
4.1.4 Escuela Villa San Miguel	372
4.1.5 Escuela Pablo Neruda	377
4.2 Índice de la inclusión	385
4.2.1.1 Análisis General	386

5.2.1.2 Dimensión A: Creando culturas inclusivas	388
5.2.1.3 Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas	394
5.2.1.4 Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas	399
4.2.1.2 Análisis por Centro Educativo	404
4.2.3 Dimensión A: Creando Culturas Inclusivas	411
Análisis Comparativo Dimensión Creando Culturas Inclusivas	429
4.2.4 Dimensión B: Estableciendo Políticas Inclusivas	439
Análisis Comparativo Dimensión Estableciendo Políticas Inclusivas	457
4.2.5 Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas	467
Análisis Comparativo Dimensión Desarrollando Prácticas Inclusivas	485
4.2.2 Análisis de Preguntas Abiertas del Índice de la Inclusión	495
4.2.3 Resumen de la Muestra Investigada	499
4.3 Liderazgo	501
4.3.1 Aspectos Generales	501
4.3.2 Análisis por Gráficos	504
4.3.3 Análisis por Estilo de Liderazgo	546
4.3.4 Liderazgo por Director/a	553
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	556
Por Objetivos Específicos	559
Objetivo General	571
CAPÍTULO 6: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS	576
6.1 A Nivel Comunal:	577
6.2 A Nivel de Centro Educativo:	580
6.2.1 Escuela Santa Fe	580
6.2.2 Escuela Territorio Antártico	581
6.2.3 Escuela Llano Subercaseaux	584
6.2.4 Escuela Villa San Miguel	587
6.2.5 Escuela Pablo Neruda	590
6.3 Proyecciones	591
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	592
Libros y Artículos	593
Leyes y Decretos	614
ANEXOS	616
Anexo 1: Carta a Corporación Municipal	617
Anexo 2: Carta de Aceptación Investigación	619
Anexo 3: Consentimientos Informados de Escuelas	620

Anexo 4: Carta solicitud de Juicio de Experto	625
Anexo 5: Resultado Juicio Experto 1	626
Anexo 6: Resultado Juicio Experto 2	627
Anexo 7: Resultado Juicio Experto 3	628
Anexo 8: Instrumento: Ficha de Caracterización Presentados a Juicio de Experto	629
Anexo 10: Instrumento: Cuestionario N° 1 Índice de la Inclusión	637
Anexo 11: Instrumento: MLQ Forma 5X Corta	639
Anexo 12: Cartas de Recepción de Informes Corporación Municipal y Escuelas	645
Anexo 13: Dimensión A. Escuela Santa Fe	651
Anexo 14: Dimensión A. Escuela Territorio Antártico	652
Anexo 15: Dimensión A. Escuela Llano Subercaseaux	653
Anexo 16: Dimensión A. Escuela Villa San Miguel	654
Anexo 17: Dimensión A. Escuela Pablo Neruda	655
Anexo 18: Dimensión B. Escuela Santa Fe	656
Anexo 19: Dimensión B. Escuela Territorio Antártico	657
Anexo 20: Dimensión B. Escuela El Llano Subercaseaux	658
Anexo 21: Dimensión B. Escuela Villa San Miguel	659
Anexo 22: Dimensión B. Escuela Pablo Neruda	660
Anexo 23: Dimensión C. Escuela Santa Fe	661
Anexo 24: Dimensión C. Escuela Territorio Antártico	662
Anexo 25: Dimensión C. Escuela Llano Subercaseaux	663
Anexo 26: Dimensión C. Escuela Villa San Miguel	664
Anexo 27: Dimensión C. Escuela Pablo Neruda	665
Anexo 28: Tabla MLQ Transformacional	666
Anexo 29: Tabla MLQ Transaccional	669
Anexo 30: Tabla MLQ Laissez Faire	670

Índice Ilustraciones

Ilustración 1: Referencia de ámbitos del Marco para la Buena Dirección 2005.....	77
Ilustración 2 Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 2015	80
Ilustración 3: Re conceptualización del MBD y LD.....	81
Ilustración 4: Dimensiones y Subdimensiones de los Estándares	85
Ilustración 5: Estándar 2.1 Liderazgo Director	90
Ilustración 6: Estándar 2.2 Liderazgo Director	90
Ilustración 7: Estándar 2.3 Liderazgo Director	91
Ilustración 8: Estándar 2.4 Liderazgo Director	91
Ilustración 9: Estándar 2.5 Liderazgo Director	92
Ilustración 10: Estándar 2.6 Liderazgo Director	92
Ilustración 11: Estándar 2.7 Liderazgo Director	93
Ilustración 12: Integración.....	95
Ilustración 13: Inclusión	96
Ilustración 14: Inclusión y sus principios	97
Ilustración 15: Ejes Estratégicos y Procesos en la gestión	98
Ilustración 16: Insignia municipalidad de San Miguel.....	101
Ilustración 17: Ubicación Comunal	104
Ilustración 18: Distribución comunal por sector.....	105
Ilustración 19: Modelo Integrado de Eficacia de las Escuelas de Sheerens (1999) .	161
Ilustración 20: Ubicación de centros educativos	322
Ilustración 21: Formula Cronbach	502
Ilustración 22: Gráfica de Evolutiva a la Inclusión.....	558
Ilustración 23: Componentes de la inclusión.....	563

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Estándar e indicador de subdimensión Liderazgo del Director	89
Cuadro 2: Antecedentes Comunales.....	103
Cuadro 3: Prácticas directivas inclusivas	263
Cuadro 4: 21 Responsabilidades de Liderazgo	297
Cuadro 5: Factores para el logro de la efectividad escolar	302
Cuadro 6: Resumen del Marco Metodológico	309
Cuadro 7: Establecimientos de la Muestra.....	323
Cuadro 8: Muestra aplicada metodológicamente.....	324
Cuadro 9: Dimensiones Liderazgo	327
Cuadro 10: Dimensiones de Inclusión.....	330
Cuadro 11: Instrumentos utilizado y sus fuentes	331
Cuadro 12: Resumen de Aplicación de Instrumento.....	331
Cuadro 13: Resumen de Validación de Juicio de Expertos	337
Cuadro 14: Cambio de preguntas índice de inclusión	339
Cuadro 15: Resultado de uso EZAnalyze	344

Índice de Tablas

Tabla 1: Matrícula y Cobertura por Nivel de Enseñanza: Básica y Media	45
Tabla 2: Población Comunal	105
Tabla 3: Situación de Vivienda.....	106
Tabla 4: Pobreza Comunal	106
Tabla 5: Años de Escolaridad Promedio de la Población 2003 - 2011	108
Tabla 6: Centros Educativos de la Corporación Municipal de San Miguel	321
Tabla 7: Distribución porcentual de la muestra general por Pregunta Distribución del cargo	386
Tabla 8: Construyendo comunidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	389
Tabla 9: Estableciendo valores inclusivos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	390
Tabla 10: Construyendo comunidad preferencias por escuelas	392
Tabla 11: Estableciendo valores inclusivos preferencias por escuelas	393
Tabla 12: Desarrollando un centro escolar para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	395
Tabla 13: Organizando el apoyo a la diversidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	396
Tabla 14: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual de la muestra por preferencia.....	396
Tabla 15: Desarrollando un centro escolar para todas preferencias por escuelas... ..	397
Tabla 16: Organizando el apoyo a la diversidad preferencias por escuelas.....	398
Tabla 17: Construyendo un currículum para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	400
Tabla 18: Orquestando el aprendizaje: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	401
Tabla 19: Construyendo un currículum para todas preferencias por escuelas.....	402
Tabla 20: Orquestando el aprendizaje preferencias por escuelas	403
Tabla 21: Distribución porcentual de la muestra general por Pregunta Distribución del Cargo	405
Tabla 22: Distribución porcentual de la Escuela Santa Fe por Pregunta Distribución del cargo	406
Tabla 23: Distribución porcentual de la Escuela Territorio Antártico por Pregunta Distribución del cargo	407
Tabla 24: Distribución porcentual de la Escuela Llano Subercaseaux por Pregunta Distribución del cargo	408
Tabla 25: Distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel por Pregunta Distribución del cargo	409

Tabla 26: Distribución porcentual de la Escuela Pablo Neruda por Pregunta Distribución del cargo	410
Tabla 27: Construyendo comunidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	412
Tabla 28: Estableciendo valores inclusivos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	413
Tabla 29: Construyendo comunidad Escuela Santa Fe: Distribución porcentual por preferencias	415
Tabla 30: Estableciendo valores inclusivos Escuela Santa Fe: Distribución porcentual por preferencias.....	416
Tabla 31: Construyendo comunidad Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual por preferencias.....	418
Tabla 32: Estableciendo valores inclusivos Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual por preferencias.....	419
Tabla 33: Construyendo comunidad Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual por preferencias.....	421
Tabla 34: Estableciendo valores inclusivos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual por preferencias.....	422
Tabla 35: Construyendo comunidad Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual por preferencias.....	424
Tabla 36: Estableciendo valores inclusivos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual por preferencias.....	425
Tabla 37: Construyendo comunidad Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual por preferencias.....	427
Tabla 38: Estableciendo valores inclusivos Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual por preferencias.....	428
Tabla 39: Construyendo comunidad preferencias por escuelas	430
Tabla 40: Estableciendo valores inclusivos preferencias por escuelas	431
Tabla 41: Construyendo comunidad Escuela Santa Fe según preferencias	432
Tabla 42: Estableciendo valores inclusivos Escuela Santa Fe según preferencias .	433
Tabla 43: Construyendo comunidad Escuela Territorio Antártico según preferencias	433
Tabla 44: Estableciendo valores inclusivos Escuela Territorio Antártico según preferencias	434
Tabla 45: Construyendo comunidad Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	434
Tabla 46: Estableciendo valores inclusivos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	435
Tabla 47: Construyendo comunidad Escuela Villa San Miguel según preferencias .	435
Tabla 48: Estableciendo valores inclusivos Escuela Villa San Miguel según	

preferencias	436
Tabla 49: Construyendo comunidad Escuela Pablo Neruda según preferencias.....	437
Tabla 50: Estableciendo valores inclusivos Escuela Pablo Neruda según preferencias	438
Tabla 51: Desarrollando un centro escolar para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	440
Tabla 52: Organizando el apoyo a la diversidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	441
Tabla 53: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Santa Fe: Distribución porcentual por preferencias	443
Tabla 54: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	444
Tabla 55: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	446
Tabla 56: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	447
Tabla 57: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	449
Tabla 58: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	450
Tabla 59: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	452
Tabla 60: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	453
Tabla 61: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	455
Tabla 62: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	456
Tabla 63: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual de la muestra por preferencia	457
Tabla 64: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual por preferencia	458
Tabla 65: Organizando el apoyo a la diversidad Distribución porcentual por preferencia.....	459
Tabla 66: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Santa Fe según preferencias	460
Tabla 67: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Santa Fe según preferencias	461
Tabla 68: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Territorio Antártico según preferencias	461

Tabla 69: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Territorio Antártico según preferencias	462
Tabla 70: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	463
Tabla 71: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	463
Tabla 72: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel según preferencias	464
Tabla 73: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Villa San Miguel según preferencias	465
Tabla 74: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Pablo Neruda según preferencias	465
Tabla 75: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Pablo Neruda según preferencias	466
Tabla 76: Construyendo un currículum para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	468
Tabla 77: Orquestando el aprendizaje: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	469
Tabla 78: Construyendo un currículum para todos Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	471
Tabla 79: Orquestando el aprendizaje Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	472
Tabla 80: Construyendo un currículum para todos Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	474
Tabla 81: Orquestando el aprendizaje Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	475
Tabla 82: Construyendo un currículum para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	477
Tabla 83: Orquestando el aprendizaje Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	478
Tabla 84: Construyendo un currículum para todos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	480
Tabla 85: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje	480
Tabla 86: Orquestando el aprendizaje Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias	481
Tabla 87: Construyendo un currículum para todos Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	483
Tabla 88: Orquestando el aprendizaje Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias.....	484

Tabla 89: Construyendo un currículum para todas preferencias por escuelas	486
Tabla 90: Orquestando el aprendizaje preferencias por escuelas	487
Tabla 91: Construyendo currículum para todos Escuela Santa Fe según preferencias	488
Tabla 92: Orquestando el aprendizaje Escuela Santa Fe según preferencias	488
Tabla 93: Construyendo un currículum para todos Escuela Territorio Antártico según preferencias	489
Tabla 94: Orquestando el aprendizaje Escuela Territorio Antártico según preferencias	490
Tabla 95: Construyendo currículum para todos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	491
Tabla 96: Orquestando el aprendizaje Escuela Llano Subercaseaux según preferencias	491
Tabla 97: Construyendo currículum para todos Escuela Villa San Miguel según preferencias	492
Tabla 98: Orquestando el aprendizaje Escuela Villa San Miguel según preferencias	493
Tabla 99: Construyendo currículum para todos Escuela Pablo Neruda según preferencias	494
Tabla 100: Orquestando el aprendizaje Escuela Pablo Neruda según preferencias	494
Tabla 101: Resumen de Varianza	502
Tabla 102: Valores por Sección y Absoluto.....	502
Tabla 103: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Santa Fe.....	553
Tabla 104: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Territorio Antártico.....	554
Tabla 105: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Llano Subercaseaux	554
Tabla 106: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Villa San Miguel	555
Tabla 107: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Pablo Neruda	555
Tabla 108: Resumen de Dimensión de inclusión de las Escuelas de la Muestra.	564
Tabla 109: Resumen de Estilos de Liderazgo de las Escuelas de la Muestra.	565
Tabla 110: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Santa Fe.	568
Tabla 111: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Territorio Antártico.	569
Tabla 112: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Llano Subercaseaux.	569
Tabla 113: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Villa San Miguel.	570
Tabla 114: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Pablo Neruda.....	570

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Población socio económica	106
Gráfico 2: Población nacida con residencia en San Miguel	107
Gráfico 3: Distribución de la Población Comunal por Sexo.....	108
Gráfico 4: Población por nivel de Enseñanza con Proyección.....	109
Gráfico 5: Proyección Total de la Población Escolar	109
Gráfico 6: Distribución Cargo	386
Gráfico 7: Dimensión A - Creando culturas inclusivas	388
Gráfico 8: A1: Construyendo comunidad.....	388
Gráfico 9: A2: Estableciendo valores inclusivos.....	389
Gráfico 10: Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas.....	394
Gráfico 11: B1: Desarrollando un centro escolar para todos	394
Gráfico 12: B2: Organizando el apoyo a la diversidad	395
Gráfico 13: Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas.....	399
Gráfico 14: C1 Construyendo un currículum para todos	399
Gráfico 15: C2: Orquestando el aprendizaje	400
Gráfico 16: Distribución porcentual general según Cargo.....	404
Gráfico 17: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Cargo	405
Gráfico 18: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Cargo	406
Gráfico 19: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Cargo.....	407
Gráfico 20: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Cargo.....	408
Gráfico 21: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Cargo.....	409
Gráfico 22: Distribución porcentual de la muestra general según Dimensión A Creando culturas inclusivas.....	411
Gráfico 23: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Construyendo comunidad.....	411
Gráfico 24: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos.....	412
Gráfico 25: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Dimensión A Creando culturas inclusivas.....	414
Gráfico 26: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Construyendo comunidad.....	414
Gráfico 27: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos.....	415
Gráfico 28: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Dimensión A Creando cultura inclusiva	417
Gráfico 29: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub dimensión Construyendo comunidad.....	417
Gráfico 30: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub dimensión	

Estableciendo valores inclusivos	418
Gráfico 31: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión A Creando culturas inclusivas	420
Gráfico 32: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Construyendo comunidad	420
Gráfico 33: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos	421
Gráfico 34: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión A Creando culturas inclusivas	423
Gráfico 35: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Construyendo comunidad	423
Gráfico 36: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos	424
Gráfico 37: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión A Creando culturas inclusivas	426
Gráfico 38: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Construyendo comunidad	426
Gráfico 39: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos	427
Gráfico 40: Distribución porcentual general según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	439
Gráfico 41: Distribución porcentual general según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos	439
Gráfico 42: Distribución porcentual general según Sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad	440
Gráfico 43: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	442
Gráfico 44: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos	442
Gráfico 45: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión B Organizando el apoyo a la diversidad	443
Gráfico 46: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	445
Gráfico 47: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Su dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos	445
Gráfico 48: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Su dimensión B Organizando el apoyo a la diversidad	446
Gráfico 49: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	448
Gráfico 50: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub	

dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos.....	449
Gráfico 51: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión B Organizando el apoyo a la diversidad	450
Gráfico 52: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	451
Gráfico 53: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos	452
Gráfico 54: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad	453
Gráfico 55: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	454
Gráfico 56: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos	454
Gráfico 57: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad	455
Gráfico 58: Distribución porcentual de la muestra general según Dimensión A Creando culturas inclusivas.....	467
Gráfico 59: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos	467
Gráfico 60: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje	468
Gráfico 61: Distribución porcentual general Escuela Santa Fe según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas	470
Gráfico 62: Distribución porcentual general según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos	470
Gráfico 63: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje	471
Gráfico 64: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según C Desarrollando prácticas inclusivas.....	473
Gráfico 65: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Construyendo un currículum.....	473
Gráfico 66: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje	474
Gráfico 67: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas	476
Gráfico 68: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos.....	477
Gráfico 69: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos.....	478
Gráfico 70: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión C	

Desarrollando prácticas inclusivas	479
Gráfico 71: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos	479
Gráfico 72: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas.	482
Gráfico 73: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos	482
Gráfico 74: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos	483
Gráfico 75: MLQ Director/a: Ítem 1.....	504
Gráfico 76: MLQ Director/a: Ítem 2.....	505
Gráfico 77: MLQ Director/a: Ítem 3.....	505
Gráfico 78: MLQ Director/a: Ítem 4.....	506
Gráfico 79: MLQ Director/a: Ítem 5.....	506
Gráfico 80: MLQ Director/a: Ítem 6.....	507
Gráfico 81: MLQ Director/a: Ítem 7.....	507
Gráfico 82: MLQ Director/a: Ítem 8.....	508
Gráfico 83: MLQ Director/a: Ítem 9.....	508
Gráfico 84: MLQ Director/a: Ítem 10.....	509
Gráfico 85: MLQ Director/a: Ítem 11.....	509
Gráfico 86: MLQ Director/a: Ítem 12.....	510
Gráfico 87: MLQ Director/a: Ítem 13.....	510
Gráfico 88: MLQ Director/a: Ítem 14.....	511
Gráfico 89: MLQ Director/a: Ítem 15.....	511
Gráfico 90: MLQ Director/a: Ítem 16.....	512
Gráfico 91: MLQ Director/a: Ítem 17.....	512
Gráfico 92: MLQ Director/a: Ítem 18.....	513
Gráfico 93: MLQ Director/a: Ítem 19.....	513
Gráfico 94: MLQ Director/a: Ítem 20.....	514
Gráfico 95: MLQ Director/a: Ítem 21.....	514
Gráfico 96: MLQ Director/a: Ítem 22.....	515
Gráfico 97: MLQ Director/a: Ítem 23.....	515
Gráfico 98: MLQ Director/a: Ítem 24.....	516
Gráfico 99: MLQ Director/a: Ítem 25.....	516
Gráfico 100: MLQ Director/a: Ítem 26.....	517
Gráfico 101: MLQ Director/a: Ítem 27.....	517
Gráfico 102: MLQ Director/a: Ítem 28.....	518
Gráfico 103: MLQ Director/a: Ítem 29.....	518
Gráfico 104: MLQ Director/a: Ítem 30.....	519
Gráfico 105: MLQ Director/a: Ítem 31.....	519

Gráfico 106: MLQ Director/a: Ítem 32.....	520
Gráfico 107: MLQ Director/a: Ítem 33.....	520
Gráfico 108: MLQ Director/a: Ítem 34.....	521
Gráfico 109: MLQ Director/a: Ítem 35.....	521
Gráfico 110: MLQ Director/a: Ítem 36.....	522
Gráfico 111: MLQ Director/a: Ítem 37.....	522
Gráfico 112: MLQ Director/a: Ítem 38.....	523
Gráfico 113: MLQ Director/a: Ítem 39.....	523
Gráfico 114: MLQ Director/a: Ítem 40.....	524
Gráfico 115: MLQ Director/a: Ítem 41.....	524
Gráfico 116: MLQ Director/a: Ítem 42.....	525
Gráfico 117: MLQ Director/a: Ítem 43.....	525
Gráfico 118: MLQ Director/a: Ítem 44.....	526
Gráfico 119: MLQ Director/a: Ítem 45.....	526
Gráfico 120: MLQ Director/a: Ítem 46.....	527
Gráfico 121: MLQ Director/a: Ítem 47.....	527
Gráfico 122: MLQ Director/a: Ítem 48.....	528
Gráfico 123: MLQ Director/a: Ítem 49.....	528
Gráfico 124: MLQ Director/a: Ítem 50.....	529
Gráfico 125: MLQ Director/a: Ítem 51.....	529
Gráfico 126: MLQ Director/a: Ítem 52.....	530
Gráfico 127: MLQ Director/a: Ítem 53.....	530
Gráfico 128: MLQ Director/a: Ítem 54.....	531
Gráfico 129: MLQ Director/a: Ítem 55.....	531
Gráfico 130: MLQ Director/a: Ítem 56.....	532
Gráfico 131: MLQ Director/a: Ítem 57.....	532
Gráfico 132: MLQ Director/a: Ítem 58.....	533
Gráfico 133: MLQ Director/a: Ítem 59.....	533
Gráfico 134: MLQ Director/a: Ítem 60.....	534
Gráfico 135: MLQ Director/a: Ítem 61.....	534
Gráfico 136: MLQ Director/a: Ítem 62.....	535
Gráfico 137: MLQ Director/a: Ítem 63.....	535
Gráfico 138: MLQ Director/a: Ítem 64.....	536
Gráfico 139: MLQ Director/a: Ítem 65.....	536
Gráfico 140: MLQ Director/a: Ítem 66.....	537
Gráfico 141: MLQ Director/a: Ítem 67.....	537
Gráfico 142: MLQ Director/a: Ítem 68.....	538
Gráfico 143: MLQ Director/a: Ítem 69.....	538
Gráfico 144: MLQ Director/a: Ítem 70.....	539
Gráfico 145: MLQ Director/a: Ítem 71.....	539

Gráfico 146: MLQ Director/a: Ítem 72.....	540
Gráfico 147: MLQ Director/a: Ítem 73.....	540
Gráfico 148: MLQ Director/a: Ítem 74.....	541
Gráfico 149: MLQ Director/a: Ítem 75.....	541
Gráfico 150: MLQ Director/a: Ítem 76.....	542
Gráfico 151: MLQ Director/a: Ítem 77.....	542
Gráfico 152: MLQ Director/a: Ítem 78.....	543
Gráfico 153: MLQ Director/a: Ítem 79.....	543
Gráfico 154: MLQ Director/a: Ítem 80.....	544
Gráfico 155: MLQ Director/a: Ítem 81.....	544
Gráfico 156: MLQ Director/a: Ítem 82.....	545

ACRÓNIMOS

AC: Adecuación Curricular

ACI: Adaptaciones Curriculares Individualizadas

ADECO: Asignación de Desempeño Colectivo

ADP: Alta Dirección Pública

AEP: Asignación de Desempeño de Excelencia

AGECH: Asociación Gremial de Educadores de Chile

ATE: Asistencia Técnica Educativa

AVDI: Asignación Variable por Desempeño Individual

BCEB: Bases Curriculares Educación Básica

BCEP: Bases Curriculares Educación Parvularia

CADEL: Programa de Centros de Atención, Estimulación y Desarrollo del Lenguaje

CAS: Comités de Asistencia Social

CASEN: Caracterización Socioeconómica Nacional

CDP: Colegio de Profesores

CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

CIDH: Comisión Interamericana de Derechos Humanos

CNED: Consejo Nacional de Educación

COANIL: Fundación De Ayuda Al Niño Limitado

CONICYT: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

CRA: Centro de Recurso de Aprendizaje

DAEM: Dirección de Administración de Educación Municipal

DEM: Dirección de Educación Municipal

DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo

DEPROV: Departamento de Educación Provincial

DFL: Decreto Fuerza de Ley

DUA: Diseño Universal de los Aprendizajes

EGB: Educación General Básica

EMHC: Educación Media Humanista-Científica.
EMTP: Educación Media Técnico-Profesional
ENLACE: Centro de Educación y Tecnología
FONADIS: Fondo Nacional de la Discapacidad
FPS: Ficha de Protección Social
INE: Instituto Nacional de Estadísticas
IVE: Índice Valoración Económica
JEC: Jornada Escolar Completa
JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles
LGE: Ley General de Educación
LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MBD: Marco para la Buena Dirección
MBE: Marco para la Buena Enseñanza
MECE: Programa para mejorar la calidad de la educación
MECESUP: Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior
MERCOSUR: Mercado Común del Sur
MINEDUC: Ministerio de Educación
MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire
NEE: Necesidades Educativas Especiales
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA: Organización de los Estados Americanos
OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
ONEMI: Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior
PAA: Prueba Actitud Académica
PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo
PACI: Plan Adecuación Curricular Individual
PADEM: Plan Anual de Desarrollo Educativo Comunal
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PER: Programa de Rendimiento Escolar

PIE: Proyecto de Integración Escolar

PISE: Programa Integral de Seguridad Escolar

PLADECO: Plan de Desarrollo Comunal

PME: Plan de Mejoramiento Educativo

POA: Plan Operativo Anual

PSU: Prueba Selección Universitaria

RBD: Rol Base de datos

RSH: Registro Social de Hogares

SACGE: Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar

SECE: Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación

SECPLA: Secretaría Comunal de Planificación

SENADIS: Servicio Nacional de la Discapacidad

SEP: Subvención Escolar Preferencial

SEREMI: Secretaría Regional Ministerial de Educación

SIMCE: El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

SNAC: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media

SNED: Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño

SOFOFA: Sociedad de Fomento Fabril

TDA: Trastorno por Déficit de Atención

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

TEL: Trastorno Especifico del Lenguaje

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UTP: Unidad Técnico-Pedagógica

PRESENTACIÓN

La presente investigación se desarrollará, en seis capítulos en los cuales se irá desplegando la información contenida para dar conocer el procedimiento de esta investigación. La investigación presentada en este escrito, considera estudiar la relación entre los estilos de Liderazgo con el desarrollo y el logro de una Escuela Diversa e inclusiva en el caso de las Escuelas Básicas de la Corporación Municipal de San Miguel en la Región Metropolitana del país Chile.

El primer capítulo, se divide en dos cuerpos, en primer lugar, donde se expone la situación del problema que motiva el estudio, la que está referida a la relación directa entre el liderazgo y de la diversidad e inclusión está presente en la muestra del estudio como lo es las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel, que pertenece a la comuna de Santiago de Chile. También, se incluyen el problema investigativo, los objetivos que fueran el desarrollo de la misma, junto con supuesto que se establecerán como ayudar de guía investigativa para luego justificar y entregar la relevancia e importancia el tema del estudio. En segundo lugar, se hace referencia al contexto en el cual se desarrolla el estudio primeramente se considera el contexto legal y político en los hitos más importante que se consideran un aporte a esta investigación en torno a la realidad del país, para ir luego llegando al contexto legal y jurídico, en donde se presentaran una serie de artículos, decretos y leyes que configuran y establecen normas aplicadas al tema educativo y específicamente a la dirección escolar y a la diversidad y/o inclusión. Para continuar, se hace una referencia resumida del contexto comunal en donde se desarrolla el estudio en este caso en la Ilustre municipalidad de San Miguel y específicamente a los colegios o escuelas básicas que administra la Corporación municipal de san miguel. Las escuelas que serán parte de este estudio son la Escuela Santa Fe, Escuelas Territorio Antártico, Escuela el Llano Subercaseaux, Escuela Villa San Miguel y Escuela Pablo Neruda.

En el segundo capítulo de esta investigación, se extiende el marco teórico, para ello se consideran distintas fuentes de investigación de autores y revistas universitarias e indexadas, las cuales son analizadas para realizar una construcción retórica desde las distintas perspectivas abarca de ir imprimiéndole un sello desde la investigación bibliográfica para el objeto estudiado.

El Marco metodológico, corresponde al tercer capítulo, en donde presenta la metodología utilizada para dar a conocer los hallazgos investigativos, se exponen en las características del estudio, en donde se justifican y se explican, los instrumentos utilizados, las técnicas de recogida de información y procesamiento de la muestra, así como también la delimitación maestra y los alcances de dicho estudio.

El cuarto capítulo, presenta los análisis de resultados, donde se mostrarán los hallazgos de cada uno de los datos obtenidos para la investigación, se exponen los resultados con una interpretación de carácter exploratoria y descriptiva los que son presentados con su respectivo análisis. Seguido a esto se exponen los resultados cruzado por las variables para poder hacer efectivo el propósito de la investigación. Por último, se concluye con la triangulación de la información obtenida por cada dimensión estudiada y presente en el estudio.

En el capítulo quinto, se exponen las conclusiones generales en base al estudio y a las dimensiones trabajadas, para luego desarrollar conclusiones por cada objetivo tanto específico como general, los cuales están asociados a cada dimensión en el comienzo de este estudio. Seguido se presentan las conclusiones que responden al objetivo general de la investigación y se responde a los supuestos que se presentan en el primer capítulo de la investigación.

En el último capítulo, el sexto, se presentan recomendaciones finales en las que se llevan a través de propuesta de acciones y/o actividades que se deben realizar para el logro de una escuela diversa e inclusiva, dado los contextos de los centros educativos y una propuesta general para la corporación de la comuna de San Miguel.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este primer capítulo se presentará el problema al que apunta el estudio, desde el contexto internacional para acercarse a la problemática que se origina en base al liderazgo y la escuela diversa e inclusiva en Chile. De igual manera que los objetivos tanto general como específicos que guiaran esta investigación, los supuestos de la investigación y justificación.

Además, presenta el contexto que rodea e involucra al estudio, exponiéndose en términos generales la información histórica, política y jurídica del sistema educacional chileno, en donde se describen y analizan leyes, decretos y documentación que toma relevancia para entender en contexto educativo en el cual se adscribe este estudio, como también las características de manera general de la Municipalidad de San Miguel de la Región Metropolitana en Santiago de Chile, entregando información y antecedentes de características cualitativas y cuantitativas en torno al contexto de la investigación.

1.1 El Problema

Quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación (...) (Parrillas, 2007, p. 15)

Este trabajo de investigación doctoral que se presenta tiene sus orígenes en la concepción del derecho de todos los niños y niñas a la educación de calidad, la que establece una educación en la cual la diversidad e inclusión sea una característica positiva y no un pretexto para la exclusión, como lo han señalado diversos autores en torno a la discusión de la diversidad e inclusión educativa.

A nivel jurídico internacional, nos sustentan convenciones y acuerdos que Chile suscribe y son ratificados en todos sus estamentos pasando a ser

política y razón de Estado, aunque la evidencia indica que sólo va quedando a nivel político, ya que no se considera ni a nivel teórico y mucho menos a nivel práctico en las Escuelas y en consecuencia en la cultura e idiosincrasia de nuestra sociedad. Aludiendo a algunas convenciones y acuerdos, podemos mencionar:

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), en su artículo N°1 dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...”, por otra parte, en el mismo documento en el artículo N°26 señala que “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), especialmente en el artículo N° 23 señala:

Los Estados partes reconocen que los niños y las niñas mental y físicamente impedidos deberán disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, les permita llegar a valerse por sí mismos y faciliten la participación activa en la comunidad (...).

Diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982) y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas instan a los Estados miembros de la institución a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo general.

Por otra parte, en las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por el Gobierno Español en cooperación con la UNESCO realizada en Salamanca en junio del año 1994, proclaman, entre otros puntos, que:

- a. Los sistemas educativos deben ser planificados y los programas aplicados de manera que tengan en cuenta toda

la gama de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes que son propias de cada niño y niña.

- b. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- c. Las escuelas ordinarias con esa orientación integrada representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crea comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y conseguir la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva y, en definitiva, la relación coste-eficacia de todo el sistema educativo.
- d. Se afirma con rotundidad: La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos.

Por lo tanto, a partir de las convenciones y acuerdo internacionales en la materia, existe una clara concepción y giro en torno a políticas que deben emanar desde el Estado para la (re) construcción y aceptación de una sociedad diversa e inclusiva.

Centrándolos en Chile, podemos analizar bibliográficamente que poco se avanza en torno a la discusión de estas temáticas, más bien existe una reactividad a los procesos de cambios de paradigmas y nos aferramos a la oficialidad estéril del problema, en donde los cambios se producen desde la sociedad y el Estado reacciona limitando conceptualmente o no atribuyendo cambios en los aspectos centrales para el cambio social.

En la actualidad, existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la inclusión escolar, en todo nivel de enseñanza, es así como lo van determinando las incipientes investigaciones y/o grupos para tales fines. No obstante, dicho concepto no es utilizado de manera adecuada, se continúa hablando de Integración Educativa, realizando una homologación a la inclusión educativa, obviando el trasfondo teórico, epistemológico y práctico en su forma de generar cultura educativa en tal materia, como se expone a continuación.

Se ha limitado la significación de inclusión escolar, a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar de alumnos/as, que presentan Necesidades Educativas Especiales. En Chile, se ha concebido la llegada de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema regular de enseñanza, a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar (PIE).

Por otra parte, la discriminación positiva a concepto de vulnerabilidad socioeconómica con la Ley SEP del año 2008, que viene a generar segregación y ámbitos de integración en las comunidades educativas, productos del factor económico y por una regulación del mercado educativo y no de las condiciones para generar educación de calidad inclusiva.

La reciente promulgación del año 2015 de la denominada Ley de Inclusión viene a limitar y entrapar el concepto de inclusión en todas sus dimensiones. Por cuanto, el poder político oficial, constituye la inclusión como un problema de financiamiento y de selección al centro educativo, y no de las medidas que se debieran adoptar para hacerse cargo de la diversidad y el logro de la inclusión en las comunidades educativas.

Desde esta perspectiva y realidad en la que vive Chile, en relación a la diversidad e inclusión en que se impregna esta investigación, es importante evidenciar como la educación ha tomado este desafío y se ha encargado de esta importante labor. Es por esto que al interior de la escuela se necesita tener en cuenta como la cultura de la institución y de la comunidad educativa, genera prácticas y políticas para el desafío y de esta manera como el liderazgo centrado en el Director o Directora del centro educativo para que este tipo de educación de calidad sea posible.

Desde el nivel teórico, como se ha señalado anteriormente se evidencia una gran discusión en torno a la temática, en donde existe un mayor desarrollo a nivel internacional que nacional -en el caso de Chile-, en donde ha costado dar el giro epistemológico del concepto para el logro de la diversidad e inclusión.

En cuanto a las investigaciones referentes a las prácticas directivas inclusivas por parte de los equipos directivos, encontramos un vacío en el discurso investigador educativo. Investigaciones como las de Coronel (1996) y Murillo (2006), Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999), nos pueden introducir en la importancia de los equipos directivos en el proceso de cambio y mejora en los centros escolares. Algunas investigaciones como Antúnez (2007), Essomba (2006), González (2008), León (2001), López López (2001), Murillo y Hernández (2011a y b), Navarro Montaña (2008), Ainscow (2009), Leithwood (2005), Lumby y Coleman (2010), Lumby y Morrison (2010), Ryan (2006), entre otros. Nos presentan en sus trabajos la relación intrínseca entre liderazgo e inclusión escolar y, por tanto, la importancia de la gestión de la diversidad e inclusión por parte de los equipos directivos para fomentar prácticas inclusivas que respondan a las características individuales y a la idiosincrasia de cada estudiante, basándose, la mayoría, en la demanda de un cambio en los equipos directivos y el profesorado para poder atender las necesidades de todos los estudiantes sin excluir a ninguno de ellos.

Los pocos trabajos que existen sobre la gestión de la diversidad, inclusión y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos León, (2001, López López, (2001), Leithwood, (2005), Ryan, (2006), Navarro Montaña, (2008), González, (2008), Murillo y Hernández, (2011a y b), apuntan a que es necesario un liderazgo distribuido y colaborativo para construir uno verdadero e inclusivo, que tenga como propósito una escuela para todos.

En Chile, las investigaciones están bastante alejadas a la cantidad académica de producción mundial relacionada a los temas de la Diversidad, Inclusión y Liderazgo. Dentro de los trabajos que podemos destacar en el ámbito del Liderazgo, se encuentran Carlson , B. A. (2000), Bellei, C., Pérez, L.M., Raczynski, D., y Muñoz, G (2004), Maureira, O. (2004), (2007), (2010) y (2012), Thieme, C. (2005), Raczynski, D. y Muñoz, G (2006), Volante,P., Müller,M. (2006), Bravo, M y Verdugo, S.(2007), Carbone, R. (2008) Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008), Majluf, N. y Hurtado, J.M. (2008), Volante, P. (2008), Bravo, D., Sevilla, P., Miranda, L. (2008), Carbone, R., Olgún, J.C., Ostoic, D., Ugalde, P. y Sepúlveda, L. (2008), Garay, S. (2008), López, P. (2008) y Henríquez, F., Mizala, A., Repetto., A. (2009), Weinstein, J. et al. (2009), Uribe, M. (2010), Muñoz, G. y Marfán, J. (2011), Weinstein, J. &

Muñoz, G. (2012), Abarca N., Majluf N., (2010), Marfán, Muñoz, & Weinstein, (2012), Uribe, M., Celis, M. (2012), Majluf N., (2013), MINEDUC (2009) y (2016), Elmore, Richard. (2010) Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014) Horn, A.; Marfán, J. (2010), entre otros.

Las investigaciones en cuanto a la diversidad e inclusión, podemos señalar las que provienen desde el gobierno como lo son las del MINEDUC (2004), (2005) y (2016) y DIPRES (2008). Además, podemos encontrar investigadores y académicos como Blanco, R. (2006), Lissi, Salinas & Torres (2000), Ossa, C. (2008), Garcia-Gomez, & Aldana, G. (2010) Manosalva (2002), (2006) y (2008) y Robles, F. (2000), Tenorio, S. (2005), Ocampo, A. (2011), (2012) y (2016), entre otros

A nivel del campo de la educación y centrados en nivel escolar de establecimientos de educación Parvularia, Básica y Media, y como ésta construcción teórica baja a la problemática local se ve la disminución en cuanto a las directrices que emanan desde la academia y de las políticas del Estado a través de las ministeriales.

En las escuelas se evidencian diversos problemas entorno a la educación de calidad de características inclusivas, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica en torno a la integración escolar, a nivel cultural en los centros educativos manteniéndose una folclorización de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas para la construcción de una cultura escolar contextualizada y por otra parte, las políticas se manifiestan de carácter externo y la no elaboración desde lo interno para la construcción de una política local que permita la descentralización de las realidades de las comunidades educativas.

Sin embargo, ante la ausencia de políticas educativas desde los niveles centrales del país, como el Ministerio de Educación en el ámbito educacional, sin dejar a los centros educativos con autonomía en sus políticas para brindar una educación para la diversidad e inclusión. Por lo tanto, los equipos directivos deben jugar un rol primordial en dicho proceso de construcción de políticas internas para pasar desde la integración a la inclusión.

Las escuelas básicas que pertenecen a la Corporación Municipal de San Miguel, se encuentran incluidas en los decretos cooperadores del Estado, presentan condiciones de adscripción a los Proyectos de Integración Escolar, Ley SEP y sometidas a la contratación de sus Directores/as mediante la Alta Dirección Pública. Teniendo un contexto comunal de vulnerabilidad socioeconómica en algunos sectores, debido a las condiciones de precarización de vida y la llegada de migrantes a las poblaciones, villas o barrios que están distribuidos por la comuna.

En razón de aquello la comuna plantea una descentralización de la educación a través de la Corporación Municipal de San Miguel, este organismo plantea en su Misión ser parte del “promover la incorporación, permanencia y reinserción en el sistema educativo y socio laboral de todos sus estudiantes y los de las comunas aledañas, proporcionando un servicio de educación parvularia, básica, media, especial y de adultos que se propone a sí mismo el cambio en función de la mejora” (PADEM, 2016, p. 8) y en su Visión señala: “Ambicionamos hacer de la educación pública sanmiguelina, una instancia inclusiva, de calidad y gratuita. (PADEM, 2016, p. 8).

Como se ha señalado en sus principios y declaración, cuentan con el horizonte de una educación de calidad de carácter inclusiva y gratuita, para los habitantes de la comuna y sus alrededores, en donde viven y materializan en las aulas los fenómenos de crisis de la educación en este sentido dada sus características la inclusión es un camino para sostener sus postulados, como se señala en el PADEM (2016) “El Fortalecimiento de la Educación Pública, es nuestra tarea e implica un gran compromiso, estamos seguros que trabajando en forma coordinada con todas las comunidades educativas, en San Miguel aseguraremos el derecho de cada niño y niña a una educación de calidad en cada jardín infantil, escuela y liceo, en donde todos aprenden y desarrollan sus talentos”(p.6).

Con esta investigación se intenta dar respuesta a estas interrogantes, conociendo el papel del director dentro del equipo directivo y la gestión de la diversidad e inclusión que realizan, en concreto en los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel en Santiago de Chile.

De alguna manera, se sabe que hoy en día la función directiva no es tarea agradable para los docentes, ya que no tiene un gran reconocimiento entre los pares, debido al desgaste que produce en función de la rigidez administrativa que el cargo presenta. Ni tampoco comprende un reconocimiento público, ni económico, aunque a nivel de educación pública municipal se están instaurando cambios, sin embargo, se sigue con la concepción de que las tareas que se realizan desde la dirección no son ni atractivas, ni estimulantes, ni motivadoras. Hemos relegado la función directiva en muchos casos a garantizar el orden, representar al centro y complementar la burocracia. Frente a lo que podía ser algo más rico, como generar compromiso, estimular la innovación, establecer relaciones. (Santos Guerra, 2000).

Por consiguiente, la pregunta de investigación sería:

¿Cuál es la relación que posee el estilo de liderazgo del director/a de la escuela con la promoción de una educación diversa e inclusiva para el centro educativo y la comunidad educativa?

Asimismo, el propósito de esta investigación, es centrarnos en el rol del director/a como parte de un equipo directivo líder y gestor de la diversidad e inclusión en los centros educativos. De la pregunta antes descrita y el contexto investigativo se desprenden las siguientes sub preguntas científicas:

- ¿Cuáles son las características que poseen los centros educativos que inciden en el logro de una escuela diversa e inclusiva?
- ¿Cómo la cultura escolar al interior de su comunidad educativa promueve y promocionan para responder a la diversidad e inclusión?
- ¿Cómo gestionan la diversidad para la inclusión los directores/as en sus establecimientos educacionales?
- ¿Qué estilo de liderazgo realizan en su práctica directiva para promover que sus escuelas que atiendan a la diversidad e inclusión?
- ¿Cuál es el tipo de organización educativa que construyen para atender a la diversidad e inclusión?
- ¿Qué concepto de diversidad e inclusión tienen las comunidades educativas?

1.2 Objetivos

Del problema explicado anteriormente y las preguntas, se deriva a los objetivos general y específicos en los que se enmarcaran el recorrido de este estudio de investigación doctoral. Dada la importancia y necesidad de instalar y consolidar la aceptación por la diversidad y el desarrollo de una educación inclusiva en los establecimientos educacional junto con la labor y el rol que cumple el director/a con su liderazgo en la concreción de una educación de la calidad e inclusiva para todos y todas. En este sentido, la presente investigación plantea los siguientes objetivos:

Objetivo General

Determinar la relación del Liderazgo directivo en la gestión escolar para el desarrollo de una Escuela Diversa e Inclusiva en los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel

Objetivo Específicos

- Establecer discusiones teóricas y epistemológicas con respecto a los conceptos de Diversidad, Inclusión y Liderazgo Educativo con el fin de tener un conocimiento actualizado y contextualizado para la focalización del estudio.
- Caracterizar los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel específicamente las escuelas de los niveles de enseñanza básica.
- Conocer la percepción de la inclusión tanto los directivos, docentes y asistentes de la educación de las instituciones educativas estudiadas, en torno a la cultura escolar, práctica y política educativa.
- Identificar los estilos de liderazgo que poseen los directores/as en el desarrollo de los proyectos educativos institucionales.
- Relacionar la influencia del estilo del liderazgo del director/a en el logro de una Escuela Diversa e Inclusiva.

1.3 Supuestos

En consecuencia, esta investigación doctoral presenta algunos supuestos básicos de la investigación:

- a. En los establecimientos educacionales la dirección escolar y específicamente el director/a en la actualidad, es considerado como un factor clave para la transformación de la escuela.
- b. Las transformaciones de las escuelas requieren un liderazgo desde el director/a de carácter transformador.
- c. La dirección escolar cada vez adquiere más funciones relacionadas con la atención a la diversidad e inclusión que no son evidenciada por los directores/as.
- d. La diversidad e inclusión educativa se está convirtiendo en una realidad más emergente en la escuela. El fracaso de los proyectos de integración escolar, la llegada del estudiantado migrante, la aparición de nuevas discapacidades y la consideración de que las características individuales de cada niño o niña lo hacen diferente, derivan en la necesidad de que atender a las demandas de todo el estudiantado es hoy una realidad muy manifiesta
- e. Los cambios de la política, cultura y prácticas pedagógicas dependen del rol y estilo de liderazgo del director del centro educativo para realizar la transformación.

1.4 Justificación

Las investigaciones abocadas a la diversidad e inclusión aumentan cada vez más a nivel mundial. La sociedad globalizada está constantemente sujeta a un continuo proceso de cambio que se introduce, a su vez, en la educación, con precisión en la escuela, ya que no debemos olvidar que “sociedad y escuela” forman una pareja indisoluble: tienen una relación de retroalimentación y nutrición mutua. Entre los cambios más importantes se encuentra: la llegada de un alto número de inmigrantes, la discusión en torno al tema religioso, la visibilidad en aumento del estudiantado con discapacidad o con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativa, la participación requerida y demandada por toda la comunidad educativa en los niveles educativos, entre otros aspectos.

La gestión de la diversidad e inclusión debiese ser por tanto, una preocupación en nuestra educación y en consecuencia, de la mayoría de los equipos directivos que se enfrentan cada día a escuelas donde el estudiantado es cada vez más diverso, sin embargo, se pretende homogeneizar más, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en reunir a niños y niñas con similares características sociales, económicas y culturales en los diferentes centros educativos y barrios de las ciudades. Basándonos en las palabras de Jiménez y Vilá (1999) podemos afirmar que el problema existente deriva de la negación de los grupos minoritarios.

De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, raza, religión, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología y por lo tanto un tipo de cultura escolar específica. En esta investigación se introducirá en la gestión para la diversidad e inclusión de los equipos directivos, haciendo referencia a las respuestas que éstos postulan para iniciar una organización de centro y de aula, una evaluación y una cultura que promueva la gestión de la diversidad e inclusión de sus centros.

De esta forma, esta investigación nace y se justifica, en parte, en la escasez de investigaciones en Chile sobre la gestión en la inclusión de los equipos directivos, la influencia de sus actitudes en la dirección de un centro

diverso y las buenas prácticas inclusivas directivas en centros con programas de integración escolar, situados en contextos desfavorecidos.

Se establecido como parte de la política pública leyes y decretos que tienden a lograr la inclusión, pero el problema es que son articuladores en torno a la centralización y al desdibujar el espíritu de la mejora de la educación de calidad para todos y todas. A nivel de formación de directores/as el CPEIP ha diseñado un programa de formación de directores de excelencia, el cual es insuficiente en torno a la generación de líderes centrado en gestión estratégica y funcional a la labor de gestión administrativa y no centrado pedagógicamente en una educación de calidad.

A nivel curricular, se han establecido cambios no comprendidos en las comunidades educativas a nivel de todos los estamentos. Cambios en las bases curriculares, elementos de evaluación diferenciada y cambios en las metodologías y didácticas con la incorporación del decreto 83, que señala la adecuación curricular y el Diseño Universal de los Aprendizajes.

Sin perjuicio de lo anterior, esta investigación tiene su origen y es justificada en las inquietudes, tanto personales como profesionales. Personal, en cuanto a que vive e intenta vivir en un compromiso ideológico sobre la transformación de las estructuras imperantes en la sociedad, teniendo en cuenta la diversidad e inclusión. Profesional, porque tengo un fuerte convencimiento, en que este cambio para la mejora sólo puede provenir de la educación y la variación en su propia estructura, mediante el compromiso de los profesionales que en ella trabajan, entre ellos y como pieza vital en el engranaje de la escuela, como lo es el equipo directivo en particular en director o directora.

Para poder analizar la diversidad e inclusión desde el ámbito de la inserción de los niños y niñas en los centros educativos, se revisará el rol y liderazgo del Director, de acuerdo al proyecto educativo y la Comunidad Escolar. Se evaluará en función de la gestión institucional, del plan de este mismo y del Proyecto Educativo Institucional a fin de evaluar su efectividad en la educación inclusiva

El sistema educativo en Chile todavía tiene muchos obstáculos que superar para un sistema inclusivo real, sobre todo porque tiene graves problemas de desigualdad y segregación socio-económico (OCDE, 2012). Sin embargo, se ha avanzado en la creación de algunas políticas, la implementación de reformas y regulaciones que entreguen herramientas a los profesores para trabajar con y por la diversidad, de manera que una integración puede ser posible en el sistema educativo. Por lo tanto, se debe ejecutar un proceso más profundo para perseguir cambios reales. Una de ellas es postular a la educación como herramienta de movilidad social y como un derecho garantizado por el Estado chileno.

Los políticos han adoptado el mandato internacional de la inclusión e implementado una serie de políticas aisladas destinadas a integrar a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. El objetivo es proporcionar modificaciones curriculares para los estudiantes, en base a sus necesidades educativas especiales. Pero esto es sólo una parte de la inclusión.

Con el objetivo de crear un proceso de inclusión, nuestras instituciones deben sufrir transformaciones fiables, para ofrecer a las comunidades la posibilidad de participar. Esto se puede ver a través de la colaboración del proceso de aprendizaje, proponiendo soluciones, ya sea en el rol de estudiante, trabajador o parte de la familia en la que viven.

La idea de este punto de vista es concienciar a la sociedad acerca de nuestro rol como ciudadanos, con el objetivo de romper todas las barreras para el aprendizaje y la participación en nuestras escuelas. Tenemos que dar oportunidades a todos los miembros a ser cada vez mejores y más tolerantes de las diferencias y la diversidad, darles la posibilidad de participar en igualdad de oportunidades. En ese sentido, el índice es una gran herramienta para detectar las barreras y desarrollar la participación y el aprendizaje.

En la actualidad existe una preocupación en el sistema escolar chileno, por la diversidad e inclusión escolar, pero solo a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar de alumnos/as, que presentan Necesidades Educativas Especiales, los alumnos vulnerables o prioritarios a partir de la Ley SEP y la situación creciente de inmigrantes. En Chile, se ha concebido la llegada de niños y niñas con Necesidades Educativas

Especiales al sistema regular, formal, de enseñanza, a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar, que, en su definición legal, se proyecta como un medio para la incorporación a la sociedad de niños, niñas y jóvenes, con algún tipo de discapacidad. Establece estrategias de cambio para escuelas y liceos, resaltando que la integración es 'una cuestión de derechos'.

La mayor preocupación y dificultades para la inclusión se dan por diversos motivos. Uno de ellos es que, para algunos centros educativos, así como también para sus proyectos educativos, se ha instaurado el concepto integración más que de inclusión, haciendo aludiendo a la diferencia conceptual, desde la Declaración de Salamanca de 1994. La llamada política de 'integración escolar' del Ministerio de Educación de Chile y la progresiva elaboración de 'proyectos de Integración' en las escuelas, constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas.

Para Marchesi, Palacios y Coll (2001), la integración escolar se ha fundamentado, principalmente, en una opción ideológico-cultural a favor de las minorías y con la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que, al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente.

El Liderazgo directivo para llevar a cabo dicho proceso de inclusión escolar es fundamental, en donde se requiere un liderazgo directivo que promueva cambios en la cultura escolar en todos los ámbitos, desde lo pedagógico hasta lo institucional y que el sello de ese liderazgo lo determine por el proyecto educativo con una educación inclusiva. Este liderazgo no está bien focalizado en la construcción holística de un proyecto educativo institucional, siendo parcelado y no inclusivo en la generación de una cultura de escuela inclusiva.

Por lo tanto, desde ese plano teórico y político - legislativo tenemos claramente la justificación de la relevancia, importancia y pertinencia de la investigación, y como se menciona a continuación se indica la justificación desde los involucrados en la investigación en este caso las comunidades educativas de las escuelas básicas que pertenecen administrativa como sostenedor a la Corporación Municipal de San Miguel.

Para la corporación Municipal de San Miguel y las escuelas básicas que participan del estudio resulta relevante la investigación, en relación con su proyección en torno al tema de la inclusión educativa, que se encuentran en el Plan de Desarrollo Estratégico Comunal y el PADEM, en donde se ve como ha sido un señalamiento de los últimos 5 años involucrarse con el desafío de la inclusión. Además, en las escuelas existen Proyectos de Integración Escolar, que por mandato político de la Corporación y desde el Ministerio de Educación, a partir de leyes y decretos deben transitar hacia la inclusión escolar.

Por otra parte, la Corporación Municipal de San Miguel está trabajando en torno al Liderazgo y las competencias que se requieren para aquello en relación a fortalecer los servicios educativos y esta medida se relación con la disposición legal de la contratación de los directores y directoras por el Sistema de Alta Dirección Pública, elemento que se propuso como meta desde el PADEM (2015) y se reafirma su logro en el PADEM (2016). También señalar que son disposiciones a trabajar y cumplir dentro los Estándares Indicativos de desempeño del MINEDUC (2014) y los Otros Indicadores de Calidad Educativa del MINEDUC (2014b)

Por lo tanto, para la Corporación Educacional de San Miguel y las comunidades educativas de los establecimientos que serán parte de la muestra del estudio, será relevante poder conocer y comprender sus niveles de logro en relación a la inclusión y el liderazgo educativo de sus directores/as.

Por cuanto, esta investigación va a significar la entrega de información relevante y pertinente en cuanto a estas dimensiones de Liderazgo e Inclusión y permitirá, que se logre avanzar a la Educación, Pública y de Calidad a la que postula como desafío la Ilustre Municipalidad de San Miguel.

1.5 Contexto de la Investigación

1.5.1 Contexto Histórico – Político.

Existen registros que muestran los intentos por otorgar atención educativa a personas con algún tipo de discapacidad, como es el caso del monje Pedro Ponce de León, quien en el siglo XVI comenzó a integrar a personas con sordera a la educación formal. En 1784 hace su apertura en París una escuela para niños no videntes y en lo que respecta a las enfermedades mentales, destaca el trabajo de Jean Itard con el niño salvaje de Aveyron en el año 1798.

Alrededor de 1810, Juan Egaña construye el plan de partida de la Educación Pública en Chile, este plan se lo presenta a Mateo de Toro y Zambrano, el cual posee el objetivo de poder lograr que la enseñanza pública sea para todos los ciudadanos del país.

Debemos agregar sobre los principios del origen a un establecimiento de educación primaria, secundaria y hasta superior más importante de nuestro país. Es por ello que, en el año 1812, el señor José Miguel Carrera da inicio a la educación primaria para las mujeres. Como idea principal, menciona que la educación tiene que ser parte de todas las personas del pueblo y no sólo de unos pocos ciudadanos acomodados, y que así llegue de igual forma para todos; tanto hombres, como para mujeres.

Al pasar el tiempo han surgido varios hitos importantes, como, por ejemplo: se dice que, en toda ciudad, villa y todo pueblo que contenga 50 vecinos, se debe crear una escuela de enseñanza primaria; esta debe ser gratuita, donde además se les otorgue los textos y útiles escolares para su desarrollo como estudiantes. Sin dejar atrás, nace el Instituto Nacional, creado por Juan Egaña, Manuel de Salas y Camilo Henríquez. Esta escuela fue la primera en poseer educación secundaria y superior en nuestro país. Más tarde se crea también la Constitución de la República, en ella Mariano Egaña incorpora a dos preceptores que se consagran principios fundamentales de nuestra enseñanza. En el año 1842 nace la Universidad de Chile, fundada por Andrés Bello, para el desarrollo de la educación superior y

que de esta forma puedan formarse profesionales que se desempeñaran en distintas áreas.

Al pasar el tiempo se crea la educación especial en Chile. Tiene su punto de partida en 1852, con la creación de la primera escuela gratuita de sordos, la cual sería la primera escuela especial pública en nuestro país y con las características que esta posee será de toda Latinoamérica. El Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública junto con el Presidente, firman un decreto el día 26 de octubre de 1852, el cual dice: “Extiendo un número considerable de sordos-mudos¹ a quienes es necesario dar la instrucción de que son susceptibles, para educarlos y habilitarlos al mismo tiempo de conocimientos que les faciliten el adquirir medios de subsistencia”. En el año 1853 se crea la escuela Normal de preceptoras, la cual constituye mediante un decreto firmado por el señor Manuel Montt. Esta es la ocasión para que las mujeres puedan ejercer la docencia. El cual no sería trabajo exclusivo de los hombres. Un gran avance en materia de educación superior para las mujeres de nuestro país.

Podemos decir, que entre los años 1859 a 1883 se desarrollaron hitos importantes para la educación especial del país, como, por ejemplo, la creación de la primera escuela de niñas con sordera: se establece un decreto en el que menciona que es una escuela de sordas-mudas en Santiago, donde se enseñará gratuitamente la lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, el cálculo mental, la costura, el bordado y otros trabajos manuales adaptables. También se nombra una directora a esta escuela, la cual tiene como obligación enseñar los ramos ya señalados y se le abona por sus servicios un sueldo de treinta pesos mensuales. Se admitirá en clases internas en la escuela de sordo-mudas a las alumnas pobres, que no tengan más de quince años de edad, y que por la distancia en que vivan sus familias de la escuela u otros motivos, no puedan asistir a ella como externas. El gobierno provee la subsistencia de las alumnas internas asignando a la directora una pensión de cinco pesos, o sea cincuenta centavos por alumna al mes. La escuela proveerá los muebles y útiles necesarios.

¹ En esa época, lo cual se extiende hasta mediados del siglo XX, existe la creencia de que una persona sorda es también muda, por lo que se refiere a una sola característica, lo que deja notar la valoración que tiene la palabra hablada en el binomio mutismo / desmutismo.

La directora llamada Rosario Vargas, genera un método para enseñar a leer y a escribir a las personas sordas. En consecuencia, el año 1858 se lo presenta al Consejo Universitario de la Universidad de Chile, para que así, después de varios impedimentos para este método, fuera publicado el manuscrito en el año 1859. A partir de este año, el señor Guillermo Moreno director de la Escuela Normal, solicita el cierre de la escuela de Sordo-Mudos bajo el siguiente documento:

Los sordo-mudos mandados a alojar provisionalmente en el local de esta escuela por decreto de 6 de diciembre de 1852 han aprendido a escribir i a encuadernar libros, más o menos bien, atendidos los medios imperfectos de que han podido disponerse para ello i las aptitudes década cual, sin que por ahora sea posible mejorar las cosas a este respecto, pudiendo por lo mismo decirse que han terminado ya su educación práctica. Sin duda, es desgracia que estos infelices, por falta de profesores idóneos, no hayan recibido toda la instrucción especial a que son tan acreedores i que el Supremo Gobierno ha procurado proporcionales; pero también es desgracia exponerlos a contraer hábitos de ociosidad o pereza que los inhabiliten para ganar más tarde la vida por medio del trabajo, manteniéndolos estacionarios por largo tiempo o por un tiempo indefinido, pues sabe que han sido infructuosas las diligencias practicadas hasta aquí, en el país y en Europa, para obtener un profesor competente que viniera a hacerse cargo de su enseñanza² (Anales de la Universidad de Chile).

Por otra parte, podemos señalar que en la educación regular comenzaban a surgir cambios. En el año 1860, con la aprobada y promulgada “Ley Orgánica de Instrucción Primaria”, en donde en los artículos principales se establece:

- La gratuidad de la enseñanza.
- La libertad de enseñanza en los ámbitos de educación privada y pública.

² El profesor Eliseo Schieroni ya se había retirado de la escuela en el año 1854.

Esta ley quiere demostrar qué al pasar el tiempo, la educación es un derecho dentro de la Constitución de la República, y esta llegará a todos los niveles socioeconómicos de forma gratuita.

Posteriormente a ello, en el año 1863 se inicia la Educación Parvulario. Cabe señalar que en el año 1866 se abre la primera escuela de párvulos en Santiago, dando así un paso importante en la materia de la educación para los niños de pre-escolar.

Se debe agregar que en el año 1877 se crea el Decreto Amunátegui, el cual consiste sobre el ingreso de las mujeres a la Universidad, logrando establecer una igualdad en la admisión a la educación superior, y el consiguiente acceso a mayores oportunidades.

En el año 1889 se decreta la creación de un instituto de Sordo- mudos, en donde se cumplirá los dos desempeños importantes: el primero es educar y el segundo es la capacitación de los profesores, estableciendo por medio del decreto que: "(...) formar maestros para escuelas especiales que con el mismo fin sea conveniente fundar en la república³".

No podemos dejar afuera un año importante para la Educación Especial, en el cual sale a la luz por primera vez en la Reforma: este dice que se debe mantener en instituciones la protección a niños y niñas en situación de vulnerabilidad, expresando: "(...) escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales⁴".

Considerando estos datos históricos se puede decir que esta realidad no es nueva, sino que siempre ha existido. En el caso de nuestro país, el crecimiento y consolidación de una educación inclusiva para estos niños/as se da a partir de mediados del siglo XIX, cuando el presidente Manuel Bulnes (1841 -1851), consideró que la educación llegase a todas las personas. Montt y Lastarria en el año 1852, crean la primera escuela para personas con

³ Para una mayor profundización se recomienda consultar la fuente original que corresponde al Boletín de Leyes y Decretos del Gobierno (1875) Ministerio del Interior. Tomo I, Libro XVIII, Santiago de Chile.

⁴ Este texto aparece en el artículo 17 de la Ley N° 7.500. Cuando el Presidente Carlos Ibáñez del Campo se encuentra en su primer año de gobierno.

sordera. Iniciando el Siglo XX, nace la Escuela Experimental para personas con déficit intelectual. Luego del desarrollo de esta experiencia, en 1928 se conforma la Escuela Especial para el Desarrollo destinado a personas con deficiencia mental. Paralelo a esto, a nivel universitario se crea un curso de especialización en educación diferencial en deficiencia mental, en la Universidad de Chile.

El año 1920 se crea la Ley de Educación Primaria obligatoria para la educación regular, en donde señala que la obligatoriedad sería de 4 años para la instrucción primaria, y los niños que estén dentro de ella serán entre 7 a 13 años. Esto fue primordial para el desarrollo intelectual de las personas, disminuyendo así con el paso de los años los índices de analfabetismo de forma radical.

Siete años más tarde, se reconoce legalmente la Educación Especial, Diferencial y de Párvulos. A partir de esta norma, se inicia la fundación de importantes escuelas y jardines en el país, las que han contribuido en la formación e integración a nuestra sociedad de niños con retrasos mentales e intelectuales y de aquellos que están en edad pre-escolar.

Además, se debe mencionar que en el año 1928 se reabre la escuela para los estudiantes con sordera, los ciegos y los estudiantes con deficiencia mental. Esta escuela que inicia su apertura se funda con el nombre de “Escuela Secundaria de Anormales”, llamada así para darle el calificativo que se cree correcto aceptando los márgenes sociales.

Se aprecia en el año 1928 un hito importante con la Educación Especial, por otro lado, en el año 1931, por Decreto Orgánico de los estudios superiores, se reconocen legalmente a las siguientes Instituciones de Educación Superior:

- Universidad Católica de Chile
- Universidad de Concepción
- Universidad Técnica Federico Santa María
- Universidad Católica de Valparaíso

Por consiguiente, en el año 1933, por Decreto N° 4259, se genera un sector con la modalidad de internado, asumiendo primero la subdirección y luego la dirección de la escuela el señor Juan Sandoval Carrasco. Cuando Gabriel González Videla es electo Presidente de Chile en el año 1946, por decreto N° 12289, se crea dentro de la Escuela Especial de Desarrollo una "Clínica de la Conducta".

En los años sesenta, se crea la Escuela Especial para personas con déficit intelectual. Los efectos positivos se perciben ya a partir de la década del 70', en cuanto permitió dar una oportunidad educativa a niños/as que de otro modo nunca podrían haber asistido a la escuela. Esta incorporación de niños con discapacidades a la educación formal recibió el nombre de Educación Especial.

La integración de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales a los establecimientos educacionales regulares, es hoy en nuestro país, un tema de gran relevancia social. No obstante, en décadas anteriores, ésta no poseía tal magnitud, ya que sólo a fines de los 60' se ilustra la importancia de que las personas con discapacidad tengan una vida digna con igualdad de derechos. Esto implicó, permitirle el acceso a una educación junto al resto de los niños/as en las escuelas regulares. Este proceso comenzó su puesta en marcha en la década de los ochenta, solo con experiencias aisladas a lo largo del país, las cuales permitieron demostrar que la integración si es posible y, además, beneficiosa para los niños y niñas y también para toda la comunidad educativa. La opinión común de las personas en la época era que, la sociedad no estaba bien preparada y que el sistema educativo en sí no poseía las condiciones necesarias para llevar a cabo tal ideal: la de integración de niñas y niños con discapacidades.

Sin embargo, hoy todavía no desaparece tal sentir, ya que a pesar de que los proyectos de integración van en aumento, aún siguen siendo insuficientes si hablamos de manera global, pues se ha tratado de experiencias aisladas que no han tenido el impacto esperado en la escuela en su conjunto. Por lo tanto, si se habla de progresos, estos siguen siendo exiguos, pues la mayoría de las escuelas que atienden a niños/as con Necesidades Educativas Especiales aún no han adecuado su estructura curricular y tampoco modificado sus prácticas pedagógicas.

En el año 1964 pasan dos cosas importantes para la educación: la primera, es la creación de un centro de formación de profesorado especialistas, esto se crea con el fin de que los profesores se especialicen y tengan una sólida base de sabiduría para tratar con estos niños. Por otro lado, se crea la JUNAEB, esta se crea bajo la Ley N°15.720 para velar por los recursos del Estado que se les otorgan a los niños(as) del país en condiciones de vulnerabilidad.

También es cierto que, en el año 1965, se considera la importancia del problema de la deficiencia mental en Chile, S.E. el Presidente de la Republica designó una Comisión Asesora ad honorem con la tarea de estudiar todas las medidas de protección educacional, social y económica, indispensables para dar solución a dicho problema. Esta Comisión, además, recibe el encargo de proponer al Supremo Gobierno un proyecto de legislación y reglamentación para otorgar al deficiente mental, en todos sus niveles, la protección jurídica que se requiera.

Cierto es que este año la educación del país sufre un cambio trascendental que se proyecta hasta nuestros días. Eduardo Frei Montalva, Presidente de la Republica de ese entonces, junto a su ministro de Educación Don Juan Gómez Millas, estructuraron la Educación: se dejó en 4 años la Educación media, incluyendo en ella Educación Científico Humanista y Técnica Profesional, y los 1° y 2° de humanidades se transformaron en 7° y 8° correspondientemente a la actualidad. Además, impulsó y motivó a los alumnos mediante la creación de bibliotecas, talleres y laboratorios.

Al año siguiente se introduce y se crea la Prueba Aptitud Académica (PAA) implementada por los años 1966-2002, por parte del DEMRE. Su fin era estructurar a los alumnos acorde al puntaje que obtuvieran en ella, con el fin de uniformar el proceso de selección y matrícula en la Educación Superior.

Se debe agregar que, en el año 1967, en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile, se comienza a impartir un curso de formación de especialistas en educación de personas sordas. Y en el año 1968, en la Pontificia Universidad Católica de Chile, se inicia la formación de Profesores de Educación Especial en Problemas de Aprendizaje, mientras que ya existía un total de 24 escuelas a nivel nacional.

En este año también suceden dos hitos importantes: por un lado, por la Ley N° 17.301 se da origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Esta Ley es de gran importancia, ya que a partir de ella la Educación Parvularia logra reunirse en una sola entidad que logra coordinar, guiar y fiscalizar a las instituciones que prestarán servicio de este tipo en el país. Esta institución guarda vigencia hasta nuestros días.

Y, por otro lado, la Universidad de Chile suma otro curso más a su lista, este curso es de formación de especialistas en personas ciegas⁵. Un año más tarde, los cursos de especializaciones se independizan del instituto de Psicología y pasan a depender exclusivamente de la Facultad de Filosofía y Educación, transitoriamente como carreras universitarias de primera y segunda formación.

Después de tres años, en el año 1974, se aumenta el número de años de formación, el cual se transforma en una carrera universitaria conducente al título de Profesor de Estado en Educación Diferencial con mención (en alguna de las especialidades), agregándose la especialidad en Trastornos del aprendizaje. Es así como se crea el Departamento de Educación Diferencial. Es importante mencionar que las especialidades que la conforman son: Deficiencia Mental, Trastornos de la Audición y Lenguaje, Trastornos de la Visión y Trastornos del Aprendizaje.

En el año 1972 y 1973 se decía que había dos cursos masivos realizados en esas fechas, los cuales estaban destinados a capacitar a profesores básicos comunes para los cursos diferenciales de problemas de aprendizaje.

En el Gobierno Militar, por la fecha de 1974, se decreta la fundación de una comisión (N°18) que se dedica a realizar un diagnóstico acabado de la situación de la Educación Especial, y formula líneas de orientación para la mejora de la calidad de esta misma. En consecuencia, se implementa una Política Asistencial Integral hacia las personas con discapacidad. Se define

⁵ Para una mayor profundización y detalle, se recomienda consultar en la Universidad de Chile, Facultad de Educación, el informe titulado "El Departamento de Educación Diferencial 1964-1970". Impresiones Camilo Henríquez Ltda. Santiago de Chile de 1978.

como: "(...) la acción de tipo social, educacional y económico, destinada a asistir en todas las etapas de su desarrollo al sujeto que presenta algún déficit". (Revista El Niño Limitado, 1974, p. 24).

Se van decretando las siguientes creaciones:

- Centros de Diagnóstico y Organismos de Apoyo Psicopedagógico (Decreto N° 428, de 1975).
- Grupos Diferenciales (Decreto N° 457, de 1976).
- Gabinetes Técnicos para Escuelas Especiales (Decreto N° 911, de 1977).
- También, podemos decir que en 1976 se van consolidando diferentes Planes y Programas según categoría de discapacidad.
- Decreto Supremo N°310/76: Aprobación de Planes y Programas de Estudio para Deficiencia Mental.
- Decreto Supremo Exento N°148/80: Aprobación de Planes y Programas de Estudio para Alteraciones del Lenguaje Oral.
- Decreto Supremo Exento N°143/80: Aprobación de Planes y Programas de Estudio para Trastornos Específicos de Aprendizaje de la Lecto-Escritura y Cálculo.
- Decreto Supremo Exento N°175/80: Aprobación de Planes y Programas de Estudio para Trastornos de la Visión.
- Decreto Supremo Exento N°15/81: Aprobación de Planes y Programas de Estudio para Trastornos de la Audición.

Esto fue parte de los hitos que sucedieron en aquellos años para la educación especial, mientras que nada sucedía para educación regular. Fue hasta el año 1981, en donde se descentraliza la Educación, por ende, durante el Gobierno del Régimen Militar de Augusto Pinochet se llevó a cabo el proceso de descentralización o Municipalización de la Educación Chilena. Lo primordial y trascendental de esta medida fue el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación a las comunas en las cuales éstos residían.

Se puede decir que en el año 1985 se desarrolla el primer Congreso Nacional de COANIL sobre Deficiencia Mental, donde se da a conocer la

experiencia de integración de niños y niñas con discapacidad en los pocos jardines infantiles privados.

La década de los noventa se enfoca principalmente en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la integración de los niños/as con discapacidad a la escuela regular. En 1994 se crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), la cual entrega aportes técnicos y económicos en pro del desarrollo de proyectos de integración. Más tarde, el Decreto Supremo N° 1/98 legaliza el capítulo sobre educación de dicha ley y al mismo tiempo el Ministerio de Educación a través de la Reforma Educacional, promueve el mejoramiento de la calidad de educación con equidad. Por ejemplo, el Decreto de Educación N° 490/90, establece las normas para implementar proyectos de integración escolar. Una de ellas, consiste en una subvención especial que otorgan los establecimientos educacionales por cada alumno/a integrado. Además, se promulga la ley 19.284/9416, que aborda la integración social de las personas con discapacidad y el consiguiente reglamento para su implementación en la educación en el año 1998.

Cabe mencionar que dentro de los mecanismos que se desarrollaron se promueven los procesos de integración a nivel nacional en donde podemos encontrar la construcción de marcos legales, tales como: el decreto 490/1990, que establece normas para poder integrar a los alumnos, con una necesidad educativa especial relacionada a la discapacidad, a los establecimientos comunes; la ley N° 19.284 (1994), que establece normas para la integración social de personas con discapacidad; y en el año 1998, el MINEDUC reglamenta dicha ley. A estas normativas se le adhiere el proyecto de ley enviado al Congreso el 18 de mayo de 2005, que formula una indicación sustitutiva a la ley N° 19.284. Años después, alrededor del año 2010 se promulga la ley N° 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, esta normativa se publica en el Diario Oficial del país el 10 de febrero de 2010, sin dejar a un lado la Ley N° 19.284 que establece las normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, dejando claro lo siguiente:

1. Las normas preliminares, entre las que se define el concepto de personas con discapacidad;

2. La calificación y el diagnóstico de las discapacidades;
3. La prevención y rehabilitación;
4. La equiparación de oportunidades, del acceso a la cultura, a la información, a las comunicaciones y al espacio físico, del acceso a la educación, de la capacitación e inserción laborales, de las exenciones arancelarias;
5. El registro nacional de la discapacidad;
6. Procedimiento y sanciones;
7. El fondo nacional de la discapacidad;
8. Disposiciones generales; y
9. Disposiciones transitorias.

De estos nueve títulos contemplados en dicha ley, adentrada la discusión se profundizará en “La equiparación de oportunidades”, para centrarse primordialmente en el acceso a la educación, que es el tema pertinente que presenta mayor interés.

Así se comienzan a configurar dentro de los establecimientos educacionales, los proyectos de integración con diversas limitaciones y aciertos a lo largo del tiempo. Se han ampliado y caracterizado las distintas necesidades educativas especiales en cobertura y los parámetros que definen el ingreso y la superación de estas mismas. El Proyecto de Integración Escolar, pretende ser un medio o estrategia que dispone el sistema educativo, para incorporar a un alumno o alumna con discapacidad al sistema educativo regular, al ofrecer todas las herramientas para poder educarse y desarrollarse en igualdad de condiciones. Además, es el medio a través del cual, se provee de opciones curriculares a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales en el sistema escolar regular. Se comprende así que, la integración educativa debe ser parte de una estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos.

Los proyectos de integración se focalizan en las siguientes discapacidades:

- Déficit intelectual o cognitivo
- Déficit visual
- Déficit auditivo
- Trastorno o déficit motor
- Graves alteraciones de la capacidad de relación y

comunicación

- Trastornos de la comunicación oral

El Decreto 170/2010, que fija las normas para poder determinar los alumnos con necesidades educativas especiales los cuales serán beneficiarios para las subvenciones de Educación Especial según la ley N° 20.201, que es promulgada en el año 2007. Con esta ley se revoca el DFL N°2 (1998) sobre las subvenciones de establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.

Después de lo sucedido con los distintos decretos y leyes se vislumbra en el año 1990, dos hitos de relevancia en el área, se dicta la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza). Esta ley señala las pautas para la Educación Chilena desde los niveles Pre-Escolares, hasta la Educación Superior. Reconoce el derecho a la Educación y la libertad de enseñanza, además establece los requisitos mínimos y objetivos básicos a los cuales se debe dar cumplimiento.

Conjuntamente, se instaura en el sistema educativo los "Proyectos de Integración Escolar", así la estrategia se dispone al Sistema Educacional y se trata de obtener los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, ya sea originario de una discapacidad o un Trastorno específico del lenguaje (TEL), en la educación normal, operacionalizado a través del Decreto N°1/89 y N°1300/02. Es justo decir que la discapacidad por alteraciones graves en la capacidad de relación y comunicación, se realiza el Decreto Supremo N°815/1990, el cual da el visto bueno a los planes y programas de estudio para las personas con autismo, disfasia severa o psicosis.

Se aprecia que después de estos dos hitos, solo vendrán formaciones de la educación especial, como, por ejemplo. En el año 2000, se dicta el Decreto Supremo N° 787/00, el cual declara que los centros y microcentros de diagnóstico se designarán como equipos multiprofesionales, y se establece las normas para su organización y funcionamiento.

Lo cierto es que, en los años 2001 y 2002, a 72 docentes provenientes de las escuelas básicas con integración han participado en pasantías nacionales, conociendo y compartiendo sus experiencias de trabajar con dichas escuelas de integración.

Debe mencionarse que, en el año 2002, con la amplia colaboración de los distintos sectores, se realiza nuestro Decreto Actual 1300 que aprueba los Planes y Programas para nuestros alumnos con trastornos específicos del lenguaje, anulando la normativa anterior. Esta transformación es posible gracias a la participación de los distintos actores de la educación: el Ministerio, los profesores, los fonoaudiólogos, los sostenedores de las escuelas del lenguaje, las universidades y los especialistas a nivel nacional e internacional.

Durante el año 2002 y 2003 se realizan encuentros y jornadas con algunos representantes de las universidades, con el propósito de iniciar un proceso de revisión de las mallas curriculares y de esta manera incorporar a su formación temas relacionados con la atención de la diversidad y de las demandas educativas especiales en el aula normal.

Después de estos sucesos llega un cambio en la educación regular: se implementa la Prueba de Selección Universitaria (PSU9 en reemplazo a la Prueba Actitud Académica, y es utilizada por las Universidades Chilenas para seleccionar a sus postulantes acorde al puntaje que obtengan en ella. Son aplicadas 2 pruebas obligatorias (Lenguaje y Matemáticas) y 2 optativas (Ciencias o Historia). Esta prueba es sin lugar a dudas de gran importancia para muchos jóvenes, ya que de ella depende continuar su educación en un establecimiento de educación superior.

Se debe agregar que, en el año 2005, se instaura dentro de esta línea educativa, la estrategia del trabajo sistemático en los niveles de Educación Media y de Adultos, la cual tiene como objetivo realizar un proceso de integración con personas discapacitadas y en estos niveles educativos, anteriormente mencionados. Gracias a este trabajo se podrá ir avanzando en el proceso implementado en pro de la integración.

La ley N° 20.422, nos menciona la igualdad de oportunidades e inclusión social para las personas con discapacidad. Esta ley pertenece a la materialización de la política social de nuestro país, fundada “(...) en el derecho de cada uno de los chilenos, o de todas las personas que habitaban en nuestra patria, a tener acceso a las mismas oportunidades, sin importar la etnia, la edad, la condición física, económica o lugar de donde se nace⁶”.

También se puede leer con la Ley N° 20.201 lo siguiente:

Para los efectos de esta ley, se entenderá por Necesidad Educativa Especial de Carácter Transitorio aquellas no permanentes que requieran los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesiten de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización. (..).

Sumado a lo sucedido con la educación especial, en el año 2006, sale a la luz la movilización Estudiantil, conocida como la revolución Pingüina. Tiene su punto de partida en el mes de abril del mismo año: con el objetivo de obtener mejoras en la Educación Chilena, teniendo como razón fundamental derogar la LOCE y en su lugar ser reemplazado por la LGE. Esta movilización estudiantil marcó un suceso importante en la historia de nuestra nación, quedó como un hito muy importante, ya que fue la mayor resistencia estudiantil que ha habido en el país y dejó en claro que los estudiantes si se lo proponen y actuando de forma unida, pueden hacer valer sus derechos a la educación y alcanzar sus objetivos.

Por otro lado, entre el año 2006 y 2009, se han desarrollado importantes convenios de colaboración con países del MERCOSUR y trabajos en acciones organizadas por la OEA, la UNESCO y la OEI. (MINEDUC, 2010, p.11).

⁶ Discurso de la Presidenta de la Republica Michelle Bachelet (Primer Gobierno 2006 – 2010) en el acto de promulgación de la Ley 20422/10 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social para personas con discapacidad realizado el 03 de febrero del 2010. Disponible en: http://www.fonadis.cl/prensa/noticia_detalle.php?id=517&txtpag= (02 de marzo de 2010).

En consecuencia, en el año 2009, se implementa la LGE (Ley General de Educación). Esta Ley nació en reemplazo a la LOCE, como respuesta a las masivas protestas de los Estudiantes Secundarios del año 2006, para así reformar la Educación Pública del país. Esta nueva Ley contiene modificaciones importantes en los procesos de admisión, currículum, y reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales. Reduce a seis años la educación básica y aumenta en dos años la educación media. Medida que será implementada en el año 2016.

Cabe mencionar que el 27 de septiembre de 2011, se nombra el Decreto Supremo N°332/11, el cual establece las edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, la modalidad de Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.

Y para finalizar, en el año 2011 con la Ley N° 20.422 y con el Decreto N° 170, Chile cuenta con el aporte del servicio nacional que coordina y regula los aspectos relacionados con las personas con discapacidad. En efecto, contamos con el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS)⁷, entidad del estado que se relaciona con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación.

Es un servicio público, funcionalmente descentralizado y desconcentrado territorialmente, que tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad.

De la mano con lo anterior, se puede decir que en nuestro país se llevó a cabo el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC 2004), cuyo objetivo fue: "(...) conocer la prevalencia de la discapacidad en sus diversos tipos y grados; y la medida en que en que esta condición afecta a las personas en las distintas dimensiones de sus vidas" (ENDISC – CIF, 2004, p.7).

⁷ Este servicio fue creado primero como FONADIS en el año 1994 por mandato de la Ley 19284 de Integración Social de Personas con Discapacidad. Desde el mes de marzo del año 2010 pasa a ser el SENADIS por mandato de la Ley N° 20.422, que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Para lograr dicho objetivo se tomaron en consideración las siguientes variables:

- Caracterización general de la discapacidad.
- Características sociodemográficas y socioeconómicas.
- Estado de salud y deficiencias.
- Dificultades para el desarrollo de actividades de la vida diaria.
- Restricciones para la participación social.
- Acceso a servicios de salud y rehabilitación.
- Situación de derechos: tiempo libre, presencia de maltrato, apoyos sociales, familiares y técnicos y barreras físicas y actitudinales.

Finalmente está el Decreto Exento N°83/2015, el cual nos afirma y aprueba los Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Se puede señalar, que el decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, que Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 20.370, con las Normas cancelando el decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, establece en sus artículos 22 y siguientes que la educación especial o diferencial es aquella modalidad educativa la cual posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación normal, otorgando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos, ya sea de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a las demandas específicas de aprendizaje personales o contextuales, con el fin de asegurar la igualdad en el derecho a la educación.

De acuerdo a lo observado en el proceso histórico, se establece que los ciudadanos de nuestro país, han discriminado en un principio a las personas con distintas capacidades para aprender. Aunque la educación especial se creó 42 años más tarde que la educación regular, se aprecia que se ha desarrollado de mejor forma.

Estas necesidades educativas especiales han existido siempre, la diferencia ahora es que se han revelado al conocimiento público. Ya que la educación se entiende como un derecho, no se debe concebir a los alumno/as que presentan estas necesidades como sujetos incapaces de aprender, sino como personas que poseen ciertas restricciones en su proceso de aprendizaje. Tanto docentes, como el sistema educativo en su totalidad, deben estar capacitados para atender a estas necesidades, puesto que todos los alumnos y alumnas presentan necesidades educativas y que, dentro de éstos, sólo algunos presentan necesidades especiales, entendiendo también, que no todos quienes las presenten necesariamente tienen algún tipo de dificultad para aprender.

1.5.2 Contexto Legal - Político

Desde el plano legal y político se establecen ciertas concepciones erradas desde el plano epistemológico de cómo es tomado en Chile y en su educación la inclusión. Con el objetivo de contextualizar se realizará una examinación desde el plano internacional acerca de políticas generales y específicas para el concepto de diversidad e inclusión en la educación. A nivel internacional en la línea de la inclusión y la diversidad trabajan en conjunto la ONU, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Cultura y la Ciencia, Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Cada una de éstas se ha preocupado de establecer lineamientos que cumplan con lo pactado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) en la que se estipula en uno de sus artículos señala “Toda persona tiene derecho a la educación.” También se menciona que uno de los objetivos dentro de la educación es fomentar el respeto a los derechos humanos y a la diversidad de cada persona.

En el año 1975, se promulga la Declaración de los Derechos de los Impedidos, en la cual se hace referencia a la “incapacidad” de valerse por ellos mismos en parte o en su totalidad debido a su discapacidad. Este término comienza a tener menos relevancia debido a discusiones que se daban en torno a éste. Es así como llegamos a 1978, año en el que surge el Informe Warnock, en el Reino Unido, en el que la Educación Especial cambia de un enfoque biomédico (perspectiva clínica) a un modelo psicopedagógico educativo, sentando las bases de lo que sería la integración escolar.

Además, en el Informe Warnock, se incorpora por primera vez el término de NEE, se hace hincapié en la integración y en la no diferenciación entre estudiantes “impedidos” y “normales”. Sin embargo, y a pesar de los intentos de dejar atrás el término de “impedido”, en la “Convención sobre los Derechos del Niño” (ONU, 1989), éste aparece nuevamente en el artículo 23, diferenciando al “niño” del “niño impedido”.

A principios del año 1990, surge la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, donde se menciona la Universalización al acceso a la

educación, buscando satisfacer la necesidad de aprendizaje de la población, planteando que cada niño, niña, jóvenes y adultos tiene el derecho a recibir una educación de calidad y sin discriminación. No obstante, aún se sigue utilizando el concepto de “impedidos”, pero sin la connotación anterior (centrando problema en el sujeto), sino que ya se vislumbra que el entorno también tiene incidencia en cómo se desenvuelve en el diario vivir. Posterior a esto, surgen las “Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad”, (ONU, 1993), donde el término “impedido” desaparece, dando paso a los conceptos de “discapacidad” y “minusvalía”.

Hacia 1994, la “Conferencia de Salamanca”, realizada en España, centra su atención en la integración, acceso y calidad; haciendo mención a la igualdad en la participación de las Personas con Discapacidad, estableciendo que las escuelas deben ser integradoras ofreciendo una educación para todos.

En la “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra las Personas con discapacidad” (OEA, 1998), nuevamente se define “discapacidad”, centrando las limitaciones del sujeto en el entorno social y económico.

Para el año 2000, en el “Foro Mundial sobre la Educación Dakar”, se hace un llamado a los gobiernos a generar una educación para todos, mediante la formulación de planes nacionales que permitan ir alcanzando las metas pertinentes a cada región. En América uno de los puntos a lograr es la equidad y la atención a la diversidad en las políticas educativas, donde el compromiso queda en la generación de marcos legales e institucionales que permitan la inclusión plena en el ámbito educativo, a través de modalidades diversificadas y un currículum más flexible. En el 2001, se hace una serie de recomendaciones en diferentes áreas respecto a la atención a la diversidad, sugiriendo fortalecer el proceso de integración (Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI).

En Chile con el advenimiento de la democracia, hubo un consenso en preparar y ofrecer una nueva propuesta curricular, se requería de una reformulación profunda del rol de la educación y de un currículum que respondiera a las nuevas necesidades de formar personas con las

herramientas necesarias para hacer un Chile competitivo a nivel internacional y la vez crear una identidad nacional.

Así se establecen y definen dos ejes importantes, en la Reforma educativa: la educación de calidad con equidad para todos, con esto se establece un marco curricular de carácter nacional. El otro eje es: la descentralización del control curricular, los establecimientos elaboran sus propios Planes y Programas a la luz del Marco Curricular Nacional.

La Reforma educacional chilena reconoce los cambios ocurridos en la sociedad y en el conocimiento, tanto en el ámbito económico como en el plano de lo que queremos como país:

El cambio mayor implicado en los términos 'sociedad globalizada' y del 'conocimiento', tiene consecuencias directas sobre las definiciones del qué y para qué de la experiencia formativa que se ofrece a niños y jóvenes son la institución escolar. En Chile este cambio secular y sus implicancias sobre su desarrollo socio-económico y ciudadano, junto a necesidades que brotan directamente de la historia reciente, como la necesidad de saldar culturalmente las consecuencias del quiebre democrático y del período autoritario, constituye la base de la reforma del currículum de escuelas, colegios y liceos. Reforma de la experiencia formativa que se busca comunicar, a lo largo de doce años, a los poco más de tres millones de alumnos y alumnas (Cox, 2003, p. 75)

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad y de las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, espera que la escuela, sea un espacio privilegiado en que todos aprendan a convivir con los otros, y en la que cada uno tenga la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades. De esta manera J. Brunner (2000) plantea que, el desafío de la educación, es lograr una estrategia de formación que permita por un lado potenciar las múltiples inteligencias y por otro lado mantenga y refuerce la cohesión e inclusión social, es decir el desarrollo humano individual y colectivo.

El concepto de “desarrollo humano”, no sólo comprende el crecimiento económico de una sociedad en vías de una modernización, sino que además las oportunidades sociales equitativas para que las personas puedan acceder a mejores niveles de vida y de participación en la sociedad.

La equidad involucra a todos los actores sociales es decir no importa cuál sea su característica física, cognitiva, nivel sociocultural, religión, ideas políticas, sexo, edad, nacionalidad, entre otras. Para Jacques Delors,

(...) los países en desarrollo no deben descuidar nada que pueda permitirles la entrada indispensable en el universo de la ciencia y la tecnología, con todo lo que ello entraña en materias de adaptación de la cultura y modernización de las mentalidades (...) la inversión en educación e investigación constituye una necesidad (...) (UNESCO, 1996, p. 74)

El concepto de “equidad” involucra igualdad de oportunidades, la Reforma Educativa chilena se fundamenta en el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a desarrollarse y aprender con igualdad de oportunidades. Asegurar el acceso y calidad de los aprendizajes es pues el gran desafío de la educación en Chile, y los esfuerzos se han hecho notar. Esta equidad da paso a la posibilidad de un sistema educativo que favorece y respeta la diversidad, las diferencias individuales tienen su espacio para dar paso a la posibilidad de inclusión y participación de todos.

La escuela, se enfrenta a la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos. En estas escuelas se diversifique las oportunidades de aprendizaje evitando la discriminación y las desigualdades. Esto significa superar el mito y los quehaceres educativos tendientes a homogeneizar la enseñanza, para dar paso a una educación basada en la aceptación y valoración de las diferencias. En estos aspectos el autor Touraine, A (1997) en su propuesta la “Escuela del sujeto” valora y respeta las diferencias individuales, una propuesta marcada por el respeto a la diversidad en posición a la homogeneización. La individualización de la enseñanza es una meta difícil pues integrar la diversidad en la escuela, no significa eliminarla o actuar como si no existiera.

La escuela no son instrumentos de igualación, sino ámbitos donde todos los alumnos y alumnas tienen las mismas posibilidades de progresar, según sus características personales y sociales, y de recibir una educación de calidad que les permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes” (Wang, 1988, p. 9)

En este camino de brindar oportunidades de equidad en el plano de la educación y de la integración social para todos, en Chile desde 1990, han ocurrido además de la Reforma Educativa otros acontecimientos que han favorecido la inclusión educativa y que denotan un mayor esfuerzo y voluntad política para hacer frente a los desafíos de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales.

Las políticas de los noventa generaron un cambio radical en la cobertura de la educación. Este es el ítem donde las autoridades pueden sentirse satisfechas. En lo corrido de la última década los avances son realmente significativos. Esto lo resumiremos en la siguiente tabla.

Tabla 1: Matrícula y Cobertura por Nivel de Enseñanza: Básica y Media

	<i>Matricula</i>			<i>Cobertura</i>		
	<i>Básica</i>	<i>Media</i>	<i>Superior</i>	<i>Básica</i>	<i>Media</i>	<i>Superior</i>
1990	2.022.294	719.819	249.482	93.1%	80.0%	14.4%
2002	2.341.519	896.470	501.162	97.0%	87.0%	28.4%

Fuente: OCDE, 2003

La matrícula escolar aumentó en más de un 20% y el cambio más sustantivo se dio en la educación superior, donde prácticamente se dobló la cobertura de ese nivel. Para la educación básica y media también hubo avances importantes donde la cobertura ya era alta.

En cuanto a normativas ministeriales que apoyan estas nuevas políticas desde 1990 se aprueban diferentes leyes, decretos y reglamentos para favorecer la equidad y calidad de la educación. En el año 1990, se dicta el decreto de educación N°490, que establece las normas para implementar proyectos de integración escolar, a cargo de profesores especialistas, con el fin de integrar alumnos con discapacidades permanentes a la educación regular. Este decreto permitió, además, subvencionar la integración, dando la posibilidad de que los colegios hicieran posible el proyecto.

En 1994, se promulga la Ley N°19.284 que sienta las bases para la integración social de las personas con discapacidad y el acceso a la integración escolar. El artículo 27 de dicha ley, destaca:

Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. (p. 14).

En cuanto a las políticas para el mejoramiento de la calidad y equidad de los aprendizajes, el Ministerio de Educación ha llevado a cabo programas de intervención. El ámbito de políticas cubre 10 programas: dos programas de cobertura universal que corresponden a materiales e insumos para la intervención en el desarrollo de capacidades y procesos (MECE Básica y MECE Media) ; cuatro programas de cobertura destinados a colegios vulnerables (Programas Rurales, Montegrande, P-900, y Liceo para todos), tres programas dirigidos a docentes (Formación inicial docente, Actualización curricular y Becas al exterior); un programa para la implementación de la informática en todo el sistema (Enlace). A nivel nacional y de carácter obligatorio se establece la Jornada Escolar completa desde 1997 y el cambio del currículum en 1996.

Posteriormente, en 1998 se aprueba el Decreto Supremo N°1 que aprueba el reglamento del capítulo sobre la Educación de la ley N°19.284, proporcionando el marco legal que regula el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular. Las modalidades educacionales de integración deben garantizar la continuidad del proceso educativo y de disponer diferentes opciones de integración. El decreto N°1/98 propone la elaboración de un proyecto de integración Educacional al interior del establecimiento, en el que deben participar todos los agentes de la comunidad escolar.

En 1999 se reglamenta la atención de alumnos que presentan problemas específicos de aprendizaje, a través del Decreto N°29. Los grupos diferenciales atienden alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje formal pero que no derivan de una discapacidad. El decreto establece la necesidad de realizar las adecuaciones técnicas y administrativas pertinentes que permitan que estos alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al currículum oficial y

progresar en él. Antes de este reglamento, muchos alumnos eran derivados a escuelas especiales, luego de reiteradas repitencias de curso o frente a los continuos fracasos escolares, simplemente desertaban del sistema escolar regular.

En cuanto a los alumnos con discapacidad que terminen su educación básica en una escuela especial, de acuerdo al decreto N° 1398 del año 2006, deberán obtener su Licencia de Educación General Básica, junto a un certificado que acredite su nivel de competencias adquiridas. Este mismo decreto, se aplica para los alumnos que terminen su educación básica en escuelas básicas regulares como parte de un proyecto de integración en las modalidades 3 y 4. Con esto, se intenta evitar el etiquetamiento y la discriminación social y laboral por haber estudiado en una escuela especial.

La política pública ha evolucionado en función de esto nos encontramos en un proceso de cambio que se sustenta con el cambio de la Ley Orgánica Constitucional (1981) de Enseñanza a la Ley General de Educación (2009). En relación a esto se explican, detallan y analizan leyes educativas que son afines a la problemática detectada en la investigación.

La integración comienza a aparecer en Chile a partir de la década comprendida entre los años 1970 y 1980. Ya durante la década de 1990, si bien comienza a gestarse una Reforma Educacional, ésta no se pronuncia directamente sobre la Educación Especial, sin embargo, dentro de esta misma década serán aprobados los Planes y Programas de estudio para los estudiantes que presentan distintas discapacidades (visual, motora, auditiva, intelectual y discapacidad por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación). En este mismo período se promulga el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, en el cual se estipulan las normas para integrar en establecimientos regulares a estudiantes que presentan discapacidad.

Posteriormente, en el año 1994, se promulga la Ley N° 19.284, la cual contempla la “plena integración social de las personas con discapacidad”. Esta ley reglamenta y asegura la integración a la educación regular de los estudiantes que presentan alguna discapacidad y es conocido como Decreto N° 1/98.

Durante el año 2005 se elabora la nueva Política Nacional de Educación Especial, la cual tiene como finalidad abordar temas como: mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad, mejorar la formación inicial y el servicio de los docentes y profesionales de la Educación Especial y Regular, entre otras temáticas.

El año 2007, se promulga una ley que regula el financiamiento a los establecimientos que atienden estudiantes con NEE con la Ley N° 20.201, determinando que éste será diferenciado dependiendo de si las NEE presentadas por cada estudiante se encuentran dentro de transitorias o permanentes. A partir de ésta, surge la necesidad de elaborar el Decreto N°170, el cual fija las normas, requisitos, perfil de los profesionales competentes, instrumentos y pruebas diagnósticas que permitan identificar a los estudiantes que presentan NEE (permanentes o transitorias), con el fin de recibir la subvención establecida para cada necesidad.

En el año 2009, es promulgada la Ley N° 20.370 más conocida como LGE de Educación, en la cual se establecen principios inclusivos y reconoce la modalidad de Educación Especial. Finalmente, durante el año 2010, hace su aparición la Ley N° 20.422 (Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad), la que viene a derogar la Ley N° 19.284 (Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad). Esta nueva ley consigna que establecimientos públicos y privados de educación regular deben incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para el acceso a los cursos o niveles existentes a las Personas con Discapacidad.

Dentro de este contexto, se vislumbra que las Políticas Públicas relacionadas con la Educación Especial, desde los años noventa, comienzan a enfocar su acción en la integración de los niños, niñas y jóvenes al sistema de Educación Regular, dado que en nuestro país aproximadamente el 12.7% de la población total, se reconoce como una persona con discapacidad, sin tomar en cuenta dentro de este porcentaje personas con NEE Transitorias. Para tal efecto, el surgimiento de los PIE pretende garantizar un pleno acceso de estudiantes al sistema educativo, independiente de sus NEE.

Estos Programa de Integración escolar, tienen

(...) el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorio (MINEDUC, 2012).

Es en el año 2010, donde MINEDUC en el documento “Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de integración escolar” advierte un cambio de enfoque en la modalidad de trabajo, proponiendo una perspectiva inclusiva de la educación en la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad. De igual forma, se plantea que el PIE es una “estrategia inclusiva del sistema escolar” al favorecer la presencia de los niños NEE en la sala de clases, compartiendo las mismas experiencias de aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras, evidenciando así, un conflicto epistemológico para entender la inclusión como una política. ¿Es lo mismo integración que inclusión?

Desde la sociología de la educación, se entiende la integración como un fenómeno que se hace cargo de incorporar a una diversidad de estudiantes a la sala de clases. Estos estudiantes, en el caso de la Educación Especial, son reconocidos en función de criterios diagnósticos, definidos por la política educativa. En Chile, el modelo de integración representado en el sistema educacional se denomina PIE, el cual, define su foco de atención en un grupo de estudiantes “diferenciados” por categorías, a los cuales se les concede ventajas para el acceso pleno al sistema educacional, brindándoles apoyos humanos, materiales y pedagógicos (Decreto N° 170) en las diferentes modalidades de éste.

Una vez establecidas las “categorías” de integración de estos estudiantes, se reconoce en estos mismos, requerimientos especiales para la cobertura de atención dentro de los establecimientos que presenten PIE, haciendo necesaria una inyección de recursos que se asignan de manera individualizada, ligadas a los estudiantes que pertenecen a estos programas.

Por otra parte, reconocemos en la Inclusión, un modelo epistemológico, en la medida que busca una transformación de la realidad, valorando a la sociedad en su conjunto, en función de los derechos y deberes de las personas desde un enfoque participativo (UNICEF, 2001) y democrático, reconociendo a todos y todas sus participantes, como seres integrales que contribuyen al crecimiento de ésta, a partir de una sociedad (en este caso una escuela y/o sistema educativo) capaz de romper con cualquier tipo de barreras que apunten hacia la exclusión o segregación.

En cuanto al abordaje de integración e inclusión en nuestras políticas, y a diferencia de lo señalado internacionalmente, en Chile se garantiza el acceso al sistema educativo, pero no se explicita en nuestra carta magna, el sentido de “Escuela Inclusiva”. En ese sentido, rescatamos los avances de la última década, dado que logramos observar un avance en el campo de la integración educacional, el que vemos reflejado en la promulgación de la Ley N° 20.370/09 (LGE), la que reconoce a la Educación Especial, y deja de manifiesto, la posibilidad de desarrollar programas de integración. Por otra parte, la Ley N° 20.422, que “establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad”, incorpora sugerencias en cuanto a modificaciones curriculares, para que los estudiantes de los programas de integración normalicen sus aprendizajes con respecto a sus compañeros.

A partir de nuestros análisis de las políticas desarrolladas en la última década, precisamos que en cuanto a la visión de sujeto se apunta a lograr una igualdad de oportunidades, tanto en niños como niñas, jóvenes y adultos, reconociéndolos como sujetos de derecho, sustentado además por acuerdos y tratados internacionales, por ejemplo: “La Convención Internacional de los Derechos del Niño” (ratificada en 1990). En las políticas vigentes, se promueve el ingreso de estudiantes con NEE, a establecimientos de educación regular, incorporando el concepto de diversidad e integración al sistema educativo.

Para el acceso a estas políticas, se hace necesario establecer criterios de selección y diagnóstico para determinar cuáles son los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, y son candidatos para la asignación de recursos. Dentro de la política se define NEE como “la ayuda o

recursos adicionales que necesita un estudiante, ya sean humano, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto N° 170, Art 2°), este concepto se ve avalado en los mismos criterios que la política entrega en cuanto a la forma de acceso, participación y permanencia de los alumnos y alumnas dentro de estos PIE.

Con respecto a la valoración de la diversidad, desde la normativa vigente, se pretende dar respuesta a las diferencias de los estudiantes integrados, por ejemplo, en el caso de las personas Sordas, que se integran al sistema educativo, se respeta su comunidad y su lengua, como algo propio de su cultura, ocurriendo lo mismo, con estudiantes pertenecientes a comunidades extranjeras, diversidad social, étnicas, religiosas y cultural.

Sobre la diversidad, se evidencian disyuntivas frente a la valoración de este concepto, desde una apreciación práctica, en cuanto a la manera en que diferentes actores sociales internalizan e interpretan de distintas formas, según su contexto y/o realidad, la percepción de la diversidad. Es por esto que, dentro de estas diferencias, se visualiza la búsqueda de una sociedad más inclusiva, pero con conceptualizaciones divididas. De esta forma, podemos apreciar una “diversidad sexual”, una “diversidad educativa”, “diversidad étnica”, “diversidad religiosa”, entre otras, con valoraciones que se otorgan desde cada perspectiva, alejándonos de un concepto global de diversidad, ya que, dentro de nuestra definición de inclusión detallada anteriormente, todos somos diversos, independientes de nuestros modos de ver la vida, y, por lo tanto, sujetos de derecho.

La integración se impulsa desde la división de Educación Especial del Ministerio de Educación, como también de la Ley N°20.422, mientras las personas justifiquen mediante criterios diagnósticos clínicos a establecimientos que presenten PIE, ya sean de dependencia municipal, particular subvencionado y particular.

A continuación, se hará un análisis de las leyes, decretos, normativas y documentación oficial que emanada desde el Estado de Chile y de los gobiernos a través de las políticas ministeriales y divisiones político administrativas en torno a las mismas. Lo que permite contextualizar la

documentación vigente que se relaciona con la temática a modo de que sirva de referencia legal de manera de síntesis del apartado del capítulo.

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.

Fecha de Publicación: 08 de junio de 2015.

Fecha de Promulgación: 29 de mayo de 2015

El propósito de la ley tiene el fin de lograr garantizar un sistema basado en la gratuidad y la inclusión en los procesos de admisión escolar, y el fin al financiamiento compartido y prohibición al lucro en los establecimientos educacionales, esto a realizarse de forma progresiva. Pues para la realización de esta ley es necesario modificar otras leyes ya existentes relacionadas con temas educativos, para de esta forma poder realizar lo antes mencionado, o sea, la gratuidad e inclusión escolar.

Pero para poder realizar esta ley hubo que efectuar modificaciones a muchas otras leyes que ponían resistencia para que esta ley fuera posible, es por esto que la mayor parte del texto la ley modifica, agrega o cambia, artículos relacionados con otras leyes que competen a la educación.

Como la Ley General de Educación, en donde en esta nueva ley dice que se prohíben la solicitud de papeles de antecedentes de los alumnos, ya que esto iría en contra de la no discriminación que busca esta nueva ley. También propone cambios a la ley de subvenciones, donde dice que los sostenedores no deben lucrar con la educación, pues todos los ingresos que reciba serán destinados con fines únicamente educativos.

La implementación de la ley tiene un carácter gradual, lo que permitirá avanzar de manera paulatina con las modificaciones que la componen, La entrada en vigencia general de la ley será a partir del 1 de marzo de 2016, éstos irán entrando en vigencia de manera escalonada: 180 días tras ser publicada la ley, 1° de enero de 2016, 1° de marzo de 2016 y fines de 2016.

En estricto rigor, esta nueva ley tiene como ejes principales la gratuidad, la diversidad, la flexibilidad, la integración e inclusión, la sustentabilidad, la dignidad del ser humana y la educación integral. Busca la eliminación del lucro o financiamiento compartido que se daba por parte de

los sostenedores en colegios subvencionados, es por ello que el Estado comenzaría a financiar los establecimientos para que se sigan los mismos protocolos en la mayor cantidad de colegios. También busca mayor inclusión escolar, en cuanto a lo económico, académico, cultural etc., y las formas que se utilicen deben garantizar la transparencia, la equidad y la igualdad de oportunidades y sus resultados deben estar abierta para la comunidad escolar. Junto con ello busca la sanción de la discriminación arbitraria, así como también mediar la expulsión de estudiantes. Asimismo, la superintendencia de educación se va fortaleciendo, ya que se convierte en un ente regulador y fiscalizador de los sostenedores.

A modo de síntesis se puede decir que esta nueva ley busca la manoseada equidad e igualdad de oportunidades que son los pilares que dice sostenerse nuestro modelo político, la democracia. El modelo económico neoliberal, que ha usado a la educación para hacer fortuna, y ha hecho que la educación más que responder a las demandas sociales, solo ha respondido al mercado, por lo tanto, se han diseñado variados sistemas de medición de conocimiento que son los decisivos para los alumnos, pero si reflejan la desigualdad y es parte de la selección para el ingreso, por ejemplo, de las universidades estatales. Es por ello que la educación en los últimos años solo se ha visto modificado en una serie de reformas que no hacen sino más que seguir aumentando esta mercantilización de la educación, las propuestas del neoliberalismo en cuanto a educación se van configurando en una serie de formas y de pruebas de medición que anuncian la “calidad” y la estandarización de la educación, pero que en ningún momento dejan de lado su carácter mercantilista, es más, la lógica de las pruebas estándares es la de crear una serie de conocimientos regulados para el sistema y que con esta forma solo los más “aptos” desde un punto de vista mecánico sean capaces de surgir frente a los demás.

Ley N° 20.422: Normas para la integración e inclusión social de personas con discapacidad.

Fecha de Publicación: 11 de febrero de 2000

Fecha de Promulgación: 13 de enero de 1998

El objetivo de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad con el fin de obtener su plena integración e inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. Para ello precisa lo que se entiende por igualdad de oportunidades: la ausencia de discriminación por razón de discapacidad y la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educativa, laboral, económica, cultural y social.

Para el cumplimiento del objetivo anterior, se dará a conocer masivamente a la comunidad los derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad de las personas con discapacidad, fomentando la valoración en la diversidad humana, dándole el reconocimiento de persona y ser social y necesario para el progreso y desarrollo del país.

Durante los años 70 surge el Movimiento Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad impulsado por grupo de personas. Eran tiempos donde las personas en esta condición, no querían continuar relegadas en sus casas y deseaban firmemente integrarse a la sociedad, acceder a la rehabilitación, al transporte y al trabajo, principalmente al trabajo. La discapacidad fue motivo de interés para la opinión pública en su totalidad, tanto en Chile como el extranjero. Especialmente en la época de los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens.

A fines de la década de los '70 en Chile surge la iniciativa de rehabilitar a niños con discapacidad física, perteneciente al instituto de rehabilitación infantil, de la sociedad pro ayuda al niño lisiado, lo que hoy conocemos comúnmente como la "Teletón". Durante el gobierno del presidente Patricio Aylwin, en donde se dieron los primeros pasos para incorporar en la agenda pública esta temática, cuando se promulgo la ley

19.284, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, en 1994.

Es aquí que gracias a la dictación de esta Ley, se asignan por primera vez recursos del estado para contribuir a dicha ley y a la plena integración de las personas con discapacidad, surge la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS, su objetivo era contribuir a hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, facilitando su inclusión en el sistema de protección social y promoviendo la igualdad de oportunidades y no discriminación, a través de una gestión coordinada, eficiente, participativa y ética. Posteriormente se crea al interior de la sociedad de fomento Fabril, SOFOFA en 1992, cuyo fin era apoyar la integración laboral y social de las personas con discapacidad.

En el año 2010 se crea el Servicio Nacional de Discapacidad, establecido en la ley N° 20.422 que establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, su fin es “velar por la igualdad de oportunidades, la inclusión social, el respeto de los derechos, la participación en el diálogo social y la accesibilidad de las personas con discapacidad y su entorno, a través de la asesoría, coordinación intersectorial y ejecución de políticas públicas.

La discapacidad en Chile aún está en proceso de trabajo, aún no logra las condiciones para atender en todos sus puntos lo que es la discapacidad y así también lo que es la integración e inclusión de las personas con este tipo de problemas. En Chile, faltan políticas públicas adecuadas que apunten efectivamente a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos con capacidades diferentes. Se observa día a día como miles de niños, niñas jóvenes y adultos, no pueden ni tienen las facilidades para salir de sus casas por falta de recursos técnicos. No existe acceso a una adecuada atención en salud, rehabilitación, educación, a la economía, al trabajo, transporte, calles, veredas ni edificios públicos, entre otros, múltiples factores que impactan y son importantes de mencionar al hablar del tema de la discapacidad.

Todos poseen derecho a la igualdad, somos seres humanos libres e iguales en dignidad y derechos, libres en el desplazamiento, en Chile se debería eliminar las barreras físicas con el fin de tener acceso a las

instalaciones de salud, educación, trabajo cultura entre otras, toda persona tiene derecho al trabajo, sin ser discriminado, y de igualdad en el sueldo por su labor prestada, las personas en general deben tener derecho al desarrollo social, el Estado es quien debe hacer las adecuaciones a los lugares donde se lleven a cabo actividades recreativas para que esto sea accesible, toda persona con discapacidad, tiene derecho a optar a la educación, los centros educativos debieran estar preparados para atender esta diversidad, comprendiendo entornos integrados, para un mejor desarrollo de las personas con discapacidad, debe estar adecuado hasta en infraestructura, en cuanto a la salud el Estado debiera ser el primero en facilitar la prestación médica, en cuanto a la rehabilitación, considerando siempre que la discapacidad no es una enfermedad, generando así que las personas con discapacidad alcancen y mantengan un nivel óptimo de autonomía y libertad.

Decreto N°1: Reglamenta capítulo II Título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.

Fecha de Publicación: 11 de febrero de 2000

Fecha de Promulgación: 13 de enero de 1998

Este decreto tiene como propósito establecer normas para la integración social de personas con discapacidad y cuyo objetivo es llevar a cabo adecuaciones necesarias al sistema educacional y de subvenciones actualmente existente. La discapacidad de las personas en el país se ha enfrentado desde una perspectiva individual, asistencial y subsidiaria, perdiendo de vista un enfoque integral de la situación de discapacidad que enfrenta casi 1.2 millones de personas las cuales involucran cerca de 4 millones de personas considerando su entorno familiar: Esta circunstancia en términos numéricos hace que se busque una solución, sin embargo existe otro factor que hay que considerar por una parte las causas de la discapacidad a nivel individual no son únicamente orgánicas, sean congénitas o adquiridas sino que están fuertemente ligadas a factores de riesgo social, como la pobreza. En este sentido se acepta a nivel mundial un 75% como causa de la discapacidad se debe a condiciones socio ambientales deficientes.

La fuerte relación existente entre factores sociales y discapacidad, lleva a que sea la política social el instrumento más efectivo para enfrentar el problema desde un punto de vista integral y multidisciplinario. Las acciones de prevención y de rehabilitación se transforman, entonces, en una obligación del Estado, aunque es en la primera de ellas donde la relación con las demás políticas sociales se hace más elocuente.

En la perspectiva indicada, el Ejecutivo, haciéndose cargo de la creciente demanda proveniente de las organizaciones que agrupan a las personas con discapacidad y a sus familias, procedió a dictar el Decreto Supremo N° 94, del Ministerio de Planificación y Cooperación, publicado en el Diario Oficial del 2 de febrero de 1991, que creó el Consejo Nacional de la Discapacidad. El referido Consejo, según establece el decreto supremo que lo creó, tuvo como cometidos la formulación de una Política Nacional sobre la Discapacidad y la preparación de un anteproyecto de ley que respondiera a

los intereses de los diversos sectores involucrados y que resguardase los derechos y especificase los deberes de los mismos.

Con gran satisfacción es posible señalar que, dentro de los plazos previstos, el Consejo Nacional de la Discapacidad puso a disposición del Presidente de la República y del país, una propuesta de política sobre esta materia y un anteproyecto de marco legal para respaldarla. Cabe hacer presente, además, que el trabajo efectuado por el Consejo Nacional de la Discapacidad ha coincidido con el último tramo del Decenio de las Naciones Unidas sobre las Personas con Discapacidad, que abarca desde 1983 hasta 1992 y que fue concebido como medio de ejecución del Programa de Acción Mundial aprobado por Resolución N° 37/52 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida el 3 de diciembre de 1982.

El objetivo básico de dicho Programa es promover medidas eficaces para la prevención de la deficiencia y para la rehabilitación y la realización de los fines de igualdad y de plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo. Es oportuno enfatizar, por su parte, que políticas hacia grupos vulnerables como las personas con discapacidad, enfocadas integralmente con sus implicancias sociales, culturales y económicas, se inscriben plenamente dentro del proceso de democratización que vive el país y más aún, constituyen un pilar fundamental del mismo, en la medida que, para construir una democracia real y estable, se necesita del concurso de toda la población sin exclusiones de ningún tipo

Es política del Supremo Gobierno fomentar el desarrollo de la Educación en todos sus niveles y modalidades; Que, la ley N°19.284, consagró normas y principios que tienen por objeto lograr la plena integración social de personas con discapacidad, lo que deberá ir acompañado de las adecuaciones necesarias al sistema educacional y de subvenciones actualmente existente; Que, se ha estimado necesario entregar orientaciones y proponer medidas específicas desde la perspectiva educacional para lograr el objetivo antes señalado, y visto: Lo dispuesto en los artículos N°32 N°8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile; ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza; ley N°19.284 que estableció normas para la plena integración de las personas con discapacidad y la resolución N°520 de 1996, de la Contraloría General de la República,

Decreto 83: Aprueba Criterios Y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica

Fecha de Publicación: 5 de febrero de 2015

Fechas de Promulgación: 30 de enero de 2015

En respuesta a la Ley General de Educación N° 20.370/2009, el Ministerio de Educación pone a disposición de todos los establecimientos educacionales del país el Decreto Exento N° 83, promulgado el 10 de febrero de 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

En el contexto de la reforma educacional que se viene desarrollando en el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet y el cambio de Ley General de Educación y el eje de trabajo de la Inclusión, esta normativa sobre principios y definiciones que orientan los criterios de adecuación curricular, busca ofrecer oportunidades de acceso, participación y progreso de todos y todas las estudiantes en el currículum nacional, teniendo como referencia las bases curriculares y la posibilidad de flexibilizar las respuestas educativas, en atención a las diferencias y características individuales.

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. A partir de estos criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad.

De acuerdo a lo expresado en el documento, las orientaciones expuestas en este material responden a un propósito claramente delimitado: que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo requieran, ya

sea que estén cursando sus estudios en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar.

Para ello, se aborda en primer lugar un marco referencial que establece los principios y definiciones que orientan los criterios y orientaciones de adecuación curricular, entre los cuales se encuentran:

- Igualdad de oportunidades.
- Calidad educativa con equidad.
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad.
- Flexibilidad en la respuesta educativa.

En el año 2009 en Chile, surge como respuesta a una problemática nacional el decreto N° 170 que tiene por objetivo definir los criterios y las orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales (NEE), exigencia que puso sobre la mesa la proclamación del artículo 34 de la Ley general de Educación. Sin embargo, esta no era la única necesidad que surgía a partir del reconocimiento la existencia de una población de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en nuestro contexto educativo nacional, sino que una vez diagnosticados debían recibir los apoyos y las herramientas necesarias que les permitieran acceder y mantener una calidad educativa al mismo nivel que sus pares. Es por ello que, en la actualidad, y seis años después, se proclama el decreto 83 que tiene por objetivo plantear los criterios y las orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales tanto en educación parvularia como en educación básica.

El primer paso para responder a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje se relaciona con la promoción de prácticas inclusivas, las cuales se enmarcan, en el ámbito educativo en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) el cual tiene por objetivo proporcionar a los estudiantes múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión, y finalmente de participación y compromiso a partir de los resultados obtenidos en una evaluación inicial, lo que le permite al docente conocer la diversidad de estudiantes que conforman su aula. De esta forma, se maximizan las oportunidades de aprendizaje de todo el universo de

estudiantes, considerando la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias, incluidas aquellas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. A partir de ello, se establecen las adecuaciones curriculares que cada niño con NEE requiera, y que beneficiosamente se centran en la diversidad del aula y no en el déficit particular de cada estudiante.

Sin embargo, la implementación del presente decreto se llevará a cabo de forma gradual a partir del año 2017 en la educación parvularia, mientras que para la educación básica se estableció como plazo máximo el año 2019, situación que deja, y ha dejado a la deriva a los actuales estudiantes diagnosticados con necesidades educativas especiales quienes hoy por hoy no reciben ningún tipo de adecuación curricular garantizada por ley y donde la minoría que se encuentra amparado por el mismo se debe a que sus establecimientos educacionales adoptaron esta medida de respuesta anticipada a su futura obligación. Frente a esto, resulta cuestionable que la proclamación del presente decreto comience a ser vigente desde el año 2017 siendo que existirán a la fecha ocho generaciones de estudiantes que a pesar de haber sido diagnosticados no habrán recibido ningún tipo de respuesta frente a las necesidades educativas especiales que les asegure que puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares educativas nacionales. De esta manera cabe el cuestionamiento; ¿Qué ha sucedido y qué sucederá con el aprendizaje de aquellos estudiantes que habiendo sido diagnosticados no han recibido las herramientas necesarias que garanticen el cumplimiento de sus logros?, ¿Qué beneficio en materia de aprendizaje trajo consigo el establecimiento de su diagnóstico?, ¿Qué tan limitantes y efectivos en materia de logros de aprendizaje son los actuales programas diferenciados establecidos a partir del déficit del estudiante?

Por otro lado, la Ley General de Educación, en la cual se sustenta el decreto 83, establece que los alumnos con NEE pueden participar en las mediciones de calidad de la educación con las adecuaciones que requieran. Sin embargo no se establece el cómo y el cuándo esta situación entra en vigencia, ni además qué sucede con el alumnado que durante este periodo ha sido evaluado bajo las mismas condiciones que sus pares sin necesidades educativas especiales, a veces siendo incluso marginados por sus propios

establecimientos educacionales quienes solicitan a los apoderados evitar la asistencia durante los días de aplicación de estas pruebas, pasando por alto los principios que sustentan la definición de las adecuaciones curriculares que cada niño requiere tales como la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Cabe destacar que en la actualidad se establece una visión panorámica de resultados, sin considerar que la modalidad de presentación y ejecución no responde a la diversidad encontrada al interior del aula de clases, por lo tanto, la cifra final no resulta representativa. Sin embargo, el contexto nacional educativo se jacta de estos resultados, proclamando y garantizando el éxito escolar del total de sus estudiantes a partir de un proceso en el cual su propio alumnado con NEE es discriminado y evaluado bajo condiciones que no respetan la diversidad.

Finalmente, se destaca la ausente participación, en el caso de establecimientos educacionales regulares sin proyecto de integración, de los profesionales idóneos en cada necesidad, ya sea transitoria o permanente, asumiendo que en este caso los encargados de realizar tanto la evaluación inicial como las adecuaciones curriculares pertinentes, son los docentes quienes, a veces, sin tener las competencias necesarias para el manejo y abordaje de estas necesidades educativas especiales deben asumir roles que amparados en su formación profesional no le corresponden y que por tanto ponen en riesgo el real éxito de una adecuación curricular. Por último, y a pesar los vacíos enmarcados en el decreto 83, se destacan los beneficios en materia de logros de aprendizaje que trae consigo la implementación de las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales tanto en la educación parvularia como escolar, además de promover las diferencias individuales, sociales, culturales de las poblaciones atendidas en el sistema escolar chileno.

Decreto 196: Aprueba Reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención.

Fecha de Publicación: 29 de marzo de 2016

Fecha de Promulgación: 21 de enero 2016

Este decreto se promulga, en base al DFL número 2 de Educación de 1998, en el cual se establecen los requisitos para los beneficios para acceder a la subvención de los establecimientos, donde la Ley N° 19979, presenta modificaciones para el requisito del mínimo de un 15% de estudiantes en vulnerabilidad socioeconómica.

El objetivo principal de este decreto radica en la inclusión de los sectores socioeconómicos para mejorar los resultados académicos del sistema educacional chileno, base a la experiencia internacional, donde el sistema inclusivo, presenta mejores resultados que uno donde la segregación socioeconómica impera.

El contexto, es decir, en las postrimerías del gobierno de Ricardo Lagos, comienza a sentar las bases del cuestionamiento en cuanto a la calidad y el sistema educativo mismo, que ha venido sufriendo reformas desde el gobierno que antecede al que promulga este decreto y como posteriormente el cuestionamiento se dejaría entrever y surgiría en forma de movilización directamente desde los estudiantes.

Lo presentado en este decreto, si bien como medida, presupone un mejoramiento, en la calidad de la educación y sus resultados a partir de la inclusión, finalmente, establece una segregación dentro de un proyecto que pretende ser inclusivo. Esto por cuanto, que comienza midiendo el nivel de pobreza, restándolo del nivel de gente “no pobre”. Por lo tanto, establece una diferencia conceptual, debido a que no contempla una medición transversal, sino que una relación a la diferencia socioeconómica.

Además, el mismo decreto no presenta un escrutinio más exigente tanto de la condición real, como de la expansión del radio que el establecimiento puede considerar. En cuanto a las instancias de fiscalización,

se encuentran bien dispuestas, pero, en términos de porcentaje mínimo y ubicación de los establecimientos, así como de regular la difusión respecto de los beneficios de inclusión que otorga el estado a partir de la subvención, no se encuentran especificados, por lo cual, la inclusión es más bien una idea que por parte de establecimientos puede ser fácilmente maleable.

Ley N° 20.248: Establece Ley De Subvención Escolar Preferencial

Fecha de Publicación: 5 de enero de 2008

Fecha de Promulgación: 25 de enero de 2008

La Ley de Subvención Escolar Preferencial surgió como respuesta a la tremenda crisis educativa que ha ido resultando de las reformas neoliberales iniciadas en la década de 1980 y que, no obstante las medidas compensatorias practicadas desde la década de 1990, ha devenido en que los sectores más pobres de la población alcancen niveles de conocimiento y habilidades precarios, insuficientes tanto para su desarrollo integral y crítico como para dar soporte al desarrollo económico del país (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006)

Artículo 1º.- Créase una subvención educacional denominada preferencial, destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que se impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media. (p. 1)

Es una política educativa permanente, empezó a ser implementada en Chile en el año 2008, de todas formas, igual ha tenido modificaciones en los últimos años; en el párrafo principal se distingue el principal objetivo que tiene como ley, está destinada al mejoramiento de la calidad entregando recursos adicionales para niños cuya situación socioeconómica los límites a estudiar.

Es necesario distinguir a los “alumnos prioritarios” como aquellos que mediante cierta confirmación de requisitos mínimos necesitan de la colaboración del estado para estudiar.

Los requisitos como alumnos son:

- La familia del alumno debe pertenecer al Sistema Chile Solidario
- Cuando la familia está dentro del tercio más vulnerable de las familias que cuenten con caracterización socioeconómica de su hogar.

- Le puede otorgar la subvención en el caso de que sus padres o apoderados hubieren sido clasificados en el tramo A del Fondo Nacional de Salud.
- Si en el caso de no pertenecer a lo anteriormente señalado también existe la incorporación de hechos como el total de ingresos de la familia e integrantes que viven con el alumno por mes, si la comuna donde reside tiene un porcentaje alto de pobreza e incluso las condiciones de ruralidad del hogar.

Estos datos socioeconómicos son considerados desde que comienza la vida escolar pero también se le puede quitar si es que no cumpla con los requisitos mínimos.

El beneficio sólo se puede obtener matriculándose en colegios o establecimientos educacionales adscritos al régimen de subvención escolar preferencial, lo que sí estos están clasificados de acuerdo a sus resultados educativos en tres categorías:

1. **Autónomos:** los cuales en el sistema aparecen con buenos resultados. El estándar nacional para este tipo de institución se basa en que el puntaje promedio como institución debe ser mayor que la mediana de rendimiento que están en el mismo nivel del general de colegios también integradas en la categoría de autónoma.
2. **Emergentes:** que no tienen un registro en el sistema de posibles buenos resultados
3. **Recuperación:** aquellos que tuvieron bajos porcentajes académicos en reiteradas ocasiones (se consideran las tres últimas mediciones realizadas). El estándar nacional para este tipo de institución es que el puntaje promedio sea bajo los 250 puntos del SIMCE y también se consideran los mismos indicadores complementarios de clasificación con los establecimientos autónomos.

Los estándares mínimos necesarios se van actualizando cada 5 años idealmente.

Al año 2011, la SEP se ha implementado con alumnos de kínder (último año pre-primaria) a séptimo año básico (primaria) y en ella participa casi el 100% de los colegios municipales y cerca de un 70% de los particulares subvencionados, beneficiando de manera directa a cerca de 800.000 niños. Esto es, un 40% del total de los alumnos del país que cursan estos grados.

Se debe anualmente informar al ministerio de educación el progreso y los gastos que se han hecho con los ingresos que se van entregando para aportar al mejoramiento de la educación de la institución.

Los establecimientos educacionales de Educación Media a partir del año 2013, iniciaron un proceso de elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo en el contexto de la Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (N° 20.529).

Asimismo, podrán postular su PME a los beneficios de la Ley SEP (N° 20.248) aquellos que cumplan con los requisitos establecidos para estos efectos. La SEP destina recursos adicionales a la subvención escolar regular para apoyar la implementación del PME, de modo que los estudiantes prioritarios del Liceo se vean directamente beneficiados. Este beneficio se inició a partir de marzo del 2013 para aquellos Liceos que atendieran a estudiantes prioritarios que cursaban Primer Año de Educación Media, e irá en aumento gradual, de un nivel por año, para llegar en el año 2016 a una cobertura completa de este nivel de enseñanza. En presente año 2014, se avanza con este beneficio a estudiantes prioritarios en 2do Año Medio.

Son varios los elementos de tensión descritos que, aun recogidos en estudios extranjeros, resuenan para el caso chileno. Los resultados preliminares de investigaciones en curso sobre las transformaciones que genera la ley SEP en las escuelas (Inzunza, Corbalán & Contreras, 2010; Assaél, Redondo & Sisto, 2010) tienden a confirmarlos e incluso alertar sobre otros efectos, particulares del sistema educativo chileno. Como veremos a continuación, estos fenómenos pudieran, paradójicamente, terminar deteriorando aún más la educación que hoy recibe la mayoría de la población o, al menos, no producir el cambio que se declara como esperado.

Ley 20.501: Ley de Calidad y Equidad de la Educación

Fecha de Publicación: 26 de febrero de 2011

Fecha de Promulgación: 8 de febrero de 2011

El sistema educativo chileno en la actualidad fue diseñado principalmente durante la dictadura militar que gobernó Chile entre 1973 y 1990, principalmente a partir de los años 1980 la administración de la educación pública primaria y secundaria, originalmente en manos del Ministerio de Educación, fue traspasada paulatinamente a las municipalidades de todo el país a partir de 1981, mientras la educación privada vivió un importante crecimiento recibiendo en muchos casos financiamiento estatal. En el caso de la educación superior, se liberalizó el sistema para fundar universidades privadas, mientras la Universidad de Chile fue desmembrada para dar origen a universidades de carácter regional. Esto generó dos tipos de universidades: las llamadas «universidades tradicionales», correspondiente a las universidades estatales y aquellas particulares sin fines de lucro instauradas previo a 1981, y las restantes «universidades privadas». Si bien la ley estipuló que las nuevas universidades privadas debían ser sin fines de lucro, muchos grupos han afirmado que la legislación no se ha cumplido a cabalidad, utilizando diversas figuras jurídicas que permiten la obtención de remuneración empresarial.

La calidad en la educación entregada es uno de las áreas más cuestionadas respecto a la educación municipal, que presenta consistentemente indicadores más bajo que las alternativas particulares subvencionadas y particular pagada (241, 261 y 299 puntos respectivamente en la prueba SIMCE 2007 de Lenguaje para 8° año básico, siendo 250 el promedio). Sin embargo, algunos estudios sostienen que dicho análisis es errado al no considerar los niveles de vulnerabilidad de los alumnos, especialmente dado un contexto altamente segregador como el chileno, que alcanza uno de los niveles más altos del mundo según la Unesco. Al analizar los resultados SIMCE por nivel socioeconómico, en la clase baja la educación municipal obtiene mejores resultados que la subvencionada y sólo en la clase media y alta la tendencia se revierte. Incluso, analizando en más profundidad estos resultados se obtiene que las instituciones particulares con fines de lucro tienen los peores índices de calidad de todo el sistema educacional

comparadas tanto con municipales como particulares sin fines de lucro.

Esta ley establece concurso público para Directores de las Direcciones de Educación Municipal y directores de establecimientos educacionales con la participación de la Alta Dirección Pública, incorporando entre sus miembros a un especialista en educación.

Entrega a los directores de establecimientos atribuciones para designar al equipo técnico pedagógico y despedir hasta un 5% anual de profesores por mal desempeño de acuerdo a un orden de prelación; modifica la asignación de excelencia pedagógica para los docentes, considerando la evaluación que obtengan y la concentración de alumnos prioritarios que haya en el lugar en que se desempeñan; crea por una vez un fondo para un bono especial para docentes jubilados a diciembre de 2010; consagra un plan de retiro para los profesionales de la educación municipal que al 31 de diciembre tengan 60 o más años si son mujeres y 65 o más si son hombres y formalicen su renuncia voluntaria.

Además, presenta reducir trabas legales que limitan la efectividad y la calidad del sistema escolar y devolver atribuciones a sostenedores municipales: consistente con un diseño del sistema escolar descentralizado y necesario para hacer exigibles los resultados.

Aunque este proyecto representa un avance. Sin embargo, en esta discusión quedan varios puntos pendientes, entre los cuales el más importante es el logro de un acuerdo marco sobre el futuro de la educación que otorgue los lineamientos y marque el camino para la próxima década: un acuerdo que defina lo que se entenderá por Educación de Calidad, que selle un compromiso con la Educación Pública, una revisión de la institucionalidad municipal, un rediseño de la Carrera Docente, y que se explicita la responsabilidad estatal con los niñas y niños de Chile.

Consejos Escolares en los Establecimientos Educativos

Decreto 24

Fecha Publicación: 11 de marzo de 2005

Fecha Promulgación: 27 de enero de 2005

Decreto 19

Fecha Publicación: 29 de marzo de 2005

Fecha Promulgación: 21 de enero de 2005

La política educacional del Gobierno tiene entre sus objetivos propender a la activa participación de todos los actores de la comunidad escolar con el objeto de mejorar la calidad de la educación y los logros de aprendizaje en los establecimientos educacionales.

El Consejo Escolar se puede considerar como parte de la política de participación ciudadana de los gobiernos de la Concertación, impulsada principalmente por Ricardo Lagos y continuada en la administración de Michelle Bachelet, a través de la Agenda Pro Participación Ciudadana (2007). Esta política instruía a los distintos Ministerios sobre los dispositivos participativos que debían instalarse, pero que a su vez debían controlarse a través de mecanismos restringidos, sin poder de decisión o incidencia, ya sea a nivel local, regional y nacional (Salazar, 1997; Maza, 2007). Esto se expresa de igual modo en las políticas de participación en el sistema escolar: los distintos actores –alumnos, padres, consejos escolares, entre otros– sólo participan a un nivel informativo y colaborativo en los centros educativos. El movimiento que realizaron los estudiantes el año 2006 demandaba la transformación del sistema educativo y requería mayor participación. Para dar respuestas a la necesidad de transformación del sistema educativo se crea entonces el Consejo Asesor Presidencial para la educación y a partir de sus propuestas se aprueba la Ley General de Educación (2009), en acuerdo con la oposición, no logrando establecer mecanismos para que la ciudadanía y las organizaciones sociales definieran lo que requería una educación para el desarrollo del país. En Chile, la cultura escolar es autoritaria, las escuelas funcionan como unidades aisladas, encerradas en sí mismas y donde los directores y equipos directivos ejercen su poder verticalmente.

Por esto, promover la participación al interior de la escuela no es fácil pues los mismos sujetos que la componen han construido sus propias creencias, cultura y su concepción sobre la participación. También influye el carácter histórico de la participación, desde cómo se ha configurado en la relación de la escuela con su comunidad desde sus inicios, hasta cómo se han ido desarrollando las instituciones que cohabitan en el mismo espacio escolar. Lo anterior implica reconocer la matriz cultural que se ha construido a lo largo de la historia de nuestro país, donde muchas acciones y procesos participativos democráticos han sido cooptados por el Estado neoliberal y los grupos de poder (Palma, 1997, y Salazar, 1997). El Ministerio de Educación ha elaborado una serie de materiales y manuales respecto a las acciones que deben desarrollar los consejos escolares, entregando lineamientos, procedimientos y metodologías; sin embargo, no se reconocen los distintos contextos políticos, ni sociales que presentan las escuelas y su comunidad, ni tampoco se tiene claro qué se pretende lograr respecto a la participación.

En la Ley N° 19.979 se dispuso que en cada establecimiento educacional subvencionado deberá existir un Consejo Escolar, y se reguló su integración y funciones; Que, de acuerdo a lo anterior, se hace necesario reglamentar el procedimiento para la constitución y funcionamiento de estos Consejos Escolares, y Visto: Lo dispuesto en los artículos 7º, 8º y 9º de la Ley N° 19.979; la Ley N° 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación; el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, y en los artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

Es indiscutido que la interacción de organizaciones al interior de las escuelas contribuye a fomentar el debate constructivo de las metas que se quiere alcanzar, las prácticas democráticas y capacidad para el dialogo ya que es en este espacio donde confluye una variada diversidad de edades, experiencias, roles que sin lugar a duda potencian la democracia, la conciencia crítica y personas participativas socialmente responsables de su rol de estudiantes.

Sin embargo, sabemos que la escuela se ha caracterizado por una cultura que proviene de una tradición autoritaria la cual promueve los estados inerciales. Es por ello que el esfuerzo debiera estar orientado a que todos

estos decretos y artículos más allá del papel se puedan poner en práctica al interior de todos los establecimientos educacionales del país y el Estado chileno mediante el Ministerio de Educación realizar una fiscalización efectiva que promueva la formación y el libre desarrollo de los centros de alumnos.

Regulación de la Gestión de la Dirección Escolar

Conforme a estos resultados y las comparaciones que se realiza de la educación chilena, es que el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de estándares para el mejoramiento tanto del desempeño directivo como docente, el Marco para la Buena Dirección y el Marco para la Buena Enseñanza, respectivamente.

En el contexto de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, el Marco para la Buena Dirección es una propuesta Ministerial que establece criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño de Docentes Directivos y Técnico-Pedagógicos.

Este Marco destaca el rol profesional que le compete a los Docentes Directivos como líderes del proyecto educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la ley JEC, N° 19.979 en el año 2004, estableciendo atribuciones y funciones a los directores de establecimientos educacionales. La ley señala que la función principal del director es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero, pudiendo ser los últimos dos encomendados.

De acuerdo a la Ley JEC, las atribuciones de los directores de establecimientos educacionales son (MINEDUC, Portal Gestión y Liderazgo Educativo):

En lo pedagógico:

1. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
2. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
3. Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.

En lo administrativo:

1. Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464.
2. Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464.
3. Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.

En lo financiero:

1. Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410). La cual es modificada por ley N° 19.979 de la siguiente forma:

A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por Municipalidades o Corporaciones Municipales de Educación, los alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal.

El Marco para la Buena dirección consiste en un documento que tiene por objeto difundir un conjunto de criterios y competencias para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo, en el marco de la ley 19.979 que establece las atribuciones y funciones de los directores de establecimientos educacionales. En esta ley se señala que la función principal del director es “conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento”.

Para la elaboración de este Marco, el Ministerio junto con recoger la experiencia internacional sobre estándares para directores, incorpora los resultados de consultas realizadas entre los años 2003 y 2004 al Colegio de Profesores y Asociación Nacional de Directores y Directores de

Establecimientos Municipales. Todo lo anterior transforma al Marco para la Buena Dirección en un instrumento validado por los principales actores de este proceso.

El Marco constituye un esfuerzo relevante en aras de contar con un referente común que guíe una política hacia los directivos. Es sabido que solo contando con definiciones claras y compartidas respecto de las prácticas que debieran realizar los directores, será posible guiar los procesos de reclutamiento, desarrollo profesional, o evaluación por parte de los sostenedores. De igual manera, la acción formativa que realizan las universidades debiera orientarse por la búsqueda de desarrollar ciertas competencias bien delineadas entre los directivos (Weinstein, 2007).

El Marco para la Buena Dirección (2005) constituye un instrumento de trabajo, que guía el quehacer Educativo y refuerza el liderazgo del equipo Directivo, que colabora como parte de un conjunto de iniciativas destinadas a promover procesos de mejoramiento de la calidad de la educación chilena.

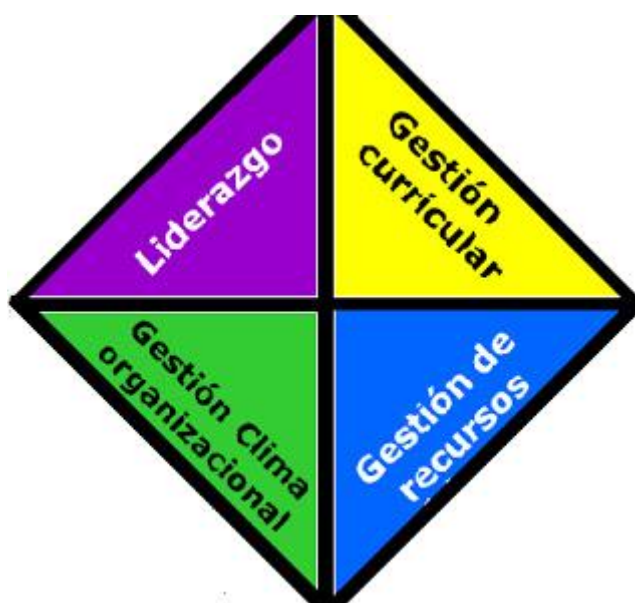
Este marco se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia.

- **Liderazgo:** Es visto en el Marco de la Buena Dirección como el desarrollo personal y profesional de un director y equipo directivo, orientado a coordinar los esfuerzos de la comunidad educativa que conduce, les corresponde orientar a todos los actores hacia el logro de metas. Siendo esta característica no exclusiva del Director, es deseable en todos los actores de la comunidad educativa.
- **Gestión Curricular:** Estas competencias dan cuenta de cómo el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en el aula, necesarios para que se promueva la planificación, diseño, instalación y evaluación de los procesos adecuados para la implementación en el aula.
- **Gestión de Recursos:** Referido a los procesos Directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros

y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo de la institución educativa.

- **Gestión de Clima Organizacional y Convivencia:** Es uno de los factores que más aporta para un buen funcionamiento y en el que el Director puede influir en gran medida. Lo que favorece el compromiso y la motivación de toda la comunidad Educativa. En este sentido este dominio releva el rol del Director, porque promueven la colaboración al interior del establecimiento.

Ilustración 1: Referencia de ámbitos del Marco para la Buena Dirección 2005



Fuente: MINEDUC

Ámbito / Área	Visión General
Liderazgo	Centrado en el desarrollo profesional y personal de manera de poder conducir el Proyecto Educativo Institucional
Gestión Curricular	Define como los directivos debieran asumir la implementación y la evaluación del currículo en el aula si se pretende alcanzar aprendizajes de calidad para todos.

Gestión Clima Organizacional	Releva el rol que debe desempeñar el director y equipo directivo para generar un clima escolar que permita y fomente el logro de los aprendizajes entre los alumnos.
Gestión de Recursos	Referido a las prácticas necesarias para que los directivos optimicen el uso de los recursos disponibles en función del Proyecto Educativo Institucional

La actualización de este instrumento comenzó en julio de 2014. Se realizó con la contribución técnica de los expertos en liderazgo escolar, Mario Uribe y Xavier Vanni, y la participación de los miembros de los Consejos Consultivos de Liderazgo Escolar de todas las regiones, grupos de académicos expertos provenientes de diversas instituciones de educación superior del norte, centro y sur del país y de organismos reguladores como la Agencia de la calidad de la Educación, el Servicio Civil, coordinadores de programas que participaron en el Plan de Formación de Directores y diversos equipos de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

En función de esto se redefine el liderazgo, como el liderazgo escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente, con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales. En este sentido, el presente marco viene a actualizar y reemplazar el Marco para la Buena Dirección (2005), que significó, hace 10 años, un gran hito en el proceso de profesionalización del rol de los directivos escolares en el país.

Al igual que el documento que lo precedió, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar no pretende ser prescriptivo, sino más bien un orientador de las políticas nacionales en materia de desarrollo profesional directivo, selección, evaluación y, por supuesto, una guía para desarrollar un amplio concepto de liderazgo en los establecimientos educacionales.

El proceso de construcción de esta propuesta de nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ha considerado hasta ahora tres etapas. En una primera etapa, durante los años 2013 y 2014, se realizó el estudio denominado Desarrollo de Estándares de Directores Escolares y la Medición de la Brecha existente entre las Prácticas y Habilidades Directivas actuales y las definidas en los estándares, ejecutado por el CIDE de la Universidad Alberto Hurtado. En una segunda etapa, durante el segundo semestre del 2014, a partir del estudio de la investigación nacional e internacional más reciente en el tema y la revisión de los estándares actuales de dirección y liderazgo escolar de 10 países y Estados, tales como Ontario y British Columbia (Canadá), Inglaterra, Escocia, Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, California, Massachusetts, Perú, entre otros. Los cuales se les atribuye que son los especialistas en mejoramiento y liderazgo escolar, participando y dirigiendo las acciones desde Chile Mario Uribe y Xavier Vanni con la guía del equipo de gestión y liderazgo educativo del CPEIP, versión borrador del presente marco. La tercera fase contempló la validación del texto, a partir de la consulta a autoridades regionales del MINEDUC, a directivos escolares que participan de los consejos consultivos de liderazgo escolar de todas las regiones del país, a las instituciones que han participado de las políticas de formación del liderazgo escolar del CPEIP, así como expertos e investigadores del campo.

A partir de lo recogido en las diversas consultas se realizó un ajuste al marco que es la versión que se presenta a continuación.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar se diseña y fundamenta considerando los siguientes conceptos:

- Liderazgo
- Gestión
- Prácticas de Liderazgo.

Ilustración 2 Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 2015



Fuente: MINEDUC, 2015, p. 19.

Actualmente, se trabaja en la actualización un documento que busca establecer en base a El Marco para la Dirección y Liderazgo Escolar describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos. Las prácticas, en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, se agrupan en 5 dimensiones y los recursos personales en tres ámbitos antes señalados.

Las Dimensiones de prácticas son:

- Construir e implementar una visión estratégica compartida
- Desarrollar las capacidades profesionales
- Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar
- Desarrollar y gestionar la organización

Los Recursos personales se presentan en:

- Valores
- Competencias
- Conocimientos profesionales

Ilustración 3: Re conceptualización del MBD y LD



Fuente. MINEDUC, 2016, p. 11.

Regulación de Gestión para la Calidad en la Dirección Escolar

A partir de los cambios en la política en torno a generar una educación de Calidad y la existencia de la Agencia de la calidad de la educación, en el año 2014 se generan los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos de educación básica y media y sus sostenedores, los cuales fueron elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo. En dicho documento, se establecen lineamientos y dimensiones para mantener control, monitoreo y seguimiento en base a la calidad educativa. Aunque estos documentos no son conocidos por las comunidades educativas, en cuanto a la escasa socialización y capacitación en torno al tema de su implementación, son un referente a considerar debido a que son parte de las orientaciones ministeriales.

Los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC 2014), son un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Estos se inscriben dentro de los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes de Chile.

Los Estándares Indicativos constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia de Calidad de la Educación la cual no está asociada a sanciones, y cuyo propósito es entregar recomendaciones para la mejora institucional y, a la vez, son un marco orientador de buenas prácticas de gestión educativa para los establecimientos y sus sostenedores. Desde esta doble función, los estándares permiten que los establecimientos y sus sostenedores tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, identifiquen la necesidad de desarrollar sus capacidades institucionales y diseñen adecuadamente sus planes de mejora.

Para la elaboración de estos estándares se recorrió un largo camino en torno al tiempo y con esto el desentendimiento y socialización de los

procesos de manera participativa, por los principales actores de la educación, No obstante, en este documento se ha contemplado etapas de investigación y revisión de diversos modelos nacionales e internacionales de gestión y evaluación de establecimientos educacionales.

Desde la perspectiva de la académica y bibliográfica, la escasa evidencia nacional e internacional es consistente en señalar la importancia de contar con referentes exigentes y a la vez alcanzables en áreas clave de la gestión educativa tales como el liderazgo, la gestión pedagógica, la formación y convivencia, y la gestión de recursos, con el fin de ayudar a determinar vías de mejora para los establecimientos. Asimismo, numerosos estudios revelan que una gestión efectiva en estas áreas clave incide significativamente en el aprendizaje y rendimiento escolar.

Los Estándares Indicativos de Desempeño, que entrega el MINEDUC que tuvo por objetivo en su proceso de elaboración sistematizar un conjunto de buenas prácticas de gestión escolar de probada efectividad y recoger información para ajustarlas a la realidad nacional.

Este proceso se llevó a cabo entre los años 2009 y 2013, e incluyó:

- La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de evaluación de la gestión escolar.
- La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad de la gestión educativa.
- La identificación de factores de efectividad escolar según la evidencia empírica.
- El estudio de bibliografía especializada en los temas de liderazgo, gestión pedagógica, convivencia y gestión de recursos.
- Entrevistas en terreno a actores educativos de establecimientos municipales y particulares subvencionados del país.
- La validación de los estándares mediante paneles con directores y sostenedores.

- La validación de los estándares mediante paneles y entrevistas con expertos en educación.

En el proceso de elaboración de los estándares, se alineó y ajustó la propuesta a las políticas existentes. En este sentido:

- Se revisó la consistencia de los estándares con la normativa educacional vigente, de manera de alinearlos en términos de contenidos y lenguaje.
- Se diseñaron estándares que dieran continuidad a los modelos y marcos de gestión escolar propuestos por el Ministerio de Educación hasta la fecha: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), el arco para la Buena Dirección (MBD) y el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).
- Se alinearon los requerimientos de la autoevaluación que exige la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a los estándares, por lo que estos constituyen una fuente relevante para guiar los Planes de Mejoramiento Educativo en las cuatro dimensiones de la gestión escolar.
- Se resguardó que los estándares contribuyan a mejorar los resultados en los factores evaluados por el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED).

Los Estándares Indicativos son referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

Estos Estándares Indicativos tienen como objetivo principal:

- Servir de base para la Evaluación Indicativa de Desempeño.
- Apoyar la gestión de los establecimientos.
- Ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora
- durante el proceso de autoevaluación.

- Ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los
- planes de mejoramiento.

Los Estándares Indicativos de Desempeño se organizan en cuatro dimensiones de la gestión escolar, las que fueron mencionadas y a su vez se dividen o sub dividen en tres subdimensiones con sus respectivos estándares, como se observa en la siguiente ilustración:

Ilustración 4: Dimensiones y Subdimensiones de los Estándares

		DIMENSIONES			
		LIDERAZGO	GESTIÓN PEDAGÓGICA	FORMACIÓN Y CONVIVENCIA	GESTIÓN DE RECURSOS
SUBDIMENSIONES	Liderazgo del sostenedor (6 estándares)	Gestión curricular (7 estándares)	Formación (7 estándares)	Gestión de personal (9 estándares)	
	Liderazgo del director (7 estándares)	Enseñanza y aprendizaje en el aula (6 estándares)	Convivencia (7 estándares)	Gestión de recursos financieros (6 estándares)	
	Planificación y gestión de resultados (6 estándares)	Apoyo al desarrollo de los estudiantes (7 estándares)	Participación y vida democrática (6 estándares)	Gestión de recursos educativos (5 estándares)	

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 33

Para los efectos de esta investigación y realizar una contextualización óptima solo nos referiremos a la dimensión de liderazgo y luego a la sub dimensión de Liderazgo del Director, debido a que se busca contextualizar y ayudar para el desarrollo del estudio.

La dimensión Liderazgo

“...comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del sostenedor y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento.

La investigación indica que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida por un establecimiento. Para que esta influencia sea positiva, es necesario que el sostenedor

defina y acuerde con el equipo directivo la forma en que se organizará el establecimiento, lo que hace posible una gestión institucional coordinada y eficaz. A su vez, el director debe propiciar que los distintos actores educativos incluido él se identifique con la orientación y objetivos del establecimiento y trabajen conjuntamente en función de estos lineamientos, para lo cual es necesario que ejerza un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa. La traducción de la orientación y objetivos del establecimiento en acciones concretas requiere que estos se encuentren claramente definidos y sean compartidos, por lo que un liderazgo

efectivo implica también llevar a cabo procesos de planificación institucional sobre la base de datos actualizados, con participación de los diferentes estamentos”. MINEDUC, 2014, p. 44.

Considerando lo anterior, la dimensión Liderazgo se organiza en las subdimensiones Liderazgo del sostenedor, Liderazgo del director, y Planificación y gestión de resultados, en donde se expondrán los estándares por cada sub dimensión para luego centrarnos en el liderazgo del director.

Liderazgo del sostenedor

1. El sostenedor se responsabiliza del logro de los Estándares de Aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad, así como del cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de la normativa vigente.
2. El sostenedor se responsabiliza por la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, del plan de mejoramiento y del presupuesto anual.

3. El sostenedor define las funciones de apoyo que asumirá centralizadamente y los recursos financieros que delegará al establecimiento, y cumple con sus compromisos.
4. El sostenedor comunica altas expectativas al director, establece sus atribuciones, define las metas que este debe cumplir y evalúa su desempeño.
5. El sostenedor introduce los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento del establecimiento.
6. El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con el director y con la comunidad educativa.

Liderazgo del director

1. El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
2. El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
3. El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
4. El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
5. El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
6. El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa.
7. El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante.

Planificación y gestión de resultados

1. El establecimiento cuenta con un Proyecto Educativo Institucional actualizado que define claramente los lineamientos de la institución e implementa una estrategia efectiva para difundirlo.
2. El establecimiento lleva a cabo un proceso sistemático de autoevaluación que sirve de base para elaborar el plan de mejoramiento.
3. El establecimiento cuenta con un plan de mejoramiento que define metas concretas, prioridades, responsables, plazos y presupuestos.

4. El establecimiento cuenta con un sistema efectivo para monitorear el cumplimiento del plan de mejoramiento.
5. El establecimiento recopila y sistematiza continuamente los datos sobre las características, los resultados educativos, los indicadores de procesos relevantes y la satisfacción de apoderados del establecimiento.
6. El sostenedor y el equipo directivo comprenden, analizan y utilizan los datos recopilados para tomar decisiones educativas y monitorear la gestión.

La subdimensión Liderazgo del Director describe las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento. Los estándares determinan que al director le corresponde comprometer a la comunidad educativa con el Proyecto Educativo Institucional y las prioridades del establecimiento, conducir efectivamente el funcionamiento del mismo y dar cuenta al sostenedor de los resultados obtenidos. Como lo muestra el siguiente Cuadro:

Cuadro 1: Estándar e indicador de subdimensión Liderazgo del Director

ESTÁNDAR	INDICADOR
ESTÁNDAR 2.1	El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento.
ESTÁNDAR 2.2	El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.
ESTÁNDAR 2.3	El director instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa.
ESTÁNDAR 2.4	El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento.
ESTÁNDAR 2.5	El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua.
ESTÁNDAR 2.6	El director instaure un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa
ESTÁNDAR 2.7	El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante.

A continuación, se establecen en ilustraciones los 7 estándares con el indicador respectivo asociado a la rúbrica evaluativa en donde se indica los niveles de logro y a las acciones a nivel de gestión directiva que se debe establecer para el cumplimiento del cometido con el descriptor. De esta manera, se busca que se originen las acciones remediales que impulsen a superar las dificultades de liderazgo que tenga el director y de esta manera repercuta en los cambios son acciones para la mejora de la calidad en la educación.

Ilustración 5: Estándar 2.1 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.1		EL DIRECTOR ASUME COMO SU PRINCIPAL RESPONSABILIDAD EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS FORMATIVOS Y ACADÉMICOS DEL ESTABLECIMIENTO.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Informes, actas o cartas de rendición de cuentas</p> <p>Entrevista o encuesta al sostenedor, director y equipo directivo</p> <p>Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados</p>	<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director asume como su principal responsabilidad la gestión administrativa del establecimiento, dedicando la mayor parte de su tiempo a labores administrativas u otras tareas, sin involucrarse en la supervisión ni en el apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El director tiene poca presencia en el establecimiento, ya sea porque está constantemente fuera o porque tiene pocas horas semanales asignadas para la dirección.</p> <p>El director no rinde cuenta anual al sostenedor, o bien entrega resultados tergiversados o incorrectos.</p>	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento, pero en la práctica destina parte sustancial de su tiempo a situaciones cotidianas emergentes, a problemas conductuales de estudiantes puntuales, a la atención de apoderados, u otros.</p> <p>El director está presente en el establecimiento, pero la mayor parte del tiempo permanece en su oficina dedicado a sus tareas.</p> <p>El director rinde cuentas semestralmente al sostenedor, pero lo hace de manera incompleta, por ejemplo, solo da cuenta de los logros de aprendizaje o de aspectos positivos, o bien rinde cuentas una vez al año.</p>	<p>El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento y destina parte sustancial de su tiempo a supervisar y apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El director tiene presencia activa en el establecimiento: recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros.</p> <p>El director se responsabiliza por los resultados del establecimiento y rinde cuentas semestralmente al sostenedor respecto del logro de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente, de los Otros Indicadores de Calidad, de los objetivos de formación establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y del cumplimiento de la normativa educacional vigente.</p>	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El director planifica su horario semanal para destinar un tiempo fijo a los temas académicos y formativos del establecimiento, y lo cumple.</p> <p>El director se interesa por conocer en profundidad la realidad del establecimiento, para lo cual realiza acciones concretas. Por ejemplo, organiza reuniones con grupos de estudiantes o apoderados de manera regular.</p>	

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 54

Ilustración 6: Estándar 2.2 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.2		EL DIRECTOR LOGRA QUE LA COMUNIDAD EDUCATIVA COMPARTA LA ORIENTACIÓN, LAS PRIORIDADES Y LAS METAS EDUCATIVAS DEL ESTABLECIMIENTO.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Entrevista o encuesta al sostenedor, director y equipo directivo</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con el personal</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados</p>	<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director no articula ni sistematiza, en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento. Por ejemplo, se limita a exigir el cumplimiento de la normativa.</p> <p>El director establece múltiples objetivos y focos o los cambia constantemente, de modo que los esfuerzos se diluyen, disminuyendo su efectividad.</p> <p>El director establece orientaciones y prioridades que no guardan relación con las definiciones del Proyecto Educativo Institucional, de los Objetivos Generales de la Educación y de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente.</p> <p>El director no logra que los miembros de la comunidad educativa compartan y se comprometan con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento; cada integrante o grupo tiene su propia visión sobre los objetivos del establecimiento.</p>	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director articula y sistematiza, en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento, pero ignora aspectos relevantes del Proyecto Educativo Institucional, de los Objetivos Generales de la Educación, de los objetivos de aprendizaje del currículum vigente o del plan de mejoramiento.</p> <p>El director no logra que grupos puntuales de la comunidad educativa compartan y se comprometan con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento, o bien solo logra que la comunidad esté alineada con ciertos objetivos, sin conseguir unificar miradas discrepantes sobre algunas prioridades.</p>	<p>El director articula y sistematiza, en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento de acuerdo a las definiciones del Proyecto Educativo Institucional, los Objetivos Generales de la Educación, los objetivos de aprendizaje del currículum vigente y el plan de mejoramiento.</p> <p>El director logra que los miembros de la comunidad educativa compartan y se comprometan con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento, y los ayuda a generar una mirada compartida.</p>	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El director articula, en conjunto con el equipo directivo y docente, la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento con un sentido profundo de propósito, el que estimula la vocación educativa de los docentes y el sentido de misión de toda la comunidad educativa.</p> <p>El director logra que los miembros de la comunidad educativa contribuyan activamente a difundir y generar compromiso con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.</p> <p>El director gestiona la inserción de profesores, estudiantes y familias nuevas, y promueve su adhesión y compromiso con la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento.</p>	

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 55

Ilustración 7: Estándar 2.3 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.3		EL DIRECTOR INSTAURA UNA CULTURA DE ALTAS EXPECTATIVAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Otros Indicadores de Calidad</p> <p>Lemas, símbolos y premios que promueven altas expectativas</p> <p>Entrevista o encuesta al director y equipo directivo</p> <p>Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados</p>	<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director y el equipo directivo generalmente promueven una cultura pesimista y de bajas expectativas mediante, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> La disminución progresiva de las exigencias en todos los ámbitos. La atribución de los fracasos a causas externas o circunstanciales que no dependen del esfuerzo de los estudiantes y docentes. El relato constante de historias de fracaso, impotencia y determinismo. <p>En el establecimiento prima una cultura de bajas expectativas, lo que se refleja, por ejemplo, en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> El director y el equipo directivo se refieren con pesimismo a las capacidades de los estudiantes, los docentes y las familias, argumentando que el contexto sociocultural y las condiciones del establecimiento impiden alcanzar mejores resultados educativos. Los docentes no confían en sus capacidades ni en las de sus estudiantes: se muestran pesimistas, exigen poco, no abordan desafíos, entre otros. Los estudiantes no confían en su capacidad de superación: se muestran derrotistas, con baja autoestima académica y motivación escolar, entre otros. 	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director y el equipo directivo ocasionalmente implementan medidas para promover una cultura de altas expectativas en el establecimiento.</p> <p>En el establecimiento prima una cultura de altas expectativas, pero existe pesimismo en ciertos ámbitos, circunstancias o grupos. Por ejemplo, el director y el equipo directivo no confían en las capacidades de los apoderados para apoyar a los estudiantes; la comunidad educativa se desanima ante un mal resultado o un incidente negativo; los docentes se proponen metas ambiciosas en Matemática, pero se resignan ante la falta de hábitos de vida saludable en los estudiantes; entre otros.</p>	<p>El director y el equipo directivo promueven constantemente una cultura de altas expectativas en el establecimiento mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> El aumento progresivo de las exigencias en todos los ámbitos. El reconocimiento del esfuerzo, los logros y avances. El estímulo de la perseverancia frente al fracaso. El uso de lemas, símbolos, modelos y otros estímulos que refuerzan la idea de que es posible lograr los desafíos propuestos. El relato constante de historias de superación para instalar la noción de que es posible enfrentar y superar las situaciones adversas. <p>En el establecimiento prima una cultura de altas expectativas, lo que se refleja en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> El director y el equipo directivo se refieren con optimismo y confianza respecto de las capacidades y posibilidades de logro y superación de los estudiantes, los docentes, las familias y el establecimiento. Los docentes se proponen metas ambiciosas para lograr con sus estudiantes. Los estudiantes confían en sus capacidades y se proponen metas ambiciosas. Los apoderados confían en la capacidad de superación de sus hijos y en su aptitud para apoyarlos en su proceso educativo. 	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El director y el equipo directivo cuentan con programas sistemáticos para promover una cultura de altas expectativas en el establecimiento mediante, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un programa de formación del carácter que desarrolla la motivación de logro, el sentido del esfuerzo, la perseverancia y la tolerancia a la frustración. Un programa de orientación vocacional que ayuda a los estudiantes a identificar y desarrollar sus intereses y habilidades. Un plan de lecturas, películas y charlas que promueven los desafíos, la movilidad social y la resiliencia. <p>El establecimiento se destaca por su cultura optimista, entusiasta y de altas expectativas, lo que se refleja, por ejemplo, en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> La comunidad educativa se propone sobresalir en áreas relevantes. Los estudiantes aspiran a metas significativas en todos los ámbitos de su vida. Los docentes asumen desafíos educativos sobre su propia formación. Los apoderados asumen desafíos educativos sobre su propia formación. 	

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 56

Ilustración 8: Estándar 2.4 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.4		EL DIRECTOR CONDUCE DE MANERA EFECTIVA EL FUNCIONAMIENTO GENERAL DEL ESTABLECIMIENTO.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Calendario de reuniones de coordinación</p> <p>Entrevista o encuesta al sostenedor, director y equipo directivo</p> <p>Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con administrativos</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p>	<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director conduce de manera inefectiva el funcionamiento general del establecimiento, lo que se refleja, por ejemplo, en que prima un ritmo de trabajo lento, no se abordan tareas importantes, los responsables no se hacen cargo de sus funciones, no se detectan problemas graves, entre otros.</p> <p>El director adopta un papel pasivo ante las actitudes, conductas y desempeño inadecuados del personal y deja pasar las faltas.</p> <p>El director está constantemente dando instrucciones y corrigiendo al personal sobre detalles nimios e irrelevantes, o bien agobia al personal con críticas excesivas o poco constructivas.</p> <p>El director rara vez toma decisiones frente a los problemas de forma oportuna, por lo que la mayoría de estos se complican y generan nuevas dificultades.</p>	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director conduce el funcionamiento general del establecimiento, pero existen algunos problemas que disminuyen su efectividad. Por ejemplo, no delega adecuadamente y concentra las tareas en unos pocos, no asigna claramente los responsables o se demora en detectar problemas; o en el establecimiento no se cumplen adecuadamente las responsabilidades si no hay supervisión directa.</p> <p>El director no es constante en comunicar y retroalimentar al personal sobre las actitudes, conductas y desempeño que se espera de este en el día a día.</p> <p>El director toma decisiones expeditas y oportunas en algunos temas que atañen al funcionamiento del establecimiento, pero, frente a otros, las decisiones se dilatan en el tiempo.</p>	<p>El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento: establece plazos para imponer ritmo, define tareas, delega responsabilidades, diseña procedimientos, avanza lo que está funcionando bien, detecta problemas y busca los mecanismos para solucionarlos, establece acuerdos, entre otros.</p> <p>El director comunica al personal las actitudes, conductas y desempeño que se espera de este en el día a día, y le entrega constantemente retroalimentación constructiva y apoyo.</p> <p>El director toma decisiones de forma expedita y oportuna, dándole fluidez a la administración del establecimiento.</p>	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El director logra instalar procedimientos de modo que su ejecución no requiere supervisión constante, lo cual le libera tiempo para centrarse en nuevos desafíos. Por ejemplo, los profesores toman las clases a tiempo sin necesidad de supervisión; frente a la inasistencia de los estudiantes, los profesores aplican los protocolos establecidos de manera autónoma; las celebraciones de efemérides están debidamente calendarizadas y delegadas de modo que su organización no requiere la participación activa del director; entre otros.</p> <p>El director se anticipa a los problemas que puedan surgir e implementa medidas para prevenirlos.</p>	

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 57

Ilustración 9: Estándar 2.5 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.5		EL DIRECTOR ES PROACTIVO Y MOVILIZA AL ESTABLECIMIENTO HACIA LA MEJORA CONTINUA.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Entrevista o encuesta al director y equipo directivo</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p>		<p>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</p> <p>El director es autocomplaciente y conformista en su evaluación del funcionamiento del establecimiento, o bien niega o no reconoce problemas evidentes.</p> <p>El director introduce cambios excesivos que no permiten que las innovaciones se instalen y den resultados, lo que genera un clima de confusión e inestabilidad.</p> <p>El director enfrenta las dificultades del establecimiento como amenazas y se centra en la búsqueda de culpables, en la autodefensa o en las carencias, en lugar de buscar soluciones.</p> <p>El director comparte el desánimo y la resignación del equipo directivo y docente ante las dificultades, y no asume un rol activo para revertir esta situación.</p>	<p>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</p> <p>El director está atento solo a los grandes problemas y no busca oportunidades para perfeccionar lo que está funcionando relativamente bien.</p> <p>El director se desanima fácilmente ante las dificultades que enfrenta el establecimiento, pero generalmente logra revertir esta situación y perseverar en la búsqueda de soluciones.</p> <p>El director no promueve sistemáticamente que el equipo directivo y docente identifique aspectos que deben mejorarse ni que aborde las dificultades como oportunidades de mejora; solo trabaja con algunos docentes y directivos o ante algunas dificultades.</p>	<p>El director está atento y detecta aspectos del establecimiento que se pueden perfeccionar o mejorar, es autocrítico y está abierto a la crítica constructiva.</p> <p>El director aborda las dificultades que enfrenta el establecimiento como oportunidades de mejora, con un espíritu constructivo y comprometido en la búsqueda de soluciones.</p> <p>El director promueve que el equipo directivo y docente identifique aspectos que deben mejorarse y que aborde las dificultades como oportunidades de mejora. Además, asume un rol activo para revertir eventuales actitudes defensivas del personal, tales como minimizar los problemas, eludir responsabilidades, apegarse a lo conocido, entre otras.</p>	<p>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</p> <p>El director conduce el establecimiento en busca de la excelencia; está atento a los aspectos que, a pesar de estar funcionando bien, se pueden optimizar, e investiga en seminarios, en la literatura o en la experiencia de otros establecimientos mejores métodos educativos y de gestión que se puedan incorporar.</p> <p>El director se anticipa a posibles resistencias del personal e implementa acciones para prevenirlas.</p>

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 58

Ilustración 10: Estándar 2.6 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.6		EL DIRECTOR INSTAURA UN AMBIENTE LABORAL COLABORATIVO Y COMPROMETIDO CON LA TAREA EDUCATIVA.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Registro de actividades y talleres con el personal</p> <p>Entrevista o encuesta al director y equipo directivo</p> <p>Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p>		<p>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</p> <p>El director no instaure un ambiente laboral de compromiso y responsabilidad, lo que se traduce en faltas a la ética de trabajo, por ejemplo, ausentismo frecuente de los profesores, falta de preparación de clases o corrección tardía de pruebas.</p> <p>El director no instaure un ambiente de trabajo colaborativo entre el personal; tolera que el personal trabaje en forma aislada y sin apoyo; genera un ambiente competitivo o defensivo mediante críticas, comparaciones en público o favoritismos; entre otros.</p> <p>El director no cuestiona ni corrige al personal para no generar un mal ambiente, o es excesivamente crítico, confrontacional e intransigente, de modo que genera un ambiente laboral hostil.</p> <p>El director no enfrenta ni maneja los rumores y conflictos que surgen entre el personal, por ende, surgen bandos en pugna o relaciones interpersonales que interfieren en la labor educativa.</p>	<p>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</p> <p>El director instaure un ambiente laboral débil en cuanto a compromiso y responsabilidad, ya que necesita estar constantemente supervisando al personal y recordándole sus deberes.</p> <p>El director no logra instaurar un ambiente de trabajo colaborativo en ciertos estamentos o equipos de trabajo.</p> <p>El director generalmente logra crear un ambiente de trabajo desafiante y exigente, pero en ocasiones privilegia cuidar las relaciones interpersonales en desmedro de exigir el cumplimiento de tareas o viceversa.</p> <p>El director enfrenta tardíamente los rumores y conflictos que surgen entre el personal, pero consigue manejarlos.</p>	<p>El director instaure un ambiente laboral de compromiso y responsabilidad que se refleja en la prevalencia de una ética de trabajo alta: personal dedicado, cumplidor, perseverante, esforzado, con iniciativa, entre otros.</p> <p>El director instaure un ambiente de trabajo colaborativo entre el personal, que se caracteriza por relaciones de ayuda, confianza y apoyo mutuo ante los desafíos educativos.</p> <p>El director logra conciliar el desarrollo de un ambiente de trabajo desafiante y exigente con un clima laboral armónico.</p> <p>El director frena y aclara tempranamente los rumores que surgen entre el personal y enfrenta conflictos interpersonales importantes para que no se agraven.</p>	<p>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</p> <p>El director logra un alto grado de entusiasmo con el personal, lo que se evidencia en que la mayoría entrega más de lo estipulado.</p> <p>El director fomenta el compromiso del equipo al dar oportunidades concretas a los miembros de los distintos estamentos para liderar y concretar iniciativas propias.</p> <p>El director gestiona actividades y talleres con el personal dirigidos al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo.</p>

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 59

Ilustración 11: Estándar 2.7 Liderazgo Director

ESTÁNDAR 2.7		EL DIRECTOR INSTAURA UN AMBIENTE CULTURAL Y ACADÉMICAMENTE ESTIMULANTE.			
		DESARROLLO DÉBIL	DESARROLLO INCIPIENTE	DESARROLLO SATISFACTORIO	DESARROLLO AVANZADO
<p>Para evaluar el estándar se podrá considerar:</p> <p>Diario escolar, afiches, diarios murales, exposición de trabajos, entre otros</p> <p>Convenios con instituciones culturales</p> <p>Entrevista o encuesta al director y equipo directivo</p> <p>Entrevista o encuesta al equipo técnico-pedagógico</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con docentes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con estudiantes</p> <p>Entrevista, encuesta o grupo focal con padres y apoderados</p>		<p><i>Cumple de forma insuficiente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director no promueve el amor por el conocimiento y no logra que la cultura tenga presencia dentro del establecimiento: la vida escolar y las clases carecen de estímulos que enriquezcan y amplíen los contenidos curriculares, y de estímulos que involucren a los estudiantes con el mundo que los rodea.</p> <p>El director limita sus intercambios cotidianos con los docentes y estudiantes a temas administrativos, problemas de conducta u otros asuntos prácticos.</p> <p>El director no gestiona, difunde ni participa junto con los docentes en actividades de actualización profesional.</p>	<p><i>Cumple parcialmente los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio, pues presenta uno o más de los siguientes problemas:</i></p> <p>El director promueve el amor por el conocimiento y logra que la cultura tenga una presencia esporádica dentro del establecimiento, ya que, por ejemplo, el diario escolar no se publica con periodicidad, los diarios murales solo se actualizan ante eventos extraordinarios, o la oferta de actividades culturales no siempre resulta atractiva para los estudiantes.</p> <p>El director, en sus intercambios cotidianos con los docentes y estudiantes, ocasionalmente trata temas de actualidad, sugiere lecturas y sitios web, plantea interrogantes, cuestiona argumentos, entre otros.</p> <p>El director ocasionalmente gestiona, difunde y participa junto con los docentes en actividades de actualización profesional, o bien solo gestiona la participación de los profesores, sin compartir con ellos estas instancias.</p>	<p>El director promueve el amor por el conocimiento y logra que la cultura tenga presencia dentro del establecimiento mediante, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de un diario escolar. • Diarios murales de actualidad. • Uso habitual de la biblioteca. • Exposiciones de los trabajos de los estudiantes de arte, ciencia y literatura. • Talleres o campeonatos deportivos. • Concursos de poesía o cuentos. • Teatro escolar, coro o grupo de debate. • Especialistas invitados. • Participación en ferias, concursos científicos u olimpiadas de matemática. • Asistencia a eventos culturales, exposiciones, conciertos y visitas al patrimonio nacional. <p>El director enriquece constantemente los intercambios cotidianos con los docentes y estudiantes, comentando temas de actualidad, sugiriendo lecturas y sitios web, planteando interrogantes, cuestionando argumentos, entre otros.</p> <p>El director gestiona, difunde y participa junto con los docentes en actividades de actualización profesional, tales como seminarios, cursos, charlas, entre otros.</p>	<p><i>Cumple todos los criterios del nivel de desarrollo satisfactorio y además presenta uno o más de las siguientes situaciones:</i></p> <p>El director logra institucionalizar prácticas que promueven el amor por el conocimiento y la cultura, de manera que se lleven a cabo sistemáticamente año tras año. Por ejemplo, Festival de la Canción, Café Literario, entre otros.</p> <p>El director gestiona convenios con instituciones culturales, bibliotecas públicas, centros deportivos, entre otros, para ampliar el desarrollo cultural de la comunidad educativa.</p> <p>El director da facilidades al personal para que curse estudios de postgrado. Por ejemplo, tiene flexibilidad con los horarios, permite que destine ciertas horas de la jornada laboral a estudiar, entre otros.</p> <p>El director logra instaurar un ambiente cultural y académicamente estimulante, en el cual los docentes y los estudiantes preguntan, comentan y discuten sobre temas de actualidad, libros, películas, programas de televisión, entre otros.</p> <p>El director está actualizado sobre las políticas públicas de educación, y genera distintos espacios para intercambiar y discutir esa información con el equipo directivo y docente.</p> <p>El director promueve que los docentes investiguen y publiquen artículos sobre educación.</p>

Fuente: MINEDUC, 2014, p. 60

Orientaciones Inclusivas desde el MIMEDUC

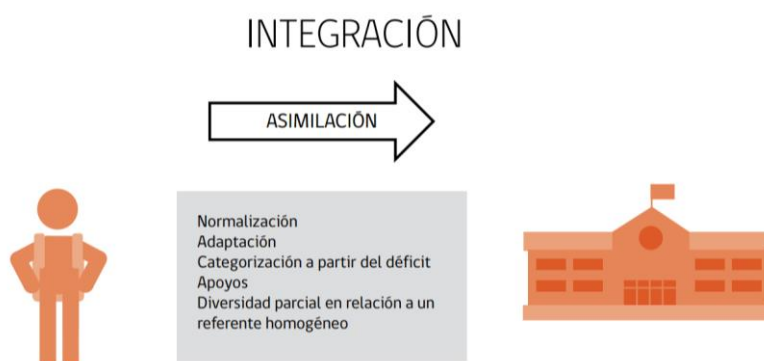
Este documento titulado las “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas”, el MINEDUC lo puso a disposición en marzo de este año a través de su plataforma cuyo propósito es orientar a los establecimientos en el levantamiento de acciones que favorezcan la inclusión educativa, en el marco del requerimiento que establece la ley N° 20.845 de implementar “planes de apoyo a la inclusión”. Como se detallarán más adelante en el documento, estas orientaciones promueven la incorporación de acciones de apoyo a la inclusión en los instrumentos de gestión que ya existen en los establecimientos, en lugar de promover la construcción de un plan por separado.

El principal propósito es de proveer orientaciones conceptuales a directivos y docentes, pero también a los demás actores del sistema educativo, para la comprensión del enfoque inclusivo en el marco de la Reforma, así como orientaciones estratégicas generales para su abordaje en el trabajo educativo y en el desarrollo de instituciones y culturas educativas inclusivas. Ante el requerimiento que establece la Ley de que cada establecimiento elabore un plan de apoyo a la inclusión, las presentes orientaciones consideran que la expresión operacional de este requerimiento deberá darse en el marco de los instrumentos de gestión institucional con que ya cuentan los establecimientos, y no necesariamente en un instrumento adicional, como se detallará más adelante.

Una primera constatación de este documento apunta a reconocer que las aproximaciones a la noción de inclusión son diversas, y a menudo contradictorias, y en consecuencia han sustentado la implementación de políticas educativas, acciones de mejoramiento escolar y prácticas pedagógicas igualmente diversas. Por lo mismo, no es en absoluto trivial la perspectiva desde la que se realicen las definiciones de política que orientarán las decisiones al interior de los establecimientos educacionales. Lo anterior nos obliga a detenernos un momento en la revisión de aquello que ha sido dicho en materia de Inclusión desde diversos ámbitos y que, de algún modo, ayuda a dibujar el estado actual de la conversación sobre Inclusión en nuestro país.

De un modo sintético, es posible observar que la conversación sobre las desigualdades y la exclusión en educación se ha ido desplazando desde un polo centrado en el modelo de integración a uno fundado en el enfoque inclusivo. Si bien desde ambas perspectivas el propósito orientador apunta a generar mayor equidad y justicia social a través de una provisión educativa capaz de dar respuesta a todas y todos los estudiantes con independencia de sus particularidades, existen diferencias relevantes respecto del enfoque desde el que son comprendidas y abordadas las relaciones entre el sujeto y la escuela. Según el modelo de integración, el foco de atención es la o el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o “normal”. De esta manera, la tarea de la escuela para hacerse cargo de la diversidad es concebida como un esfuerzo de categorización y abordaje de las carencias o déficits que alejan a los estudiantes de este referente de normalidad. A su vez, el trabajo educativo con las y los estudiantes que se encuentran fuera de este rango de normalidad se enfoca en la provisión de apoyos que ayuden a mejorar su experiencia escolar, en una institución educativa que no es cuestionada.

Ilustración 12: Integración



Fuente: MINEDUC 2016, p. 12

Por su parte, el enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos¹¹. Desde esta perspectiva, la diversidad es concebida como una condición transversal a los seres humanos, y por lo tanto los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse, de modo de ser pertinentes a esta diversidad.

Ilustración 13: Inclusión



Fuente: MINEDUC 2016, p. 13

La complejidad de estas transformaciones radica en que requieren la identificación y abordaje de los mecanismos que producen la exclusión y la discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en las culturas de las comunidades educativas. Estos mecanismos que sostienen el referente de estudiante homogéneo y normalizador son los que hoy día requieren ser cuestionados

Principios orientadores de las acciones educativas inclusivas

En los propósitos requiere de distinciones adicionales que orienten a las escuelas sobre qué caminos recorrer para abordar estos propósitos. Con este objetivo, se proponen tres principios orientadores de toda acción educativa e institucional que apunte a avanzar en el camino de la inclusión. Dichos principios, Presencia, Reconocimiento y Pertinencia, son transversales y mutuamente dependientes y, por lo tanto, ninguno de ellos puede ser pasado por alto en el propósito de definir acciones educativas inclusivas.

Ilustración 14: Inclusión y sus principios



Fuente: MINEDUC 2016, p. 16

Para poder desprender los tres principios orientadores se procederá a sistematizar lo descrito sobre aquellos, se realizará una síntesis de la Presencia, Reconocimiento y Pertinencia.

La Presencia

En términos gruesos es la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente, si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos. Podríamos decir que la presencia se encuentra en el polo opuesto de la segregación. En consecuencia, la institución escolar debiese favorecer y garantizar condiciones en todos sus espacios y actividades para el acceso, la permanencia, el encuentro e interacción entre estudiantes diversos.

El Reconocimiento

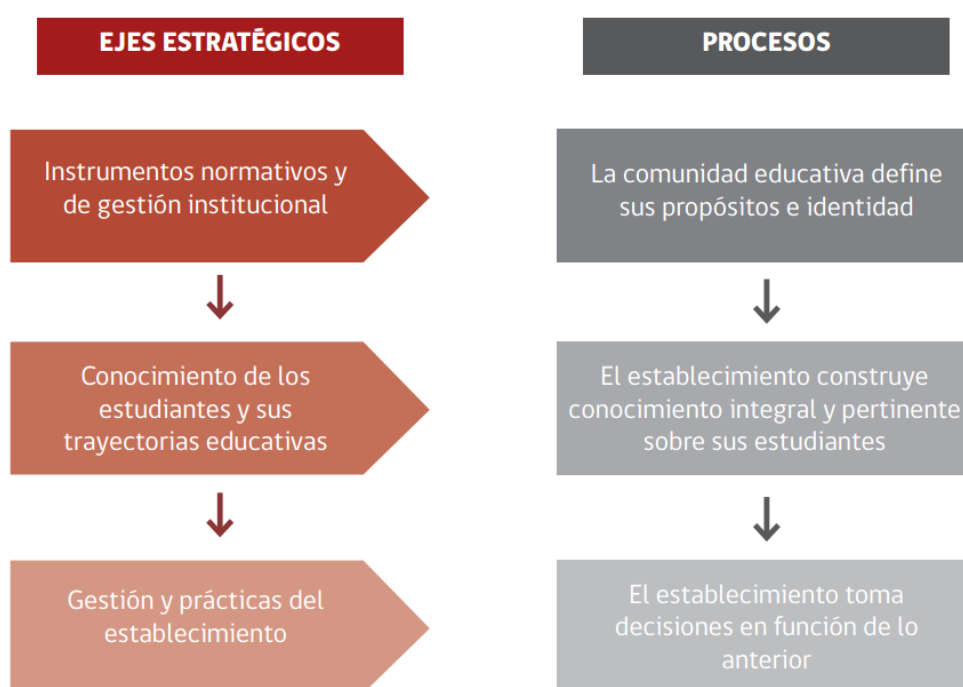
Es un aspecto fundamental que caracteriza a una propuesta educativa inclusiva es su adecuación a las y los estudiantes reales, su capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental. Sin embargo, no siempre las formas en que construimos conocimiento sobre los estudiantes nos ayudan a perfilar nuestra acción educativa. A la inversa, a menudo nuestras formas de conocer reafirman las situaciones de exclusión educativa y, aún más, muchas veces constituyen el mecanismo a través del cual la exclusión es producida.

La Pertinencia

Es un principio que apunta directamente a la necesidad de construir una propuesta educativa en función de la realidad de las y los estudiantes que forman parte de ella. Un enfoque inclusivo requiere que el conocimiento y valoración de las características de cada uno de los miembros de la comunidad educativa se manifiesten y estén representadas en las decisiones clave de la vida escolar, de manera que sea posible construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de esta diversidad.

Para poder llevar a cabo estos principios orientadores se busca que las comunidades educativas, ejecuten en su gestión, ejes estratégicos para la realización y el logro de una comunidad educativa inclusiva. Los Ejes Estratégicos para la formulación de acciones de apoyo a la inclusión se han definido tres Ejes Estratégicos, los cuales buscan que se identifiquen ámbitos del quehacer escolar que se han considerado como indispensables de ser abordados para avanzar en la implementación de prácticas y en la construcción de una cultura inclusiva. En el abordaje que el establecimiento hace de cada uno de estos ejes debiera ser posible verificar los principios de Presencia, Reconocimiento y Pertinencia descritos con anterioridad

Ilustración 15: Ejes Estratégicos y Procesos en la gestión



Fuente: MINEDUC 2016, p. 23

1.5.3 Contexto Comunal

Según señala el Informe diagnóstico del PLACECO (2007), la Comuna de San Miguel se estableció mediante Decreto Ley N° 3.260 (publicado en el Diario Oficial N° 30.630, del 1 de abril de 1980), perteneciendo a la Región Metropolitana y enclavada en el centro Sur de la Provincia de Santiago. Esta inicialmente estaba conformada por los territorios de las comunas de Pedro Aguirre Cerda, San Joaquín y el actual territorio de San Miguel, abarcando un extensa zona del área centro Sur de Santiago (311.405 habitantes); luego se introdujo el D.L. N° 3.643 (publicado en el Diario Oficial N° 30.912 del 11 de Marzo de 1981), el cual modificó la cantidad de provincias de 5 a 6 y definió nuevamente las comunas que conforman la Región Metropolitana, ratificando la existencia de la comuna de San Miguel

Posteriormente y por las facultades que le otorga el D.F.L. N° 1- 3.260 de 1981, y las facultades que le confiere la Ley N° 18.294, prorrogadas por el Artículo 66 de la Ley N° 18.382 y Artículo 66 de la Ley N° 18.482, en su artículo 3° transitorio de la Ley N° 1- 3.260, se faculta al Presidente de la República para que, en el plazo de un año, a proposición del Ministerio del Interior, determine definitivamente los límites del Área Metropolitana, de las Provincias y de las Comunas.

El Presidente, mediante el D.F.L. N° 1-18.294 (publicado en el Diario Oficial N° 32.789, del 6 de junio de 1987), establece la Municipalidad de la Comuna de San Joaquín, desprendiéndose definitivamente de la Comuna de San Miguel.

Después y mediante el D.F.L. N° 34-18.992, (publicado en el Diario Oficial N° 34.006, del 2 de julio de 1991), en su artículo 1° y considerado lo dispuesto en el artículo 61 y en el inciso 2° del artículo 88 de la Constitución Política de la República, en el artículo 2° de la Ley N° 18.294, en lo que se refiere a las Comunas creadas por el D.F.L. N° 1-3.260, de 1981 y aún no instaladas y en el artículo 3° de la misma Ley que lo faculta para determinar la forma y el tiempo de estas Municipalidades, establece la Municipalidad de la Comuna de Pedro Aguirre Cerda, separándose a ésta definitivamente de la Comuna de San Miguel.

Realizando una reseña histórica de la comuna de San Miguel, se puede comenzar indicando que, según cuenta la historia, el nombre de la comuna se origina en los albores de nuestros anales patrios y en el agradecimiento a un hombre, don Gaspar Banda de Aguilar, conquistador que acompañó a Diego de Almagro en la Conquista de Chile y que, al verse sometido a un proceso de herejía por el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, prometió a San Miguel Arcángel que, en el caso que fuera liberado, erigiría en su memoria una ermita en las tierras de esta Comuna, terreno en el que más tarde se emplazaría la Iglesia San Miguel Arcángel.

En los comienzos de la República (siglo XIX), los archivos indican que estas tierras que se ubican al sur del Zanjón de la Aguada, tienen un uso especialmente agrícola. Estos terrenos eran pertenecientes a la familia Subercaseaux–Vicuña. Don Ramón Subercaseaux, a mediados del siglo XIX, cede para el uso de la comunidad una amplia franja con hileras de álamos en sus orillas, el cual adoptó el nombre de Parque Llano Subercaseaux. En 1896, bajo la presidencia de Don Jorge Montt, crea la Comuna de San Miguel, separándola de la Municipalidad de Ñuñoa en el Departamento de Santiago.

A inicios del siglo XX los habitantes de la comuna rondaban las 7 mil personas, quienes se dedicaban, en su mayoría al trabajo duro en las chacras y otros a faenas del matadero. Una de las principales avenidas de la comuna era la Avenida San Miguel (actual Gran Avenida José Miguel Carrera). Según los archivos, este camino entroncaría con parte del Camino del Inca, y ahora conectaba el centro urbano con comunidades como San Miguel, La Cisterna y San Bernardo, dando lugar a un espacio propicio para el desarrollo de la periferia sur de Santiago. En 1911 se inaugura el Hospital Barros Luco-Trudeau; desde 1900 en adelante se fundan una serie de escuelas fiscales, tales como la Escuela Llano Subercaseaux y la Escuela Rural Mixta N° 58 (hoy Escuela Territorio Antártico).

También se crean instituciones de carácter público de acogida de la infancia, como la escuela de la Chacra Las Mercedes, más tarde nombrada Complejo Ciudad del Niño Presidente Juan Antonio Ríos. Paulatinamente, la constante llegada de habitantes a estos espacios, provoca la ocupación de

ellos mediante la construcción de grandes casonas de uno o dos pisos, surgiendo hacia mediados de siglo los salones de espectáculos, las salas de cine y teatro.

Ilustración 16: Insignia municipalidad de San Miguel



Fuente: www.sanmiguel.cl

El proceso que vive la comuna a largo de su historia, con sus comunidades y cambios, en doce a través de la ilustración N° 1, podemos señalar la connotación religiosa y el incipiente proceso de producción en sus alrededores, y los cambios se han venido produciendo al proceso de metropolización y crecimiento en la urbe queda al centro de la capital regional como Santiago, su producción se transforma en comuna habitacional y en servicios públicos y privados.

Se mantiene el proceso constante y permanente de urbanización en la zona sur de la capital, con la llegada del tranvía eléctrico. Lo que impacta no sólo la tranquilidad de los barrios, sino que genera una presión en el uso del suelo, comprobado en el acelerado poblamiento que sufre San Miguel.

Hacia la primera década del siglo XX se presenta un proyecto de ensanche y pavimentación, diseñado para el camino a San Bernardo – o Avenida San Miguel- que, no obstante, tarda quince años en iniciar su construcción. Hacia 1931, una vez finalizadas las obras y con su nuevo perfil de 30 metros para dos calzadas pavimentadas, el camino fue renombrado oficialmente como “Gran Avenida”. Para el IV° Centenario de la fundación de Santiago (1941), esta calle fue renombrada como “Gran Avenida Isabel La Católica”. En 1961 la calle se rebautiza como “Gran Avenida José Miguel Carrera”, nombre que mantiene hasta hoy en día.

Hacia los años 40', los tranvías comienzan a dejar de circular por Gran Avenida. El tranvía eléctrico a San Bernardo acortó su ruta hasta el poblado de la Cisterna, cercano al paradero 25, para luego desaparecer completamente hacia los 50'. El aumento en el uso del automóvil y la influencia del urbanismo moderno, impondrán nuevas velocidades a San Miguel y con ello, una nueva concepción del espacio publico gracias a estas transformaciones.

En la actualidad San Miguel posee una gran relevancia como comuna a nivel metropolitano. Dentro de sus límites se han generado variados proyectos de mejoramiento, muchos de ellos de carácter inmobiliario, educacional, económico y vial. Al interior de los espacios de la comuna, es importante destacar el Parque del Cómic en el Parque Llano Subercaseaux, este espacio inaugurado en 2006 está compuesto por 5 grandes estatuas y alrededor de un centenar de viñetas, constituyéndolo en un museo al aire libre, en homenaje a los dibujantes de cómics del país.

Dicen los sanmiguelinos que su comuna no sólo cuenta con bellos barrios y hermosos parques, sino que también goza de una excelente interconectividad y posee construcciones que le brindan identidad a la comuna, como por ejemplo tenemos el Edificio de Casa de la Cultura, casona colonial de colorada fachada, construida en las antiguas bodegas de la Viña Subercaseaux, allí funciona actualmente la Biblioteca y la Casa de la Cultura.

Hacia los 70' la Comuna de San Miguel sufre más transformaciones: la llegada del Metro con la línea 2, faenas emprendidas en 1974 y finalizando oficialmente sus instalaciones en 1978. En la comuna quedarán las estaciones El Llano, San Miguel, Lo Vial, Departamental y Ciudad del Niño.

A principios de los 2000, San Miguel posee un eje vial de gran envergadura – la Gran Avenida-, generando un tránsito permanente de vehículos menores y de carga, lo que no sólo demuestra los profundos cambios generados en la comuna, sino también altera de sobremanera a quienes estuvieron acostumbrados a disfrutar de un espacio tranquilo y de carácter familiar.

No se debe olvidar la mención al mural que se aprecia en la fachada de ingreso a la Municipalidad. La enorme obra realizada en cerámica esmaltada, se titula Encuentro. Fue diseñada y ejecutada en 1994 por el artista Fernando Marcos.

Características Demográficas⁸

La comuna de San Miguel, es una zona urbana, ubicada en el área centro de la Región Metropolitana, acorde al último Informe Vital otorgado por el INE en el año 2011. Posee una población aproximada de 69.959 y cuenta con una superficie de 10 Km², los cuales se encuentran en su totalidad urbanizados.

Cuadro 2: Antecedentes Comunales

Región	Metropolitana de Santiago
Provincia	Santiago
Circunscripción	VIII Santiago Oriente
Distrito	N° 28
Superficie	10Km ²
Fundación	10 de agosto de 1896
Población	69.959 hab.
Densidad	6995,9 hab/km ²
Gentilicio	Sanmiguelino/a

Sus límites comunales son:

NORTE: Línea Ferrocarril ramal San Diego, donde limita con la comuna de Santiago.

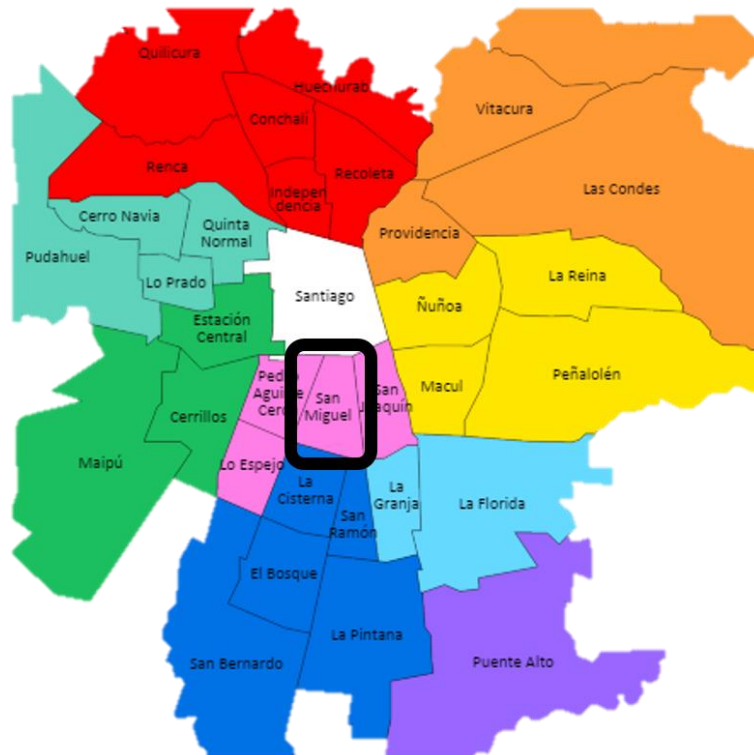
SUR: Avenida Ovalle, límite con las comunas de San Ramón y La Cisterna.

ORIENTE: Avenida Santa Rosa, límite con la comuna de San Joaquín.

PONIENTE: Avenida José Joaquín Prieto, límite con la comuna de Pedro Aguirre Cerda

⁸ Los datos no han sido modificados debido a que aún no se cuenta con datos estadísticos actualizados, los datos se obtienen de CASEN 2012 y CENSO 2012

Ilustración 17: Ubicación Comunal

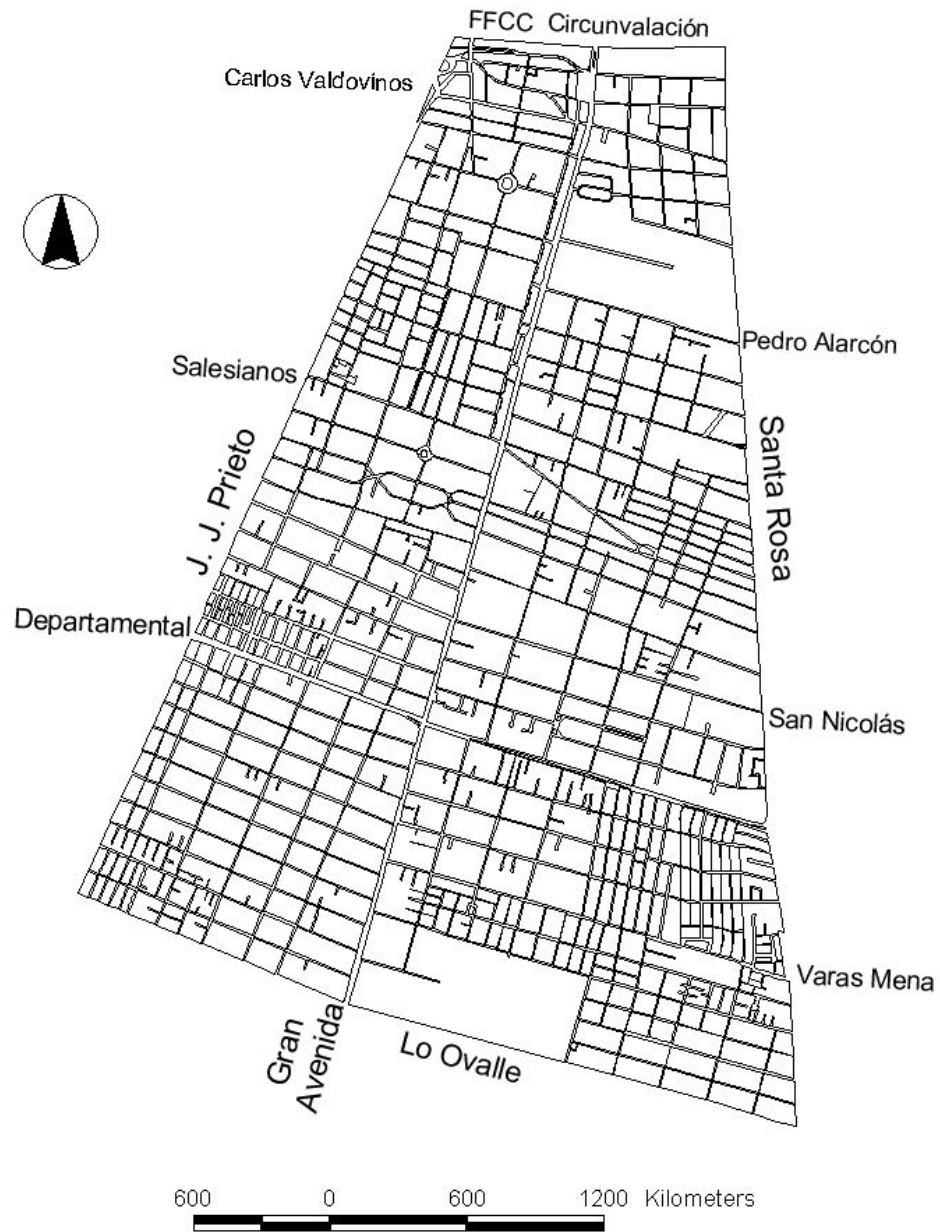


Fuente: www.sanmiguel.cl / Elaboración Propia

Los alrededores de la comuna no existen hitos geográficos o accidentes naturales de gran significación, predominando el suelo plano, el cual presenta una suave pendiente descendente en sentido norte-sur y este-oeste en la mayor parte de la superficie.

La división político-administrativa comunal es integrada por 20 Unidades Vecinales, con características sociales, económicas y de habilitación de infraestructura heterogénea. Estas Unidades Vecinales son las siguientes: 17a, 17b, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 y 54

Ilustración 18: Distribución comunal por sector



Fuente: www.sanmiguel.cl/Pladeco, p. 70.

Tabla 2: Población Comunal

Información Demográfica	
Superficie Comunal En Km ²	10 Km
Población Comunal	69.959
Habitantes Por Km ²	9.085(6995,9)
Población Masculina	42.377
Población Femenina	48.469
Porcentaje De Población Rural	0.00%
Porcentaje De Población Urbana	100.00%
Porcentaje De Población Comunal En La Región	0,99 %

Fuente: SECPLAC, Municipalidad de San Miguel, 2015.

Características Socioeconómicas

Siendo la comuna de San Miguel, una localidad que en un 100% se caracteriza por su condición de urbanidad, causa gran interés la cantidad de viviendas en la condición de desocupadas según censo 2002.

Tabla 3: Situación de Vivienda

Vivienda	Comuna
Número De Hogares	30.115
Número De Viviendas	32.233
Ocupadas	29.640
Desocupadas	2593
Condición De Tenencia De La Vivienda	20.613
Propia	13.707
Arrendada	5.166
Otra	1.740

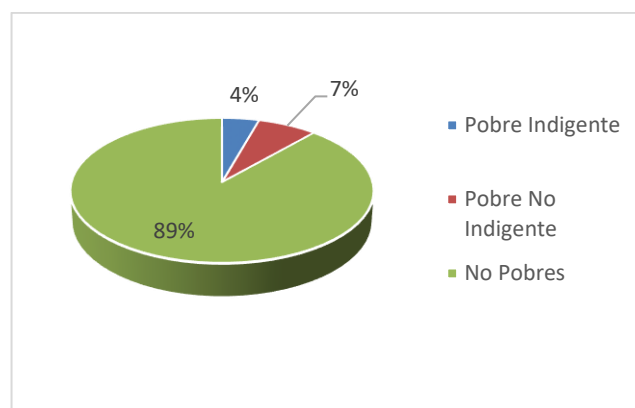
Fuente: SECPLAC, Municipalidad San Miguel, 2015

Tabla 4: Pobreza Comunal

Pobreza en los Hogares	2003	2006	2009	2011	% según Territorio (2011)		
					Comuna	Región	País
Pobre Indigente	257	305	122	909	4,4	2,0	2,6
Pobre No Indigente	654	162	672	1.446	7,1	7,3	9,5
No Pobres	19.860	20.845	20.510	18.116	88,5	90,7	87,9
Total	20.771	21.312	21.304	20.471	100	100	100

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN),
Ministerio de Desarrollo Social.

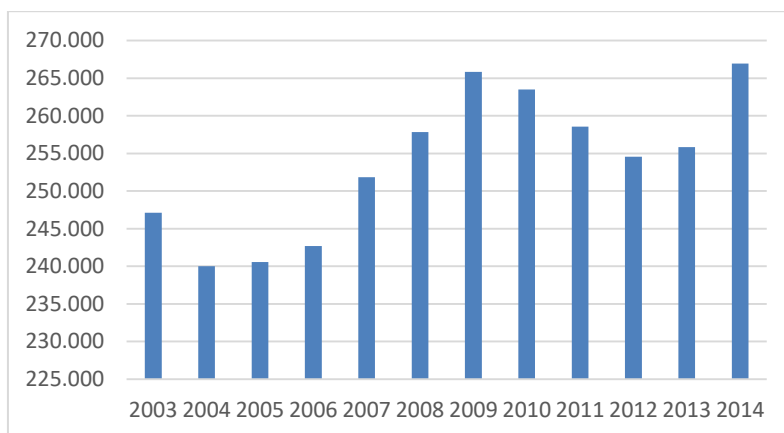
Gráfico 1: Población socio económica



Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN),
Ministerio de Desarrollo Social.

Características de la Población comunal

Gráfico 2: Población nacida con residencia en San Miguel

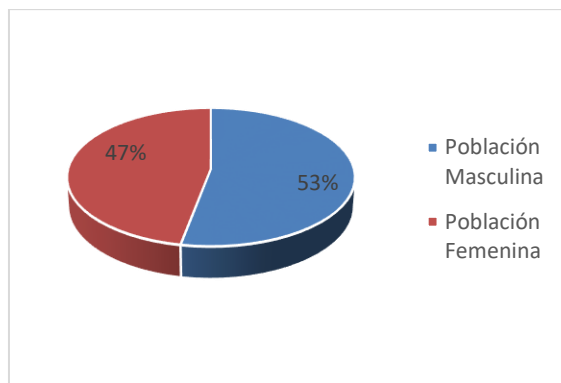


Fuente: PADEM 2016

La tasa de niños y niñas nacidos vivos e inscritos en el registro civil, ha fluctuado en los últimos diez años. Comparando los datos, entre los años 2004 y 2014, arroja una diferencia entre los que se han inscrito de 19.833 niños y niñas, lo que demuestra una leve tendencia al alza a nivel nacional. Según los datos aportados por el INE, nuestro país, sufre un proceso de transición demográfica avanzada, esta transición tiene su raíz en la disminución de los niveles de mortalidad y control de la natalidad acontecida en la segunda mitad del siglo XX. Como consecuencia se presentan situaciones como el envejecimiento de la población y la disminución en la proporción de población en edad escolar y económicamente activa. El INE ha proyectado para el año 2050 que la población de 60 años y más se aproximará al 30% de la población total del país.

De acuerdo a los expertos, si bien la leve recuperación de la tasa de natalidad podría revertir la situación en cuanto a pérdida de matrícula (en total, el sistema educacional perdió estudiantes en diez años, representando el 19,5% de la matrícula), no se volverá a alcanzar los niveles de 1990 cuando se producían 23 nacimientos cada mil habitantes, por lo que se estima que la pérdida de matrícula en el nivel de Educación Básica se mantendrá en los próximos años, misma situación se repetirá en Educación Media.

Gráfico 3: Distribución de la Población Comunal por Sexo



Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social

Según antecedentes del Departamento Provincial Centro del Ministerio de Educación, indicado en el informe del Pladeco (2007), en la comuna existe un total de 80 establecimientos educacionales, los que imparten educación en los niveles prebásico, básico, medio, adulto y especial. Del total de establecimientos, 12 corresponden a establecimientos municipales, 61 a particulares subvencionados, 4 a particulares no subvencionados y 3 a corporaciones privadas

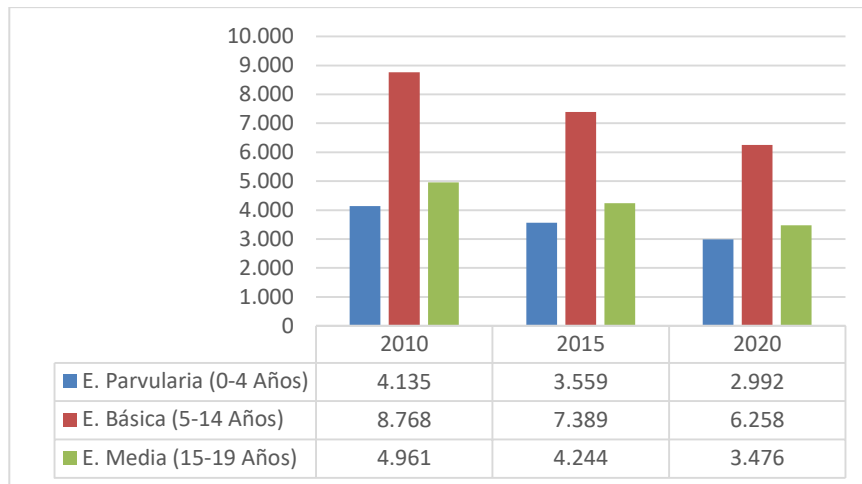
Tabla 5: Años de Escolaridad Promedio de la Población 2003 - 2011

	2003	2006	2009	2011
Comuna de San Miguel	12.2	12.3	12.7	11.8
Región Metropolitana	11.0	10.8	11.2	11.2
País	10.2	10.1	10.4	10.5

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

A nivel Regional y País los años de escolaridad promedio muestran una tendencia al alza, en cambio en la comuna en el año 2011 se presenta una tendencia a la baja.

Gráfico 4: Población por nivel de Enseñanza con Proyección

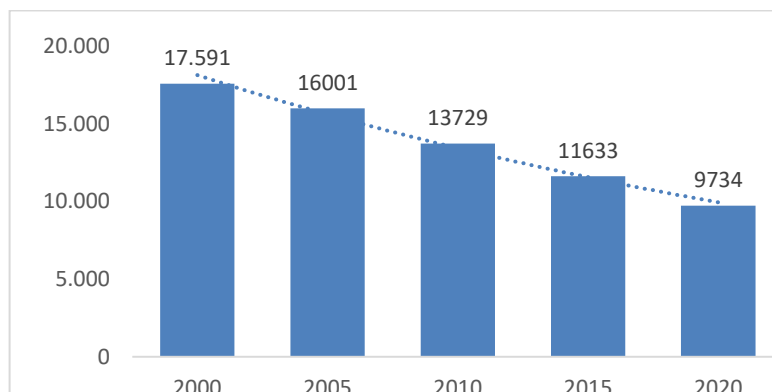


Fuente: PADEM 2016

La proyección de la población en edad escolar para la comuna, es decir el tramo entre 4 a 19 años, disminuye de manera importante hacia la década del 2020. Comparando las cifras globales proyectadas, que se evidencian, éstas nos muestran que la disminución de la población en edad escolar constituye una amenaza importante para la matrícula de los establecimientos educacionales, en el mediano plazo y con esto el futuro de permanencia de los establecimientos educacionales.

Entre el año 2000 y el año 2020 se proyecta según los datos, que habrá 7.857 niños y niñas de menos en edad escolar en la comuna, en donde dichas edades que corresponden a los primeros niveles de transición hasta el Cuarto Año de Educación Media.

Gráfico 5: Proyección Total de la Población Escolar



Fuente: PADEM 2016

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Consideraciones Generales

En los últimos 20 años, ya iniciado el nuevo milenio, se han producido cambios importantes en la conceptualización de la educación. Estos cambios, generan nuevos enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. Sen (1999), nos indica que el crecimiento de sociedad en pro de ser más justas e igualitarias solo será factible si todas las personas, y no sólo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, reciben una educación de semejante calidad. Frente a este nudo crítico, la educación comenzó a construir justicia social en torno al ejercicio del derecho a la educación, promoviendo un enfoque con base en la aceptabilidad, es decir, al derecho inexorable a recibir una educación inclusiva de calidad.

Justamente, a través de esta noción de aceptabilidad, es donde comienza a observarse la idea de diversidad como algo intrínseco a la experiencia socioeducativa, requiriendo un análisis y reflexión sobre el rol de la institución escolar a través de su cultura en este nuevo contexto. Asimismo, instaura el rescate de la condición humana de cada sujeto, desde un enfoque dirigido a superar la desigualdad, la discriminación silenciada y la violencia estructural que afecta a los estudiantes, objetos de inclusión, desde la articulación de sistemas de resistencia y relegación, instaurados al interior de cada escuela y del sistema educativo en general.

En ayuda a estas dimensiones de tipo estructurales y sociopolíticas, es que el enfoque de inclusión socioeducativa deberá comprenderse como un elemento promotor del cambio y de la mejora de la escuela, situando en el centro de su reflexión la comprensión sobre sus dilemas prácticos sobre qué mecanismos estratégicos situacionales se deben utilizar, otorgan un lugar central en su historicidad a la equidad, calidad y justicia social. Un enfoque de educación inclusiva, centrado en la mejora de la escuela y de su calidad, tendrá que

“...reconocer y validar a todos los alumnos como iguales, en el cual, se intente favorecer una sociedad, en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y que favorece la cooperación en un plano de igualdad” (Bolívar, 2005, p. 3).

Esto es ser conscientes sobre la trampa que, en efecto, “suponen muchas prácticas de inclusión escolar, más aún, cuando el trabajo se centra en ayudar a los excluidos para eludir con ello políticas preventivas y sistémicas destinadas a evitar que la gente caiga en situaciones de exclusión” (Castells, 2004, p. 60).

Sin duda, gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo, constituye un desafío fundamental para el surgimiento de nuevas consciencias explicativas, dirigidas a debilitar los sistemas de relegación y violencia estructural insertos en las prácticas y culturas de cada escuela.

Aproximaciones conceptuales a la Diversidad e Inclusión

Para crear una sociedad justa, democrática y tolerante es esencial otorgar y generar oportunidades de desarrollo a todos los miembros de la sociedad. Proponerse una sociedad más equitativa ha sido parte de los pilares de la Reformas educativas de Latinoamérica al igual que el caso de la reforma educacional chilena, que busca impulsar una educación equitativa y de calidad.

Como una forma de enfrentar los altos niveles de exclusión y de discriminación existente en la mayoría de los países, en los últimos años ha emergido con fuerza el movimiento de “inclusión educativa” o “educación inclusiva”. Hoy, como nunca en la historia la humanidad, vivimos y compartimos con grupos humanos tan diversos, por eso es tan importante promover una escuela inclusiva que beneficie en el futuro la integración y participación social de cada miembro de su comunidad, sin importar sus creencias religiosas, políticas, nivel cultural, nacionalidad, o la presencia de alguna necesidad educativa especial, es decir incluir la diversidad en la escuela.

La inclusión educativa, trata sobre hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad, ya que son muchos los niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que no tienen acceso a la educación o bien reciben una de calidad inferior, además, es un asunto de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad en nuestra sociedad.

En Chile, la inclusión y la diversidad es un tema presente en el discurso de las autoridades y de las nuevas políticas educativas. Contamos con un marco legal y un marco de políticas educacionales que no sólo benefician la inclusión de la diversidad, sino que otorgan todas las herramientas para que esta se realice, no obstante siempre existen factores en la realidad y elementos subjetivos en los actores de la comunidad educativa que pueden ayudar o dificultar el proceso de inclusión y que por su trascendencia educativa a nivel nacional es importante conocer, para comprender el significado de este proceso en los actores de la comunidad escolar, especialmente en los profesores.

Educación, cultura y diversidad.

Mucho se habla de cultura y sus definiciones claro está, son múltiples y variables, la cultura es en sí un concepto dinámico, polisémico, en constante cambio, un concepto para el cual, cada quien elabora o se ubica al alero de la definición que le haga más sentido, como bien se plantea en el texto de Güell (2008) “¿Qué se dice cuando se dice cultura?”, Muchos de los que han estado de acuerdo con esta queja, señalan que la palabra aquella conduce a puras confusiones, entre otras cosas porque cada uno la define como quiere y nadie puede aportar un hecho empírico irrefutable que diga de una buena vez y sin ambigüedades lo que es y lo que no es cultura.

Por esto, se limitará a establecer aquello que se entenderá como cultura, para efectos de la presente. De este modo se considerará dos principales definiciones de lo que se entiende por cultura, como la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones (Geertz, 1957) y luego; “ la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004, p.34) de estas dos, se desprenderá y relevará dos grandes aspectos respecto de la cultura, el primero se encuentra estrechamente ligada a la significación y el segundo que ésta significación se refiere a su existencia en una realidad determinada y al conjunto de acciones

que se producen a raíz de ello. Ahora bien, cabe también mencionar al respecto de esta especie de respuesta de significado y acción en torno al contexto o realidad que;

Si la cultura es adaptación al medio, esto se convierte en un principio ineludible de diversidad cultural. Los medios físicos son distintos y obligan al ser humano a desarrollar culturas distintas: distintos modos de vestirse y hacer sus hogares (casas), distintos modos de alimentarse, distintas técnicas para obtener los alimentos, etc. (Avelino de la Pienda, 2009, s/p)

De este modo se entiende, que cada persona, atribuye un significado y genera una acción en respuesta como forma de relacionarse con el medio que lo rodea, así a su vez, cada uno va generando una especie de identidad cultural, en la que se acerca a aquellos que le asignan un mismo significado y respuesta a lo que nos rodea, creándose esta cultura colectiva y a su vez diversa, como bien lo planteaba el autor anterior, existe claramente, una diversidad cultural innegable y esto lleva al tema central que se busca desarrollar, el derecho de poseer una cultura distinta.

Así mismo, y a modo de profundizar más en el tema, es que se debe hacer la distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo, para ello parece oportuno mencionar lo siguiente:

La multiculturalidad de las culturas es un hecho empíricamente verificable y, además, evidente. No necesita explicación alguna. El multiculturalismo, como la mayoría de las palabras que terminan en -ismo, si no todas, indica una valoración (siempre discutible); en este caso, una valoración sobre la multiculturalidad. (Avelino de la Pienda, 2009, s/p)

Por tanto, la multiculturalidad, es el hecho innegable, de que existen y coexisten culturas múltiples y diversas, y el multiculturalismo es aquello que se pretende promover en este escrito, la valoración de la multiculturalidad existente y el derecho a que ésta sea aceptada.

Para lograrlo, nuestra mirada al respecto debe cambiar, debemos dejar de situarnos en la idea de la igualdad de las culturas, a aquella que se centra en las diferencias y el valor que tiene cada una, precisamente por esto, por la diversidad que en ellas se encuentra, así;

Por tanto, desde el punto de vista de los contenidos, se puede sentar el principio de que todas las culturas son desiguales o distintas. Es más, cada cultura considerada como un todo u holísticamente, es única y tiene un valor único; como cada persona humana, tal como la concebimos en el Occidente cristianizado. Según esto, cada cultura tiene su derecho a la existencia propio e intransferible. Se trata de un derecho humano cultural fundamental, aunque no venga recogido en la Carta de los Derechos Humanos del 48. (Avelino de la Pienda, 2009, s/p)

Esto parece difícil si se piensa, que hoy en día, las consideraciones respecto de los derechos y la aceptación, se ve siempre vinculada a las similitudes, así se suele escuchar; “todos somos humanos, por tanto todos merecemos respeto”, la valoración pone su acento en aquello que nos une, aquello que nos homogeniza, al mirar aquello se entiende porque nos cuesta tanto aceptar la multiculturalidad, pues las culturas claramente no son iguales, en ocasiones inclusive, éstas presentan significados opuestos, aun así, cada una de ellas tiene el derecho de ser reconocida, por el simple hecho de existir y de responder a la identidad de grupos determinados, por la riqueza que se encuentra en aquellas percepciones distintas de las propias, porque en una sociedad donde decimos estar en miras hacia la inclusión, la valoración de las diferencias debe estar presente en todo ámbito.

Sin embargo, al analizar la situación actual, parece ser que dicho anhelo, y como lo mencionan algunos autores, es una utopía, esto inclusive se puede ver presente en una definición del concepto de multiculturalidad en la que se reconoce que, la sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles. (Argibay, 2003)

Además es importante mencionar que el mismo autor señala, que para pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo, debe existir equidad y respeto mutuo, son esos elementos precisamente los que se necesitan desarrollar y poner en práctica, no basta con tenerlos en el discurso si no se llevan a los hechos y a acciones concretas en el cotidiano, allí donde se mira con otros ojos e inclusive se desconfía de aquellos que se muestran diferentes, se toma la atribución de juzgar y sancionar duramente con la

exclusión a aquellos que no se identifican con nuestra significación de las cosas. Para lograr este cambio debemos primero hacer el reconocimiento de los otros, “Los miembros de una sociedad no pueden practicar espontáneamente el cambio de valor si ignoran la existencia de valores distintos a los suyos” (Todorov, 1993)

Ahora bien, la necesidad de un cambio es evidente, pero ¿cómo se logra éste? Y ¿qué rol cumple la educación en ello? Para responder a estas preguntas se quiere rescatar la siguiente cita:

Sólo la verdadera interacción permite que los prejuicios disminuyan y aparezcan las opiniones basadas en la experiencia concreta. Ahí uno nota que disminuyen las generalizaciones del tipo 'todos los del país son así'. El problema es que en Chile las oportunidades para la verdadera interacción son pocas (UNICEF, 2004, s/p)

De lo anterior, se puede decir que la tarea de la educación en Chile, es generar instancias y oportunidades para la verdadera interacción, instancias donde cada niño y niña tenga la posibilidad de conocer en profundidad, otras culturas; “un contexto de buena calidad y especialmente reflejado en un ambiente de amistad entre los miembros de los distintos grupos debiera ser (...) un proyector muy fundamental para reducir prejuicio.” (González, 2009, s/p)

Fomentar ambientes de respeto, valoración, aceptación y trabajo colaborativo será entonces fundamental, más aún en la educación parvularia, que es la base de toda la estructura educacional. Tenemos entonces que:

(...) porque si se crean condiciones de contacto positivo en la sala de clases y en el entorno escolar en general, tú debieras observar resultados favorables en términos de reducción del prejuicio, cambio en los estereotipos y un aumento en la afectividad positiva, tanto entre los inmigrantes como para los miembros de la sociedad chilena (González, 2009, s/p)

Cabe destacar, que si bien el autor, centra la mirada en la situación de los migrantes en Chile, el multiculturalismo apunta, a la valoración de toda cultura, inclusive dentro de Chile existen y co-existen culturas diferentes propias del país y es eso lo que se debe buscar que los niños y niñas

comprendan, que somos un país diverso y que es precisamente en esa diversidad donde se encuentran nuestras mayores riquezas. Lo que se necesita es dejar de negar la diferencia, quitarle el peso negativo que se le ha asignado por años, entender que ese conflicto de opuestos que se ha inventado, no ha hecho otra cosa que quitar las posibilidades de crecimiento, reconocer que

Sólo el estereotipo y la ignorancia del observador puede calificar a una sociedad de homogénea. En una sociedad cualquiera, en cualquier grado de desarrollo técnico en el que se encuentre, entre sus miembros existe diversidad de: intereses, concepciones cosmogónicas, escalas de valores, necesidades vitales, comportamientos cotidianos tan variados como los que supuestamente les diferencian y distancian de otras culturas. (Malgesini y Jiménez, 1997, p.64)

Es por esto que, dentro de las aulas, se debe abrir, propiciar y potenciar las instancias de descubrimiento de las diferencias culturales, generando un clima de respeto en donde cada niño y niña, se sienta querido y valorado, y pueda expresar de forma libre y segura, sus percepciones del mundo que lo rodea, los significados que ha construido y las acciones que reflejan ésta significación que le otorga su identidad cultural, como lo señala el cuadernillo para la reflexión pedagógica;

La riqueza que aporta la pertenencia de los niños a las diversas comunidades culturales su entorno, geografía, costumbres y valores; así como aquéllas más lejanas y diferentes para ellos, interesándolos por las formas de vida y de organización que tienen, generando así comprensión y respeto por ellas. (MINEDUC y UNICEF, 2002, p.7)

Es entonces necesario, que se eliminen las prácticas dentro de las aulas que buscan imponer una cultura dominante, aquellas prácticas sin sentido alguno, que pretenden homogenizar a los niños y las niñas. Comprendamos que no existe una cultura más correcta que otra, toda cultura es válida, toda cultura tiene el derecho de existir y de ser respetada, es posible co-existir en un clima de respeto y valoración, en tanto se entienda el tesoro que por mucho tiempo ha permanecido oculto, escondido tras los prejuicios y los estereotipos que se han impuesto, por todo lo anterior parece importante mencionar lo propuesto en el texto de Pineda (2009) "Multiculturalidad y multiculturalismo, Relatividad cultural y relativismo", que hace referencia al principio de antropología cultural en el que se señala;

Ninguna cultura es capaz de desarrollar todas las potencialidades del ser humano. Cada cultura conlleva una selección determinada de esas potencialidades. La consecuencia directa de este principio es que toda cultura es incompleta con relación a la plena realización del ser humano y que todas entre sí son más bien complementarias, aunque puedan incluir elementos incompatibles. Pero eso no es inconveniente, ya que elementos incompatibles existen dentro de una misma cultura. (Avelino de la Pienda, 2009, s/p)

Existen investigaciones y sustentos que hablan y avalan no solo la diversidad, sino que dentro de ella la multiculturalidad y su importancia para el desarrollo humano, la convivencia y la vida en sociedad, somos nosotros quienes debemos abrirnos a ésta idea y hacer posible que la utopía del multiculturalismo se vuelva una realidad. Y dentro de esta tarea pendiente, aquellos que participan de la educación, no solo los que generan políticas, sino los que desarrollan prácticas dentro de las aulas, allí donde se lleva a cabo la co-existencia, cumplen un rol fundamental y llevan sobre sus hombros una responsabilidad sumamente compleja, ser modelos de referencia para el desarrollo de una sociedad en perfección, que apunta a conseguir la inclusión como valor fundamental.

La multiculturalidad, no es un término nuevo, pero con el incremento de migraciones a nivel mundial, con el renacimiento de los pueblos originarios, se ha discutido en torno a este concepto en la actualidad y por lo cual no se puede hablar de un pueblo que se encuentre cien por ciento puro en sus costumbres, sino como éstas se forman de manera sincréticas.

Desde que en Chile volvió a imperar la democracia, el país ha sido un destino para las migraciones internacionales “ligado principalmente al fortalecimiento de la economía, su crecimiento y estabilidad política, además de la consolidación institucional, hechos que pueden ser antecedentes relevantes a la hora de decidir emprender un proyecto migratorio” (Departamento de Extranjería y Migración, 2016, s/p) y es por esto que la

(...) migración internacional de extranjeros hacia Chile en los últimos 30 años ha pasado de alrededor de 83 mil migrantes en 1982 a los 411 mil migrantes en 2014. Este hecho es importante en términos de la magnitud del fenómeno migratorio nacional, toda vez que a nivel relativo las cifras hablan de un país que ha visto un crecimiento importante de su componente

migratorio, pasando del 0,7% registrado en 1982 al 2,3%, en términos del porcentaje que significa la población migrante en el total poblacional. Departamento de Extranjería y Migración, 2016, s/p)

Como se observa la migración se ha incrementado los últimos años 30 años, por lo que la presencia de diversas culturas se hace cada vez más notoria y se incrementa la necesidad de aceptar estas costumbres, validándolas como un proceso de enriquecimiento hacia nuestra sociedad tan cambiante; haciéndose de suma importancia hablar de diversidad y educar bajo esta mirada, pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de diversidad?

Si vamos a la definición de la palabra diversidad, en el diccionario de la Real Academia Española (2014) se denota dos aseveraciones para la palabra antes mencionada: (a) “Variedad, desemejanza, diferencia y (b) Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas”; si bien ésta rescata la esencia de lo que diversidad significa, lo diferente, también colisionamos con el escenario que tratar de hablar sobre este tópico, el cual, hace transitar “al borde del precipicio” del lenguaje, ya que “a diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado)” (Gimeno, 2009, p.12-13) pero a la vez vivir esta diversidad puede no ser poco favorable para el sujeto puesto que “corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios o simplemente de no tener la oportunidad de participar o de no ser considerado” (Ramos, 2012, p.2) puesto que su configuración personal no responde a los cánones comúnmente aceptados por este grupo.

Si bien, hablar de diversidad pone al filo entre “lo bueno y lo malo”, muchas veces la utilización de este vocablo nos lleva a generar desigualdad a expandir más las brechas de lo socialmente aceptados, de seguir cánones, patrones que a fin de cuentas llevan a marginar a aquel que se considera diferente en esta mal utilizada “diversidad”; en palabras de Rogero (2000)

(...) hoy se está utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores. [...] Así se establece todo un gradiente de situaciones de desigualdad

(diversidad) para mantenerles permanentemente en el nivel en el que se les sitúa, no para generar respuestas que hagan salir a los considerados desiguales (diversos) de esa situación de desigualdad. (s/p).

Y es que, en este sentido, donde se presenta la diversidad como un elemento divisorio es necesario que se vuelva al centro de su significado, a su esencia, eso que a pesar de que los años pasen no va a cambiar.

Si se saben todas aquellas cosas que esta tan efímera y potente palabra no significa, entonces ¿qué es? Diversidad, supone el reconocimiento de la otra persona, desde su individualidad, personalidad, su historia que jamás podrá ser cambiada, supone aceptar al otro bajo la mirada de la tolerancia, entendiendo que esa persona no la puedo cambiar, que tiene virtudes y defectos, y son esos elementos los que enriquecen el lugar donde están insertos.

La riqueza de la vida social se sustenta en la diversidad de habilidades, conocimientos, intereses y motivaciones de las personas que en su conjunto generan una heterogeneidad impulsora del desarrollo de alternativas y la ampliación creativa del mundo de lo real y lo posible. (Vogliotti, 2007, p.87)

Pero entender la diversidad, no basta tener en cuenta la diferencia como base del enriquecimiento de toda sociedad, hay que ir un poco más allá y para esto será necesario entender que vivir en aceptación del otro,

(...) no es abrir un libro para descubrir la plenitud de su contenido o entidad, no es abrir la ventana para conocer la totalidad del paisaje del otro. [...] es abrir el propio libro y la propia ventana, realizando el acto simultáneo de recibir el contenido o paisaje del otro, al mismo tiempo que se entrega en el contenido y el paisaje propio (Alarcón, 2005)

es decir, que vivir la diversidad es un acto de coexistencia donde conozco y soy conocidos por los otros, otros a quienes apporto y viceversa pero como bien expresa Manosalva (2006) todo ser humano está incapacitado de conocer al otro o lo otro -la alteridad- más allá de las fronteras, de los contornos, de los límites de su mundo (por reducido o amplio que sea) por lo que, el conocimiento del otro o lo otro será limitado por el mundo, creencias o costumbres que he ido construyendo gracias a las diversas experiencias que ha vivido la persona durante su proceso de formación.

Como bien se ha hablado, tratar de conceptualizar la diversidad se hace complejo puesto que es un concepto que no se mantiene estático, ya que dependerá netamente de la tolerancia, los valores y principios que tenga la persona frente a ver al otro como igual y es que “hemos construido en nuestra cultura el principio de igualdad para rechazar las diferencias objetivas que valoramos como negativas y para limitar las diferencias que desigualan a las personas en el logro de sus derechos básicos.” (Vogliotti, 2007, p. 87-88)

A pesar de que se trata de analizar la diversidad como un elemento positivo para el desenvolvimiento de una sociedad más justa, tolerante y solidaria es casi impensable que en pleno siglo XXI se siga observando esta palabra con miras a la desigualdad, conllevando a una

(...) separación absurda entre “nosotros” – los capacitados- y “los otros” – los discapacitados- [...] el “nosotros o nosotras” diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventemos, plantea una relación dual que nos sitúa a los que la utilizamos frente a la diversidad, fuera, ajenos a ella. (Rosano, 2007, p.3)

Y es esta separación la que se hace más evidente puesto que el

(...) sistema escolar parece invisibilizar la diversidad de configuraciones de mundo presente en todo grupo humano al no considerar e incorporar como fundamento de los procesos de enseñanza-aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, ya sea para ampliarlos o para modificarlos. (Ibañez, 2010, p.278)

Lo que conlleva a una homogenización de la riqueza que pueda existir dentro de las aulas, imponiendo saberes, costumbre y culturas a lo largo y ancho del país, invalidando lo que nos puede aportar la multiculturalidad y que lejos de aportar a entender y modificar la realidad, se presenta como la piedra de tope para llegar a la tan anhelada inclusión.

Si ya se hace complejo hablar de diversidad, ahora hay que situarlo en el caso de tratar de hablar de inclusión, Según la UNESCO (2005)

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema

educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (s/p).

Desde esta perspectiva solo se evidencia que el fin último de la inclusión es aportar a la eliminación de situaciones de exclusión social que se da como resultado de no seguir los cánones establecidos sobre la “normalidad”, es decir, que este tipo de definición busca ver la inclusión como el “héroe” que combate las barreras que se le presentan de forma cotidiana a las personas que entran en los moldes establecidos en la sociedad, y que se traspasan de generación en generación sin que éstas se cuestionen; lo que sólo dará paso a ampliar más la brecha de lo normal y lo anormal.

En Chile, la instauración de las ideas de “normalidad hace que la exclusión se haga cotidiana, es decir, se normalice y cuando

(...) la exclusión se normaliza y, así, se naturaliza. Desaparece como “problema” y se vuelve sólo un “dato”, que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia y nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa del porcentaje de individuos que viven por debajo de la “línea de pobreza” (Gentili, 2001)

Pero no solo es la normalización de la exclusión lo que causa más revuelo, más bien, que ésta se utilice como un castigo frente a lo normal, en otras palabras, se utiliza como una punición ante lo diverso.

Y es que este tipo de concepto no queremos referirnos cuando hablamos de diversidad, más bien cuando hablamos de diversidad nos referimos a ella como:

(...) un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios “de la noche a la mañana” y que, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y “turbulencias” factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios. (Ainscow y Echeita, 2010, p.4.5)

A su vez la educación basada en la inclusión busca

(...) presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí el término “participación” se refiere a la calidad de las experiencias del estudiante mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término ‘éxito’ tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

(...) precisa la identificación y la eliminación de barreras. Las barreras impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Ainscow y Echeita, 2010, p. 5)

De esta manera la inclusión debe ser vista como un proceso en el cual todos participan, donde se aprende del otro independiente de las condiciones humanas, de las historias de vida, de las culturas. Una educación inclusiva supone dar respuesta a la diversidad de necesidades de cada uno de los niños/as que se encuentran dentro del aula y no la mera respuesta ante las necesidades educativas especiales, ya que esta “constituye el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y se fundamenta en la valoración de la diversidad de los niños/as.” (Rosano, 2007,

p.10)

Se debe hacer una aclaración, puesto que se entenderá la inclusión como un proceso, donde la práctica de ella nunca termina y donde se aprende de la diferencia, pero recientemente en Chile se está mal interpretando la instauración de este concepto debido a la ley 20.845 promulgada el 1 de marzo de 2016 donde se entregan las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad.

Esta ley repara en que

- Permite que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica. Ahora es el Estado quien aportará recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias.
- Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos.
- Termina con la selección arbitraria, lo que permitirá que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran para que sus hijas e hijos estudien. (MINEDUC, 2016, s/p)

Lo que se visualiza a fin de cuentas en esta ley es una integración de los estudiantes al sistema educativo imperante y no hace alusión a una verdadera inclusión, puesto que no se modifica el sistema educacional para educar para la vida, en la vida y en la sociedad, es decir, que no se prepara al motor de aprendizajes para abordar la diversidad que se encuentra en las aulas, por lo tanto, no se toma en cuenta lo enriquecedor que sería abordar los conocimientos que trae consigo al estudiantado.

Si verdaderamente se quiere hablar de inclusión se hace de suma importancia que se inicie por la aceptación, puesto que con la llegada de migrantes a Chile la configuración de la sociedad cambia, por ende, el sistema educativo debe estar preparado para la integración del otro, desde sus virtudes y desventajas, tomando estas diferencias como un proceso de enriquecimiento cultural y no como mecanismo de exclusión.

Si bien la exclusión es un proceso que en su práctica nunca acabará, puesto que por cada elemento de exclusión que exista no podrá haber inclusión, asimismo, sin la existencia de la diversidad no estaríamos hablando de la tan utópica inclusión.

Finalmente, para llegar a este cambio de actitud hace falta

Partir del reconocimiento, valoración y construcción de nuestra propia cultura. Si no valoramos y sabemos cuál es nuestra cultura, difícilmente podremos compararlas, valorarlas, saber qué cosas son comunes o diferentes con las demás culturas, reconocer la multiculturalidad desde una posición positiva, la diversidad cultural como riqueza y cambiar de actitud, de mirada, intentar ponerse en el lugar del "otro. (Salinas, 2002, p.37-38)

La educación escolar responde al hecho de que ciertos ámbitos del desarrollo de la persona, ligadas fundamentalmente a la cultura, sólo están garantizadas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El desarrollo cultural, que ha existido a lo largo de la evolución de los grupos sociales, no viene incorporado en las capacidades de cada persona, ni se asegura solo por la mera interacción del sujeto con su entorno físico.

La escuela como institución instaurada por la sociedad con el fin de intervenir en la educación de las personas de manera sistemática, y de acuerdo al tipo de persona que se desea formar, está orientada por el discurso político educativo oficial, que da las líneas generales en cuanto a los programas curriculares y las normativas del sistema educativo.

La escuela en su labor de transmitir la cultura a las nuevas generaciones venideras, selecciona los elementos y contenidos culturales, comprendiendo que estos son parte de la: "creación de significados sobre lo que se vemos, hacemos y deseamos, y, por lo tanto, también influye en las relaciones sociales: las formas en que percibimos al otro, lo interpretamos, actuamos antes y con él, nos comunicamos, reaccionamos, etc. Todo lo que hacemos con unos determinados significados." (Gimeno Sacristán, 2001, p. 103.)

Gimeno Sacristán (2001) plantea, que los humanos son fundadores de una cultura general y una social. Las dos culturas tienen sus

distinciones, por un lado, una de ellas es la creación de significados; siempre necesitamos dotar de sentido lo que rodea y al individuo cultura general), y la otra es una cultura creadora de relaciones que nos relaciona con los demás, ya que somos seres sociales y siempre necesitamos de alguien (cultura social). La cultura es la base del vínculo social, que exige a un grupo que la comparta intersubjetivamente. Lo cierto es que toda sociedad posee su propia cultura, no obstante, se puede reconocer corrientes socioculturales más globalizadas que redundante a crear sus propias tendencias, estilos de vida, etc. y que pueden variar en el tiempo histórico y en el lugar geográfico. En la actualidad, se vive en una sociedad identificada como sociedad del conocimiento, caracterizada por determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, con fuertes influencias en las identidades de las naciones a nivel mundial.

En esta nueva realidad social y cultural, el tema de la diversidad se ha transformado en uno de los ejes centrales para las sociedades humanas. La globalización cultural, económica y social, las migraciones crecientes dentro de un mismo país, la creación de culturas colectivas globales a través de los medios de comunicación de masas y de la Internet, trae de la mano, quizás como nunca antes en la historia humana, la convivencia de grupos diversos. En este marco, y tal como lo comprueban los desarrollos recientes de la política internacional, la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diversidad surgen como elementos centrales en pos de mejorar la calidad de vida de la población.

No obstante, el contexto actual evidencia aún más la necesidad de desarrollar otras maneras de relaciones con los que se vive, las relaciones que vayan más allá de la indiferencia o el rechazo y que se planteen la necesidad de condiciones de vida más inclusivas, más tolerantes.

En el ámbito político-educativo, el tema de cómo enseñarles a los alumnos y alumnas en este contexto tan crítico ha dado pie ciertas polémicas. Las escuelas se han visto en una tensión entre dos posturas extremas: la enseñanza de los valores y la enseñanza de procedimientos y contenidos.

Algunos, sostienen que la única manera de que los jóvenes no terminen en la delincuencia o en la drogadicción es a través de una educación basada en los antiguos valores del respeto, del trabajo, de la caridad. En este caso, hay una renuncia bastante explícita a la igualdad y la equidad como horizonte del futuro de los niños y adolescentes, haciendo hincapié en los más vulnerables; el problema, pareciera ser encontrar la forma de cómo contenerlos y/o reprimirlos para que acepten su situación que, acepten su exclusión de los derechos y capacidades que se supone tienen los miembros de una sociedad democrática.

En este contexto y en una postura más participativa y pluralistas, es relevante considerar que la escuela debe fomentar una postura inclusiva e igualitaria, desde su especificidad como agente privilegiado de transmisión cultural. Hay que hacer lugar a la diferencia, no para entrar en discusiones de qué tan iguales son los miembros de la comunidad, sino por el contrario, a partir de la diferencia enriquecer las experiencias de relación con el otro. El respeto a la diferencia o a la diversidad es valorar el camino único, valioso, original que cada uno, solo o en grupo, realiza en su vida.

Cada ser humano tiene una manera singular de ser persona; es único, inconfundible e irremplazable. Es 'singular' en el conjunto del universo, heterogéneo en la vida cotidiana, cada uno es un yo irrepetible, una realidad que es, no fue y no volverá a ser como es ahora. Negar la diversidad sería negar la propia existencia y la de los demás, construida como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales.

En las sociedades democráticas occidentales, la autonomía individual y la libertad parecen confirmar la existencia de esa diversidad e impedir cualquier tipo de intolerancia ante lo distinto o lo diferente. No obstante, esto no ocurre ya que, para manejar esa diversidad, se utilizan mecanismos de negación o marginación en base a la creación de estereotipos. Como conducta social se utilizan la intolerancia y la discriminación, entendiendo la primera como una disposición cultural que tiende al rechazo de cualquiera de las formas de la diversidad sociocultural. Esto se asume como una actitud que da pie a la restricción o el control

del ejercicio de la autonomía de las personas en sus maneras de vivir, pensar y sentir.

Para la UNESCO (s/f), la diversidad cultural en una sociedad es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural.

En ese sentido, se debe estar alerta al resurgimiento de tendencias autoritarias en la que tienden a ver en el otro, ya sea el pobre, el inmigrante, el discapacitado, en el diferente, una amenaza para su bienestar y su estilo de vida. Parece primordial no renunciar a enseñar en este contexto, sino buscar enseñar mejor, poniendo a los niños en contacto con mundos a los cuales no accederían si no fuera por la escuela, a mundos de conocimientos y de culturas diferentes, que fomenten actitudes y disposiciones más abiertas, más justas y más solidarias con relación a los otros.

El cómo generamos una educación equitativa para todos y con todos a partir de las diferencias es un problema presente en el día a día en el aula. Las alumnas y alumnos son diferentes entre sí, ya sea a nivel cultural, por la presencia de rasgos étnicos minoritarios o por situación socioeconómica, diferencias de género, diferencias individuales en cuanto a intereses, maneras de relacionarse, etc. Estas diferencias individuales, también se pueden expresar en diversos ritmos y maneras de aprender.

La necesidad de una transformación de los sistemas educativos y especialmente de las escuelas es una cuestión trascendental para dar respuesta a la diversidad del alumnado que está presente en el aula. Con este fin, la preocupación de la educación inclusiva está en flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas y la organización de las escuelas para responder a las diversas necesidades educativas de los alumnos y que son la consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características personales en cuanto a incentivos, capacidades e intereses.

La inclusión de la diversidad requiere de un cambio cultural, puesto que las políticas o decretos por sí solos no pueden realizar los cambios necesarios en cuanto a actitud, voluntad y disposición para aceptar y trabajar con la diversidad. Se necesita comprender que la diversidad es un factor presente en la sociedad y que esas diferencias significan un aporte, independientemente del nivel de competencias que cada uno tenga, siempre se tiene algo que aportar a la sociedad.

En el contexto de la atención a la diversidad, Wang (1988), señala la respuesta a las necesidades educativas especiales, ya que todos los alumnos, y no sólo los que presenten una discapacidad, tienen diferentes aptitudes y necesidades educativas. El concepto de necesidades educativas especiales comenzó a ser utilizado en los años sesenta y con el desarrollo de las teorías en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos en relación a la enseñanza eficaz, originaron cambios conceptuales que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los alumnos, así como en sus necesidades educativas.

El concepto de necesidades educativas especiales, implica algún problema de aprendizaje, a lo largo de la escolarización, que requiere atención más específica y mayores recursos educativos. Esta puede ser presentada por cualquier alumno, en cualquier momento de su vida escolar y en ocasiones dependen más bien de las decisiones del profesor en cuanto a las metodologías utilizadas en el aula.

En la actualidad existen evidencias acerca de que las necesidades educativas especiales, de las cuales surgen de la interacción de distintos factores, algunos inherentes al propio niño, como por ejemplo las discapacidades; otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales; otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece. Desde esta perspectiva consideraremos que las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo, es decir que guardan dependencia con las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual está inserto.

De acuerdo a datos estadísticos, de la encuesta ENDISC (2004), se calcula que la cantidad de alumnos que presentan alguna necesidad educativa especial es cercana al 16% de la población escolar. De acuerdo a la dificultad que presentan, este se distribuye de la siguiente manera: un 9% con problema de aprendizaje, trastornos del lenguaje o alteraciones del habla (consideradas discapacidades transitorias) y un 7% con discapacidad permanente, de los cuales el 8% corresponde a jóvenes entre 15 y 29 años, un 5% a niños de 6 a 14 años y sólo 1% a los menores de 6 años.

Además, existe un gran número de alumnos que no aparece en las estadísticas y que presentan una necesidad educativa especial producto de la deprivación cultural, alumnos que, a pesar de su bajo rendimiento, baja autoestima, problemas conductuales y emocionales y luego de reprobado un curso, en reiteradas ocasiones no reciben un apoyo sistemático, pues no están dentro de las discapacidades nombradas y, por lo tanto, no es posible favorecerlos con el apoyo pedagógico de los especialistas.

En este escenario, el profesor debe enfrentar una realidad pedagógica diversa, tendiendo a la homogenización. Tampoco se llevan a cabo, sistemáticamente, innovaciones pedagógicas en el aula que satisfagan las crecientes demandas educativas de los alumnos, respetando la diversidad de estilos de aprendizaje y nivel de habilidades cognitivas desarrolladas. Esto significa que los alumnos tienen un importante retraso pedagógico que no les permite acceder a nuevos aprendizajes, requieren de apoyo y mediación para nivelar los retrasos y lograr avances pedagógicos significativos. En otras palabras, el sistema educativo está regularizado a través de los diferentes decretos, sin embargo, no flexibiliza para hacer uso de manera más adecuada de los recursos profesionales, manteniendo una gestión poco dinámica y que resta protagonismo a los principales agentes del proceso: el profesor y el alumno.

Desde esta perspectiva, será importante para el sistema y la escuela realizar un cambio si además por estos alumnos y alumnas, que no caen en las clasificaciones de discapacidad, no se recibe subvención especial, debido a que de acuerdo a los decretos de educación especial no corresponde.

De acuerdo a investigaciones, como la realizada por la Fundación Arauco (1998), los profesores no cuentan con una formación para trabajar con la diversidad, desconocen las dificultades que los alumnos pueden presentar y sienten la falencia de herramientas técnicas para la realización de su labor. Además, no siempre cuentan con los recursos humanos necesarios en cuanto a especialistas que apoyen y capaciten su labor pedagógica.

Lumby y Morrison (2010) sostienen que la diversidad se ha transformado en un término omnipresente en la educación, usualmente es utilizado con un segundo concepto: el de la inclusión, término el cual aparece con frecuencia en la política actual y en los discursos de la práctica educativa.

La diversidad es consecuencia directa de las diferencias. Si se contempla por un momento el contexto que rodea el término, “observamos que la naturaleza se nutre por su diversidad”. “En ella encontramos flores distintas, árboles diferentes, climas variados, animales de distintas especies, ríos con diferente caudal, un amanecer y atardecer nuevo cada día”. “Características que provocan que esta diversidad existente nos parezca equilibrada, contrastada, proporcionada, transmisora y llena de vida”. “Sin lugar a dudas la naturaleza nos parece bella, ya que gracias a sus grandes diferencias puede originar algo tan crucial como es el ciclo de la vida”. Por tanto, no debiésemos obviar que esta virtud de la naturaleza se extiende al ser humano, el cual es parte de ésta, lo que nos hace reflexionar que la diferencia que hace patente la diversidad es positiva para el desarrollo y enriquecimiento de éste mismo.

Apoyando esta idea anterior,

(...) pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. (Gairín, 1998, p. 242).

El concepto de diversidad es un concepto polisémico, ya que encierra en sí mismo muchos significados, alude a múltiples realidades y se concreta

en innumerables matices que lo componen y dan lugar a manifestaciones diferentes “aunque a veces contradictorias”. Si revisamos textos de algunos autores, analizamos contextos, investigaciones, prácticas, legislación, podemos ver que el término de diversidad se relaciona con otros términos, tales como, interculturalidad, multiculturalidad, necesidades educativas especiales, discapacidad, individualización de la enseñanza, entre otros (Margalef, 2000). Como señalan diferentes autores la diversidad es un término que engloba muchos significados (Essomba, 2006; Jiménez y Vilá, 1999; Margalef, 2000; Marqués Graells, 2002; Muntaner, 2000; Pujolàs, 2000; Sánchez Palomino y Pulido Moyano, 2007; etc.)

“La diversidad es un término polivalente”, “con una perspectiva dual (educativa y social) que nace gracias a la necesidad de atender las demandas de cada alumno/a fruto de la heterogeneidad de los mismos” (Muntaner, 2000, p. 4).

“La diversidad se hace presente en el ámbito educativo de distintas formas: desde los individuos concretos hasta grupos que se hacen visibles gracias a variados factores” (Sola y López, 2000). Además, aparece en contraposición al concepto de NEE (Marquè y Graells, 2002) para atender a las diferencias de cada alumno/a (Alegre de la Rosa, 2000) e incluso aludiendo a diferentes diversidades según las diferencias (Pujolàs, 2001).

Lumby y Morrison (2010) piensan, como se han visto los conceptos, en la existencia de variadas concepciones en torno al término diversidad. Unos lo relacionan exclusivamente con la diversidad cultural, otros lo ligan a la discapacidad, etc. pero resaltan dos enfoques esenciales: uno en relación con aquellos que creen necesario el estudio de la diversidad realizando grupos según la etnia, el género, la religión, etc.; y otros, que piensan que la clasificación de las personas distorsiona y hace más compleja la vida “de cada una de ellas” persona. En definitiva, apuestan por un enfoque intersectorial que conlleva entender la diversidad en su conjunto, sin hacer clasificaciones, estudiando las relaciones existentes entre todos los individuos considerando las características de cada cual como beneficio para el grupo.

De acuerdo con esta última idea, se piensa que la diversidad es la suma o aportación de todas las características individuales que presentamos

cada ser humano. Por tanto, tender a la diversidad, significa atender a las características individuales de cada uno, a su idiosincrasia, ya sean características culturales, personales, de etnia, de raza, de capacidad, de color de pelo, etc. sea cual sea el carácter de la característica (valga la redundancia).

Apoyándonos en palabras de Álvarez y Paniagua (2000,) podemos decir que el concepto de diversidad, asimismo en el contexto educativo, no se refiere sólo a las personas que reciben el nombre de discapacitadas, sino que “hace referencia a la identificación de la persona como es y no como gustaría que fuera. La diversidad entendida así es en realidad un valor para la persona y para la sociedad” (p.83)”.

Por consiguiente, se considera que existe diversidad de todo aquello que derive de una característica individual del ser humano, ya sea esta de raíz social, biológica o psicológica y que, además, cada característica debe ser atendida individualmente, siempre que no se caiga en la exclusión o desigualdad.

La diversidad, en el marco educativo, ha sido entendida o igualada con el concepto de necesidades educativas especiales, es decir, el concepto de diversidad se ha utilizado para sustituir el concepto de NEE, con la nueva legislación, necesidades de apoyo específico a la educación, olvidando “el verdadero sentido” de diversidad como mención a la pluralidad de intereses y expectativas de todos los alumnos y alumnas, maestros y maestras, etc.; al desarrollo de metodologías que permitan atender a las diferencias de todos y todas; a la organización de los tiempos; a las formas de gestión de la diversidad; etc. (Margalef, 2000). Sin embargo, en la actualidad se relaciona con una nueva visión la cual se centraliza en considerar las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (Murillo y Hernández, 2011a), que va mucho más allá de las necesidades de apoyo específico en educación (Alexander et al., 2010).

De acuerdo con esta idea, Lumby y Coleman (2010) sostienen que la diversidad va más allá de las características o diferencias que tengamos por raza, etnia, capacidad, género, etc. Ellos consideran, que la diversidad se

entiende como la repercusión que tiene la unión de aquellas características y la aportación que dan a cada persona. Por lo tanto, nosotros consideramos que la diversidad hace referencia a las características propias de cada individuo que le hacen ser diferente, confluyendo éstas con las del resto de los individuos produciéndose así el enriquecimiento de cada cual.

Finalmente, podemos decir que la diversidad aparece como consecuencia de la diferencia y es, por otro lado, una cualidad del ser humano. Es por esto que no debemos caer en el error de asociar diversidad con alumnado, sino que, por el contrario, debemos pensar en diversidad y ligarlo con todo: diversidad de alumnado, diversidad de profesorado, diversidad de metodologías educativas, diversidad de organizaciones del centro educativo y diversidad de estrategias para gestionar la diversidad en los centros educativos. De esta forma, se dice que estamos ante un mundo educativo diverso, que se necesita las diferencias para dar respuesta a la diversidad existente en el centro escolar.

“La diversidad es un valor que la escuela ha de poner al alcance de todos y todas.” (Alegre, 2000, p. 17)

La Integración escolar desde sus orígenes

En los años 60 surge un cambio en el ámbito de la Educación Especial, rama de la educación que se encargaba de realizar el tratamiento educativo de los alumnos y alumnas “diferentes”, aunque también es cierto que más que estudiar las carencias de la educación segregadora, se buscaban soluciones técnicas para que éstas no se produjeran. Sin embargo, en el ámbito social, se comienzan a realizar críticas enfocadas en la marginación, la segregación, las desigualdades, entre otras, lo que supone tomar conciencia de que el gran debate de la educación ante las diferencias, es un debate mayor ya que se extiende a lo que sucederá con la sociedad (García Pastor, 1993). Este proceso de críticas da pie a un nuevo enfoque educativo para las personas con diferencias visibles: un enfoque basado en el principio de la integración educativa. Todo esto se debe a que los sistemas educativos están íntimamente ligados al contexto social-cultural y político en el cual están insertos.

Por consiguiente, esto es la causa de que un país tome como ejemplo el modelo educativo de otro (Jiménez y Vilà, 1999).

Según lo anteriormente mencionado, vamos a profundizar en este modelo de integración educativa, la cual, como ya se mencionó, se basa en algunos principios fundamentales, los cuales para la mayoría de los autores son tres. Sin embargo, se observa como en un análisis más profundo aparecen cuatro: el principio de normalización, el principio de sectorización, el principio de integración y el principio de individualización (Fernández, 1999 & Jiménez y Vilà, 1999).

- a. Principio de normalización⁹: la normalización es un movimiento social- educativo que tiene como propósito la mejora de la calidad de vida de los individuos que hasta el momento se han considerado “diferentes”, ya sea por su cultura, raza, etnia, capacidad o características personales, sin la intención de que éstos lleguen a ser “normales” (normal como promedio) sino conociendo sus características individuales y sus necesidades para poder dar una respuesta adecuada a sus demandas educativas y sociales. Toma en cuenta por primera vez las diferencias de cualquier carácter (Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Illán y Arnáiz, 1996; y Toledo, 1981 cit. por Illán y Arnáiz, 1996).
- b. Principio de Sectorización: La "sectorización significa, pues descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren" (Van Steenlandt, 1991, cit. por Barraza Macías, 2002); en ese sentido se debe dar la desinstitucionalización de los servicios de educación especial, con el fin de integrarlos a la escuela ordinaria y ofrecer en el interior de la misma la atención educativa a personas con todo tipo de “diferencias”.
- c. Principio de integración: Se entiende como un proceso por el cual se pretende dar unión a la educación obligatoria y la

⁹ El principio de normalización, debemos decir que se origina en Escandinavia y empiezan a ser conocidos los nombres de BanK-Mikkelsen, Grunewald y Nirje, que son los primeros autores en hablar de dicho principio. Éste fue concebido por ellos como un principio, principalmente, humanitario; lo que significa luchar porque todos los deficientes tengan los mismos derechos (Dueñas, 1991, p. 29).

especial con la intención de ofrecer un conjunto de servicios a todo el alumnado, de acuerdo a sus características individuales (Solá y López, 2000).

- d. Principio de individualización: hace referencia a que todos los profesionales que intervengan en la educación de un niño o niña, deben conocer sus características y necesidades para darle una respuesta educativa adaptada a este mismo, apoyándolo con los recursos y materiales que sean necesarios. Según la FEAPS¹⁰, el principio de individualización consiste en “respetar a cada persona, sus necesidades, su propio ritmo, su opinión..., y teniendo en cuenta que ningún método ni organización debe estar por encima de las personas, sino que con cada persona ha de construirse el método que se ajuste a sus necesidades y condiciones” (s/p).

El concepto de integración escolar ha sido definido por gran cantidad de autores (Birch, 1974; N.A.R.C., 1979; García Pastor, 1993; Illán y Arnáiz, 1996; Carbonell, 1996; Jiménez y Vilà, 1999; Essomba, 2006; etc.), además éstos han intentado explicar los contenidos y las teorías que lleva implícito éste. Podríamos decir que las definiciones de este concepto van a depender de los diversos contextos socio-geográficos, de los objetivos que se pretendan alcanzar y de las perspectivas que adopten los autores (Jiménez y Vilà, 1999).

Debemos aclarar que el concepto de integración educativa que aparece, se centra en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales¹¹, no en la totalidad de este mismo, ya que este concepto se hace fuertemente presente en el contexto de la Educación, y más concretamente de la Educación Especial.

¹⁰ El movimiento FEAPS es un movimiento asociativo en favor de las personas con discapacidad intelectual. Está articulado en Federaciones, una por cada comunidad autónoma, y su misión es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y de sus familias.

¹¹ Este concepto se afianza en el año 1978, cuando se realiza en Inglaterra el Informe Warnock. En este momento, Warnock manifiesta que está en desacuerdo con que, aproximadamente, el 18% del alumnado de su país no se ha atendido en la escuela adecuadamente (Jiménez y Vilà, 1999).

La integración escolar y ligado a éste el concepto el “*mainstreaming*”¹², alude a la unión de la educación ordinaria y la especial (Birch, 1974 citado por Illán y Arnáiz, 1996), apostando por un sólido puente entre ambas (Arnáiz, 2003) ofreciendo los servicios educativos adecuados para atender las necesidades de los alumnos/as (NARC, 1977)¹³ dentro de una cultura y comunidad (Ortíz, 1983), mediante un proceso dinámico y cambiante, en el cual la heterogeneidad sea una característica primordial (Jiménez y Vilà, 1999).

Por tanto, se coincide con Illán y Arnáiz (1996, p. 30) en la idea de que se observan en todas ellas una serie de elementos comunes: la integración escolar es un proceso que reúne a los alumnos, con o sin necesidades especiales, en un mismo entorno educativo; se trata de una unión que se desarrolla a través de diferentes situaciones o modalidades institucionales y organizativas; y las diversas modalidades de atención se llevan a cabo en función de las características del propio alumno y de los niveles de integración¹⁴.

¹² Según Milbauer (1978) cit. por Dueñas Buey (1991:70), el *mainstreaming* es una creencia que conlleva un determinado proceso de localización educativa para niños retrasados, en la convicción de que cada niño debería educarse en un ambiente lo menos restrictivo posible, y en el cual sus necesidades educativas puedan ser satisfechas.

Este concepto tiene un significado similar al concepto de integración escolar. La distinción más clara entre ellos, según Dueñas (1991) es la que realiza Fredericks et. Al (1978) ya que afirma que en una situación de integración el alumno recibe en primer lugar una educación especializada y continua, durante varios periodos del día fuera del aula normal, mientras que en una situación del <<Mainstreaming>> el niño excepcional se

ha mantenido siempre en el aula normal, y aquí es donde se le ofrece la enseñanza especial que necesita. Según Arnáiz (2003:54), este concepto fue designado en los años 50 para designar la progresiva inclusión del

niño con problemas en la escuela ordinaria. Pero evoluciona y en 1971 pasa a definir un sistema teórico de integración escolar. Su implementación en la práctica es muy compleja, incluye diversas fases de desarrollo, cada una de las cuales precisa de una infraestructura particular y conlleva a su vez un gran número de conceptos y términos interrelacionados. En esta situación, el referente del alumno es el aula ordinaria, pero

recibe educación especializada fuera del aula que está consignada en un Programa de Desarrollo Individual.

¹³ La National Association for Retarde Citizens (NARC), es una asociación de la más importantes del mundo, dedicada a las personas con discapacidad intelectual o problemas en el desarrollo. Esta asociación, proporciona una serie de apoyos y servicios a las familias de las personas con estos hándicaps e intenta

mejorar cada día los apoyos y servicios que ofrecen, también, a estas personas con discapacidad mental o problemas en el desarrollo

¹⁴ En el Informe Warnock se distinguen tres formas principales de integración Buey Dueñas (1991) y Jiménez y Vilà (1999): la física, la social y la funcional. Cada una de ellas se trata de un nivel de integración, en un

continuo de menos a más estaría comenzando la física y terminando por la funcional. De esta manera, podemos ver como los centros tenían la oportunidad de llevar a cabo diferentes niveles de integración educativa. En nuestra opinión, consideramos que aún hoy, el nivel de integración que se da en nuestras escuelas es el físico y, en todo caso, el social.

Relacionando esta aclaración con la anterior, hemos de decir que el concepto de NEE aparece por primera vez en 1978 con el Informe Warnock. En este Informe lo que se aporta es que la autora del mismo, considera

que en su país no se da una respuesta educativa adecuada al 18% del alumnado que se encuentra en las aulas. De esta forma, también constata que “las dificultades en el aprendizaje se muestran a lo largo de un

Por tanto, se define integración escolar como un proceso dinámico y procesual, diverso y contextualizado (Illán y Arnáiz, 1996), que consiste en la apuesta por una escuela donde se atiende al alumnado con necesidades educativas especiales¹⁵, a través de distintos modelos metodológicos, organización y evaluación educativa; obteniendo de esta forma la mejora de la Educación Especial pero no la de la Educación General (López, 1997b).

Limitaciones de la integración escolar y la inclusión como desafío

Jiménez y Vilá, (1999) ofrecen una serie de limitaciones y objetivos inalcanzados por la integración escolar. Entre ellas destacan: la actitud negativa de los maestros/as ante las diferencias, la llegada tardía de la integración escolar en España, la inexistencia de una legislación que apoye los principios de la integración escolar, la poca autonomía de los centros, pero sobre todo el foco de la misma exclusivamente en el alumnado con necesidades educativas especiales.

De este modo, destacamos las actitudes del profesorado y el hecho de que sea una educación que da respuesta sólo al alumnado con necesidades educativas especiales y no a todos. Por tanto, la integración escolar no ha sido un tratamiento educativo a la diferencia ineficaz, sino sólo se tendría que promover, con distintos métodos, el cambio de actitudes del profesorado y

continuo que va de las más graves a las más leves y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares. Así, apuesta por el hecho que aquello que es importante no es la descripción de la deficiencia (origen, grado, tipo) sino la respuesta que la escuela tiene que dar, aparece el concepto de Necesidades Educativas Especiales" (Jiménez y Vilá, 1999, p. 129).

¹⁵ Este concepto aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978), para dirigirse a los alumnos anteriormente etiquetados como deficientes (Arnaiz, 2003).

En él se recoge como necesidad educativa especial aquella que requiere (Córdoba, 2003, p. 168):

1. La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.

2. La dotación de un currículo especial o modificado.

3. Una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación. Sola Martínez (2007, p. 91) nos aporta una serie de características implícitas al concepto de necesidades educativas especiales que pueden ser interesantes para poder comprenderlo.

Es un término normalizador y no discriminatorio. Se pone el acento en los recursos educativos que la escuela precisa para responder a las necesidades de un alumno a lo largo de su escolaridad.

Las necesidades educativas de un alumno tienen carácter relativo e interactivo, pues depende tanto de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece.

Las necesidades educativas especiales se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos alumnos pueden necesitar en el logro de sus objetivos educativos.

La educación especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados, sino como una posibilidad abierta a cualquier alumno que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa ordinaria.

Las necesidades educativas especiales es una expresión que hace referencia a una situación que afecta a cualquier alumno sin prejuzgar de antemano su capacidad para aprender.

dirigiendo la respuesta educativa a todos los alumnos y alumnas. De este modo, y por estos motivos surge la inclusión escolar, movimiento o corriente que estudiaremos en el apartado siguiente.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la integración escolar tuvo una serie de limitaciones que dieron lugar a lo que hoy llamamos inclusión escolar. No se debe confundir los procesos de integración escolar con los procesos inclusivos, aunque los primeros fueran causales de los segundos, es gracias al incumplimiento de las propuestas integradoras por lo que aparece la inclusión escolar (López Melero, 2004).

De esta manera, la integración escolar ha supuesto un gran paso en el ámbito de la Educación Especial, pero no un avance en la educación general, ya que su respuesta educativa se dirigía exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales.

Con la inclusión escolar se hace hincapié en el valor positivo de la diferencia, considerando que contribuyen al desarrollo del ser humano y en la confluencia de éstas se da la nutrición mutua entre alumnos y alumnas. De esta forma, necesitamos un modelo educativo que contenga principios fundamentales, tales como el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humano; lo que supone hablar de la cultura de la diversidad, que es equivalente a hablar de democracia, de convivencia y de humanización (López, 2004).

Por lo tanto, la inclusión escolar se entenderá como la forma más adecuada de entender la educación, no la educación especial, sino la educación en general como una forma de concebir, vivir y practicar la misma, apostando firmemente a que todo el alumnado tiene derecho a la educación, sean cuales sean sus características individuales o idiosincrasia, ya que en éstas está el desarrollo de todos los alumnos y alumnas y el de la propia escuela. Se tiene la certeza de que “otro tipo de educación es posible”.

Entre los años 80 y 90, a pesar de la puesta en marcha de la integración, empiezan a gestar algunos movimientos de padres, profesionales e incluso del alumnado con discapacidad donde se reclama una educación para todos, donde desaparezca la idea de Educación Especial. De esta

forma, aparece en Estados Unidos el movimiento denominado “*Regular Education Initiative*” (REI), cuyo objetivo es la inclusión de todos los niños en la escuela ordinaria. Los trabajos de sus principales precursores Stainback (1989), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la educación especial. Aparece así, la defensa de un único sistema educacional para todos (Arnáiz, 2003; y Sola, 2007).

De esta forma, es, a finales de los 80 y principios de los 90, cuando aparece el movimiento de la inclusión. Según Arnáiz (2003), sus principales voces se encuentran en Fulcher (1989), Slee (1991) en Australia; Barton (1988), Booth (1988) y Tomlinson (1982) en Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989); Heshusius (1989) y Skrtic (1991) en Norte América. En España, aunque más tarde, cabe destacar a Arnáiz (1996, 1997a), García Pastor (1993) y Ortiz (1996). Consideramos que hay que añadir a las voces españolas a autores como López Melero (2004), Ilán Romeu (1996), Parrilla, (2005), entre otros y a voces inglesas como Ainscow (2001).

El impacto de estos nuevos movimientos que pretenden ir más allá de la integración escolar apostando por la inclusión escolar, también se hace visible en distintos documentos, que reflejan la posición de los organismos internacionales con solvencia y tradición en el campo educativo. Entre ellas, cabe destacar la Convención de los Derechos del Niño, celebrada en Nueva York en 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994; y la llevada a cabo en Dakar en el año 2000 llamada Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Jiménez y Vilà, 1999; Arnáiz, 2003; y Sola, 2007). Entre ellas destacamos, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) donde se expone una serie de conclusiones para promover políticas que favorezcan una escuela para todos y una respuesta adecuada a todo el alumnado, sean cuales sean sus características individuales. Con esta conferencia, el concepto de inclusión se asume plenamente.

A lo largo de la literatura existente, se encontró una multitud de definiciones sobre inclusión escolar. Aquí se expondrá la selección de aquellas que son más relevantes y destacan ideas que apoyan la prespectiva, para finalmente proponer una definición de la inclusión escolar.

Según Pearpoint y Forest (1999) en el prólogo de Stainback y Stainback (1999, p.16), la inclusión significa “acoger a todos –todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades”. De esta forma, estos autores proponen erradicar la segregación y dar la posibilidad a todos los alumnos y alumnas de cumplir su derecho a la educación.

La inclusión escolar se define como un proceso con orientación a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado, en progreso a una educación de calidad para todos (Murillo y Hernández, 2011a). Es cierto que hoy todavía en muchos países se establece una relación entre la inclusión y el alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, cada vez más se asume la diversidad entre todo el alumnado (Ainscow, 2007) y se rechazan políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Parrilla y Susinos, 2004). Así, se defiende una filosofía que tiene como base educación eficaz para todos (Arnáiz, 2002) adoptando una postura educativa que va más allá de la integración escolar ya que conlleva, como hemos dicho, una respuesta a todo el alumnado (Jiménez y Vilà, 1999).

De esta forma, la inclusión escolar es un ideal de educación, que cada día se hace más patente en nuestras escuelas. Esta evoluciona a paso agigantado y considera que la escuela debe estar preparada no sólo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que tiene que estar preparada para atender a las diferencias de todo el alumnado que está en el centro, porque siempre debemos tener presente que todos presentamos diferencias y en esas diferencias yacen el aprendizaje y el desarrollo (Jiménez y Vilà, 1999; Torres, 1999; Ainscow, 2001; Pujolàs, 2001; Arnáiz, 2002; Pérezde Lara, 2008; Parrilla, 2005, 2007).

Se habla de una nueva escuela, preocupada por la educación de todos sus alumnos y alumnas, por su desarrollo de acuerdo a sus

características individuales y las de su entorno, una escuela con los brazos abiertos a la diversidad y que sea consecuencia del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa que interviene y trabaja en ella (Pujolàs, 2001).

Como dice Murillo y Hernández (2011a), desde su nacimiento hasta la actualidad el concepto de inclusión escolar o educación inclusiva se ha visto favorecido por grandes avances. De esta forma, mientras que en la educación el proceso de inclusión, en un primer momento fue ligado a la integración de alumnos con algún tipo de discapacidad en la escuela común, dicha concepción era errónea y confusa, ya que proponía una equivalencia entre el término inclusión y el término integración. Sin embargo, en la actualidad resalta el concepto tal cual surge de inclusión en educación, una nueva visión de la educación que pone su foco en las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, ya sean éstas de raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual.

Asimismo, definiendo a las escuelas inclusivas por las 10 razones¹⁶ que expone el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) para apoyar esta idea de educación (Jiménez y Vilà, 1999), de la cuales resaltamos la importancia del derecho de todos los niños y niñas a una educación juntos, de calidad y que vaya hacia sendas de inclusión social.

De esta manera, la UNESCO (2001) cit. por Ainscow (2005) dice que las escuelas inclusivas son una forma de responder a la diversidad de todos

¹⁶ a. Derechos Humanos:

1. Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender juntos.
2. Los niños y niñas no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. Los niños y niñas no necesitan que se le proteja de sus compañeros.
4. No existen razones legítimas para separar a los niños y niñas de una educación común
5. Los niños y niñas deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto suponen para cada uno.

b. Una educación de calidad:

6. La investigación demuestra que el alumnado mejora, académica y socialmente, en entornos integrados.
7. existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela integrada.
8. Dado un apoyo, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.

c. Una mejora del sentido social:

9. La segregación enseña al alumnado a ser temeroso, ignorante y a tener prejuicios de clase.
10. Los niños y niñas necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
11. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos y amigas, respeto y comprensión.

los alumnos. Pero debemos considerar, como profesionales e investigadores de la educación, que no sólo nuestros alumnos son diferentes, todos como personas somos diferentes y por tanto todos necesitamos una respuesta adecuada a nuestras necesidades. Así, debemos velar para que la escuela sea de todos y todas, y nuestras diferencias contribuyan a nuestro desarrollo personal. Para ello, necesitamos un sistema educativo que responda a estas características, que dé respuesta a la diversidad de nuestros estudiantes (Sapon-Chevin, 1996 cit. por Sola Martínez, 2007).

Por otra parte, se comparte el pensamiento de Ortiz González y Lobato Quesada (2003), que el concepto de escuela inclusiva repercute positivamente en tres ámbitos: mejora la idea de las diferencias individuales, mejora la calidad de la enseñanza y mejora el desarrollo social del alumnado.

Por todo esto, se defiende la inclusión escolar, debido a que la atención a la diversidad como la respuesta a las necesidades de todo el alumnado y concibe la diferencia dándole un valor positivo, considerando que éstas dan lugar al desarrollo y enriquecimiento de cada uno de los que forman la comunidad educativa.

Principios de la inclusión escolar

Para hacer que una escuela mejore hacia la inclusión escolar y olvide el carácter segregacionista o integracionista que hasta ahora se había dado con los alumnos visiblemente diferentes, debemos saber que la inclusión escolar, al igual que la integración escolar, se sustenta en una serie de principios que van a servir de pilares en la construcción de una escuela inclusiva donde todo el alumnado tendrá cabida.

Estos principios son enunciados por Stainback y Stainback (1990) cit. por Jiménez y Vilá (1999), donde se evidencia que el establecimiento dé una doctrina con base en el principio democrático e igualitario, seguir el principio de las proporciones naturales, introducir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones, desarrollar redes de apoyo, integrar a toda la comunidad educativa, adaptar el currículum a las necesidades y mantener la flexibilidad en las estrategias y planificación curricular.

Todos estos principios se engloban en cuatro, los cuales llevan consigo la filosofía de inclusión escolar que se defiende. Por esto, se propone que los principios fundamentales de la inclusión escolar, después de la revisión de su definición y de los principios propuestos, sean:

- a. Principio de igualdad: todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.
- b. Principio de accesibilidad: todos los niños deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela y ésta debe estar preparada para ello.
- c. Principio de individualidad: Todos los niños y niñas son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza, ya que les hace ser únicos y esto contribuye a que la escuela sea diversa y esa diversidad produce el desarrollo más eficaz de todos.
- d. Principio democrático: La inclusión escolar es un deber. No debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos los niños y niñas.

Estrategias para que la escuela inclusiva sea una realidad

Así, a lo largo de la literatura se encuentran diversos autores que nos muestran diferentes estrategias a la hora de atender a la diversidad mediante la inclusión escolar (Jiménez y Vilà, 1999; López Melero, 2004; Ainscow, 2005, 2009a; Sola, 2007; Essomba, 2006; Murillo y Hernández, 2011a; Parrilla, 2003; entre otros)

Entre estas estrategias conviene resaltar que los componentes del aula deben interactuar en el proceso educativo (Sola, 2007), es necesario crear una cultura de colaboración (Ainscow, 2009a y b, 2005, 2001; Ryan, 2006; Parrilla, 2003); contribuir por igual (Jiménez y Vilà, 1999); tener en consideración que los objetivos pretenden ir más allá de solo conseguir conocimientos académicos; concepción de un nuevo currículum; el apoyo y los recursos necesarios; concebir la diversidad como fuente de aprendizaje y conocimientos; promover el trabajo cooperativo y colaborativo entre el

alumnado (López Melero, 2004); evaluar a los estudiantes por el proceso de trabajo y su esfuerzo, dar importancia a las actitudes y valores que se dan en el aula y observar el currículum oculto. Ainscow (2001), añade la importancia de potenciar un lenguaje común entre el profesorado, la concepción de la diferencia como una oportunidad de aprendizaje, la optimización de recursos y la observación de los obstáculos.

En definitiva, considero que la principal estrategia para promover la inclusión en la escuela está en la colaboración entre todos, para cual tiene que existir una creencia y apuesta por principios democráticos e igualitarios que sea común en toda la comunidad, apoyados por una optimización de los recursos adecuados y la continua tarea de promoción de nuevas prácticas que dé respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Se piensa que la escuela inclusiva tiene multitud de ventajas y fortalezas que contribuyen a la formación de una educación de calidad para todo el alumnado. La inclusión escolar conlleva concebir la educación de una determinada manera, es decir, concebirla como que todos tienen derecho a ella y por tanto, no se está haciendo ningún favor a ningún alumno, sólo se cumple con un deber, el cual es enseñar a todos sin realizar exclusiones.

De esta forma, Stainback y Stainback (1999) expone una serie de ventajas que se considera que son de gran relevancia, para justificar porqué se defiende que la escuela inclusiva es la mejor forma de entender la educación y conseguir así, una verdadera educación en la diversidad. Así, se cree, como estos autores, que las escuelas inclusivas atienden las necesidades de todo el alumnado concibiendo que todos estén dentro del aula ordinaria, de tal forma que todos los recursos son utilizados en la misma proporcionando, además de apoyos sociales y docentes al alumnado.

En definitiva, se cree que la inclusión escolar puede ser el terreno propicio para construir una adecuada educación en la diversidad, una educación que define Jiménez y Vilà (1999) como

un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje,

etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales(p. 199).

De esta forma, se conseguirá dar una educación equitativa y de calidad, además de avalar el aprendizaje de todos/as los alumnos y alumnas (Murillo y Hernández, 2011).

La Organización al interior de un centro educativo

Teniendo en cuenta que este trabajo se centra en describir cómo gestionan la diversidad e inclusión los equipos directivos en la actualidad, consideramos necesario conocer previamente la escuela como organización educativa, adentrándose más específicamente en el modelo directivo y analizando las teorías del liderazgo que se llevan a cabo en dichas organizaciones.

Como se ha señalado anteriormente, la escuela está íntimamente ligada a la sociedad. Los cambios que se producen en ella influyen directamente en la escuela, de tal forma que la comunidad educativa y el entorno en el que está inmersa, se transforman no sólo a nivel personal, social y cultural, sino que, además, cambian las posibilidades que le ofrece el sistema educativo y la propia sociedad, así como las exigencias que le plantean en cada momento.

De esta forma, se observa que se está frente a una escuela que debe responder a las necesidades que la sociedad le demanda, estando dentro de éstas la diversidad, cada vez más visible entre las personas, es decir, las diferencias y características propias de cada individuo.

Es necesario, a su vez, que el modelo educativo sea transmitido a través de la estructura organizativa, mediante la cual se repartirán funciones y competencias para conseguir el desarrollo de los ideales establecidos. Por tanto, vemos que las características sociales influirán en el modelo educativo y éste, en el mismo sentido, en el modelo organizativo que llevará a desarrollar una estructura organizativa determinada.

Dicha estructura organizativa debe plantear momentos de conexión entre los elementos individuales que forman a la escuela, que nazcan a partir de tareas de dinamización, motivación, coordinación de actividades conjunta, las cuales son tareas propias de las competencias directivas, imprescindibles dentro de la organización de la escuela.

Existe consenso entre los investigadores en el sentido que los centros educativos constituyen una realidad compleja, a la que no sólo se puede acceder a través del conocimiento de cada uno de los elementos que lo componen, sino y, sobre todo, por el configurado por la interrelación entre éstos.

Uno de esos elementos que conforman el centro, confiriéndole una especial singularidad, es el humano. Las personas que protagonizan las actividades, y que le dan la razón de ser con las tareas que allí realizan. Con tal de ordenarlas, de complementarlas y jerarquizarlas, los centros educativos disponen de una estructura (otro de sus elementos), y que define Antúnez (1993) de la siguiente forma

(...) es el conjunto de elementos articulados entre sí a partir de los cuales se ejecuta la acción institucional. Es decir: los órganos de gobierno, los equipos de profesores en todas sus modalidades, los servicios, los cargos unipersonales, etc. En suma, las unidades a las que se asignan unos roles y unas funciones. Entre todas estas unidades o elementos se establece un sistema relacional que se rige por una determinada formalización o conjunto de reglas, normas y procedimientos de actuación (p.19).

Es evidente admitir el hecho de que los Órganos de gobierno de un centro, como unidad de su estructura, forman parte de él. Pues bien, las personas que ocupan esos órganos convirtiéndolo en algo vivo y dinámico, que tienen encomendada la misión de dirigirlo, y gestionarlo, los Directores, Directoras y Equipos directivos no lo hacen de forma informal o espontánea. Las acciones que estas personas llevan a cabo son intencionales y se ejecutan mediante medios que previamente han sido analizados. Sus planteamientos parten, en general, de un pensamiento en cuanto a la forma de estructurar estos elementos, y forman parte de un proyecto previo teórico que, sin lugar a dudas, desembocará en una praxis organizativa.

De este modo, observamos que la dirección de centros escolares constituye un objeto de estudio de gran importancia en la investigación educativa, al cual se le está prestando bastante atención a lo largo de los últimos años. Si bien hemos de aclarar que la investigación referente a la función directiva no ha tenido su origen en los últimos años, sino que posee una antigüedad tal como la propia investigación educativa, como propone de manifestó Murillo et al (1999).

Asimismo, se puede decir que las investigaciones sobre la función directiva y sus relaciones empezaron a llevarse a cabo cuando lo hicieron perteneciente a la educación. En general (Murillo et al., 1999) y en la actualidad, después de más de cien años de trabajos sobre este aspecto, se cuenta con interesantes estudios realizados en torno a la Dirección escolar y que versan sobre eficacia escolar, mejora en la escuela o reestructuración escolar. Se han abordado, asimismo, trabajos que relacionan la Dirección con el rendimiento del alumnado (Hallinger y Heck, 1998); con el género de la persona que dirige (Carrasco, 2002; Coronel 2005; Díez, 2006); sus relaciones con el entorno (Fernández Serrat, 2001) o bien las conductas de los directivos (Coronel, 1994); sus tareas (Gimeno, 1995), percepciones (Teixidó, 1996) o formación para el cargo (Gairín, 1995; Gómez, 2010; Teixidó, 2008); relación entre el liderazgo e inclusión social (Ainscow, 2009; Antúnez, 2007; Essomba, 2006; Murillo y Hernández, 2011; Taysum y Gunter, 2008; Navarro Montaña, 2008).

Estas investigaciones en los diferentes campos y la permanencia de estudios en los últimos cien años, muestran la gran importancia de la dirección escolar en las organizaciones educativas y el gran número de estudios existentes en relación a éste elemento clave dentro del sistema educativo.

La dirección escolar está sujeta a las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema educativo, estando en un continuo cambio el concepto de dirección de los centros, de tal forma que los directores y directoras y equipos directivos en su conjunto tienen que además de otras competencias, realizar tareas de dinamización, coordinación y liderazgo de un gran grupo humano heterogéneo y complejo, de tal forma que se facilite la

elaboración y la puesta en práctica del plan de centro común en la escuela. Se entiende así, que, la dirección escolar es un elemento fundamental en la organización para lograr la definición y gestión del plan de los centros.

Los equipos directivos y dentro de éstos los directores y directoras, por tanto, cumplen una función primordial ya que serán la figura visible de la estructura organizativa quienes llevarán a cabo dichas tareas, siendo de vital importancia la idea del director/a como líder para movilizar a la comunidad educativa y no como simple gestor de la escuela (Murillo y Gómez, 2006).

De acuerdo con Antúnez y Gairín (2006) existen “un conjunto de tareas, sin duda, imprescindibles en cualquier grupo organizado correspondientes a la motivación, la dinamización, la coordinación del equipo y a la conducción del grupo en función de las decisiones del propio grupo, es decir, las tareas directivas” (p.235). De esta forma, se considera imprescindible admitir la necesidad de la función directiva en la organización educativa, aceptando con ello un conjunto de tareas que le son propias, que son (diferentes a la docencia), y que son, además necesarias en la misma.

Asimismo, Teixidó (1995) ahonda en la dimensión personal que conlleva el ejercicio de la dirección, llegando a variadas conclusiones, siendo algunas de gran interés para nuestra investigación. Entre ellas, destacamos que la definición que cada uno hace de la situación viene determinada por el rol que ejerce en el seno de la organización y por los objetivos que se propone: desde el cargo de director/a se ven las cosas de manera diferente a cuando se es maestro/a, familiar, entre otros, y, por lo tanto, se aspira a propósitos distintos.

Parece imprescindible, por tanto, proceder a una mejor delimitación del rol de los directores/as y equipos directivos, partiendo de las características del modelo organizativo de tipo participativo y colaborativo. Si se quiere ser coherente con dicho modelo, habrá que reforzar la figura de los directores/as y de los equipos directivos como agentes de participación, como garantes del establecimiento, de los requisitos básicos que han de hacerla posible, como dinamizadores y fomentadores de los procesos de desarrollo institucional, como árbitros en los conflictos, como vigilantes de la observación de los derechos y del cumplimiento de los deberes de los diversos actores, lo cual

se contradice con una posible evolución del modelo.

Es en esta línea, que tiene en cuenta la dimensión personal de los directores y directoras y los equipos directivos (la forma como lo viven, las motivaciones que les empujó a presentarse, la interpretación que dan a las diversas situaciones que acontecen en la vida cotidiana del centro, etc.), por lo que el presente estudio, se ahondan un campo poco estudiado y sobre todo, si se concreta en la gestión de la diversidad como campo específico dentro de la dirección, ya que aquí no se encuentran escasos trabajos.

Desde un modelo organizativo a la Dirección

Como uno de los objetivos es conocer el modelo directivo actual, concretamente en la gestión de la diversidad, se cree que se hace necesario profundizar primero en la relación existente entre modelo de sociedad, modelo educativo, modelo organizativo y modelo directivo. Como hemos visto anteriormente, existe una relación muy estrecha entre el modelo de sociedad y el modelo de educación, por lo tanto, ahora se centrará en realizar una aproximación a la relación entre el modelo directivo y el modelo organizativo, ya que se piensa que investigar hoy la dirección escolar es conocer la sociedad, al igual conocerla significa poder crear o diseñar un perfil de dirección, sociedad y dirección escolar están íntimamente unidas por un proceso de retroalimentación que se establece entre el modelo de sociedad, el modelo educativo, el modelo organizativo y el modelo de dirección.

Parto de la realidad que cualquier modelo organizativo, para que sea considerado como tal, debe disponer de una estructura, jerárquica o no, a través de la cual se reparten funciones y competencias, y es aquí donde aparece la figura del director/a. La dirección es considerada como un elemento primordial de la educación en los distintos sistemas educativos (Pont, 2008); sistemas que son consecuencia de la cultura del país en el que se encuentran inmersos, de ahí la influencia modelo social y modelo educativo y viceversa. Así, Murillo (2006) destaca la gran importancia de la dirección escolar en el cambio y en la respuesta a una escuela sujeta a continuos cambios que vienen determinados por la sociedad. No puede pasar, pues, desapercibida la importancia del entorno donde se desenvuelve la dirección escolar (Coronel, 1996).

Por tanto, es el equipo directivo y concretamente, el director/a, la figura visible de dicha estructura y tendrá más o menos protagonismo dependiendo del modelo organizativo. Vemos pues, que el modelo de sociedad, modelo educativo y modelo organizativo están interrelacionados y como consecuencia surge la necesidad de un modelo directivo que debe dar respuesta a estos modelos. Cada modelo, pues, va a exigir determinado director o directora o equipo directivo, que cumpla con el perfil que se le pide, para dar respuestas a las demandas que desde las administraciones educativas se les solicita, teniendo en cuenta las influencias sociales, culturales, políticas, administrativas y personales que se dan en el centro educativo (Gairín y Villa, 1999).

La dirección escolar no es una función que se realice en el vacío ni en una abstracción, por lo que sólo podremos conocerla, comprenderla e interpretarla dentro del marco que la rodea y a partir de los factores que la conforman, por lo que se hace necesario ver la influencia de los distintos modelos organizativos en ella. Aunque también creemos, como dice Antúnez (2000), que independientemente del modelo organizativo que se lleve a cabo en un centro educativo, todos los individuos que poseen funciones y competencias directivas y la forma de utilizarlas, son de vital importancia para el desarrollo de la institución.

Por tanto, se puede señalar que la función directiva dependerá del enfoque de análisis con que se estudien las organizaciones, pero también de las características de las personas que lleven a cabo dicha función.

Apoyándonos en palabras de Antúnez (2004) se destaca, debido a la relevancia que tiene para la presente investigación, que las posibilidades que tiene un equipo directivo para guiar el comportamiento las conductas de las personas que forman la comunidad educativa, motivarles e influir sobre ellos para conseguir los objetivos de la organización, tienen su origen en el poder que él mismo advierte que posee, así como el propio grupo, además del poder que realmente tiene. No obstante, la eficiencia del directivo no tendrá solo dependencia en su capacidad para conseguir los objetivos de la organización, sino también de su influencia en las actitudes de los colaboradores de la organización, así como por la satisfacción de sus

demandas en el desarrollo personal y profesional (Gómez, 2010).

Por tanto, el poder en los directores/as escolares y en los equipos directivos supone una gran influencia en el funcionamiento de la organización, aspecto de gran relevancia para nuestra investigación, ya que para nosotros es de vital importancia conocer la influencia del equipo directivo en la gestión de la diversidad de las organizaciones educativas. Así, podemos decir que la dirección es un factor crucial en la vida de los centros y las consecuencias de su trabajo son fundamentales en el mismo. López Yáñez et Al (2003) señala que el director o directora posee un puesto privilegiado desde papel institucional para guiar, movilizar, dinamizar y encauzar los procesos que se realizan en la red social del centro, dándole una particular idiosincrasia.

En consecuencia, modelo de sociedad, modelo educativo y modelo organizativo están interrelacionados y necesitan a su vez de un modelo directivo capaz de responder a las exigencias y necesidades que los anteriores plantean. Por tanto, cada modelo directivo exigirá un perfil de director o directora que le permita responder de manera eficaz a las demandas y que le plantea la sociedad. Respecto a esta cuestión, autores como Aramendi y Buján (2000), Bernal (2004) y Teixidó (2007); Coronel y Fernández, (2002); Estruch (2004), Moreno (1996), convergen en el interminable debate de la profesionalización de la dirección yace en el estatus de los directivos y, por tanto, en el modelo directivo.

De esta forma Teixidó (2007), hace especial hincapié en ese asunto, entendiendo dicha profesionalización como una preparación para el ejercicio de la función y no en el sentido de hacer de la dirección una profesión, ocupando así la formación un lugar importante, de tal forma que en ella se inserten aspectos relacionados con la gestión de la diversidad, que es el tema que nos atañe. Este autor, señala dos alternativas de profesionalización haciendo referencia en la primera aludiendo a la profesionalización absoluta de directores y directoras, siendo éstos un equipo autónomo con entidad y voz propia, y en la segunda a apostar por un directivo sociopolítico que converja dirección y docencia.

De esta forma, de acuerdo con Teixidó (2007), el cual considera que “es urgente un debate serio y sincero sobre el modelo directivo, donde se contemplen las diversas alternativas de cambio y, también, se valore la viabilidad de cada una de ellas.” (p. 41).

Asimismo, teniendo en cuenta los diferentes estudios que hemos analizado, admitiremos que el modelo directivo se forja en base a dichos aspectos, entre los cuales tienen especial relevancia el acceso a la dirección, las competencias y funciones de los directivos.

Los modelos sociales son el origen de los educativos, y éstos a su vez de los organizativos, por tanto, no nacen de un día para otro, sino son el fruto del anterior y antecedente del próximo, como expone Fernández Serrat (2001). De esta forma, parece interesante conocer la evolución histórica de los modelos y no se queda atado al modelo directivo actual. Así, se puede conocer no sólo la situación actual, sino entender qué factores participaron en el desarrollo de dicha figura, así como estudiar a qué tipo de institución representa la dirección y qué requerimientos demanda a ambas la sociedad (Gómez, 2010).

Realizando un análisis de diferentes estudios tales como Álvarez (1996), Gairín (1995), Teixidó (1997) y Viñao (2004), sobre los diferentes modelos directivos que pueden darse, se propone la diferenciación de tres modelos principales apoyados en las distintas teorías que han aportado dichos autores.

El jerárquico-administrativo, Ligado al paradigma científico-técnico. Promulga un estilo de director/a abocado al liderazgo formal, tomando éste el papel de manager, profesional centrado en el marketing, en las relaciones públicas con la sociedad, el control y la evaluación de resultados académicos. En la organización prevalece lo observable y tangible. Es importante la consecución de los objetivos y la eficacia escolar.

El democrático-participativo, se asocia con el paradigma interpretativo simbólico. Se apuesta por el liderazgo personal. Se concibe a la organización como constructo cultural dependiente de los significados que le atribuyen sus actores. Se construye una cultura común donde, la toma de decisiones es

compartida. El perfil del director se centra en la dinamización y apuesta por una cultura de todos.

El organizativo y pedagógico. Se liga al paradigma crítico. La dirección es de carácter pedagógico y profesional. Su perfil se define como integrador de todos los estamentos del centro en torno al proyecto común elaborado por todos, con capacidad de formar equipos de trabajo que persiguen objetivos negociados; como dinamizador y responsable de un currículum considerado propio; como gestor del personal del que es responsable de su elección y formación permanente. Se centra en el liderazgo pedagógico.

López Yáñez et al (2003) considera que analizar los modelos directivos guarda una gran complejidad debido a su estrecha relación con el ámbito social. Viñao (2004) considera que dicha complejidad es gracias a los modelos que se han configurado de acorde a las culturas dominantes por otro lado, los miembros de la comunidad se han relacionado de forma muy distinta.

El debate actual en torno al modelo directivo, como se ha planteado, está en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión. Según Teixidó (2010) los fervientes defensores del cambio convergen en el argumento sobre que convienen una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones de forma autónoma, con independencia del estamento docente, orientado a dar cumplimiento de los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implicación de profesores, familia y alumnos/as en un proyecto común, adecuado a cada realidad y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Por ello, proponen aprovechar los valores positivos del modelo actual al cual deben introducirse modificaciones o reformas ad hoc que den respuesta a los déficits detectado.

Lo cierto es que, como expresa este autor, de todas formas, los cambios en el modelo directivo son o serán una realidad, ya que el modelo de sociedad, el modelo educativo y el modelo organizativo solicitan

enfáticamente la necesidad de garantizar el logro de los objetivos establecidos, para lo cual Teixidó (2010) considera necesario el aumento de poder en los directivos.

Evolución del modelo directivo en la Escuela

Aun sabiendo que el tema de estudio va más allá de conocer los modelos directivos y las funciones que realizan, según va marcando la legislación, se cree necesario hacer una breve incursión en la evolución del modelo directivo hasta la actualidad, aunque, como se ve, puede servir de gran ayuda para conocer y comprender las vivencias relacionadas con la dirección de los actuales directores y directoras y equipos directivos, sus perspectivas, sus motivación, sus actitudes ante la diversidad, etc.

Para ello, siguiendo la propuesta de análisis de Gómez (2010) y de acuerdo con Murillo y Gómez (2006) se revisarán los diferentes modelos directivos teniendo en cuenta el acceso al cargo y las funciones y competencias que corresponden a la dirección en cada momento.

Ante la tarea de dirigir centros educativos, es imprescindible recordar que las relaciones que éstos mantengan con sus entornos, las dinámicas relacionales que se desarrollen en el mismo, sus recursos o la capacidad para obtenerlos y otros muchos aspectos singulares de los mismos, les confieren una particularidad, transformándolos en únicos e irrepetibles. Por ello, es evidente que, a partir de unas normas, leyes y reglamentos comunes a todos, que le confieren su estructura formal, haya que adaptar ésta en función de las necesidades e intereses de cada centro: “una nueva organización escolar para una nueva escuela” (López Melero, 1995), esto significa una nueva dirección escolar para una nueva escuela.

Esta concepción de la dirección escolar como agente promotor de una escuela que se adapta a las diferencias, adquiere hoy más entidad que nunca, cuando nos encontramos ante cambios sociales, económicos y culturales, que, sin duda, y de una u otra forma, acaban reflejándose en la escuela. Por una parte, la escuela debe integrar esa diversidad que forma parte de su contexto y transformarla en un contenido de aprendizaje más;

pero al mismo tiempo, tiene el deber de formar ciudadanos con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en esa diversa y compleja sociedad que le rodea. Como consecuencia de esta doble funcionalidad, los centros educativos, y concretamente, los equipos directivos, se ven en la necesidad de reemplazar fórmulas anteriores, por muy exitosas que sean las interrogantes y demandas que día a día la sociedad les exige, lo cual se concreta en renovar sus estructuras organizativas tradicionales haciéndolas más flexibles y funcionales, capaces de albergar diferentes ideologías, creencias y/o formas de vida.

La apertura de la escuela en dirección a otras formas de actuación, le permitirá aumentar sus posibilidades de proyección en el entorno; intensificará su relación con la vida misma e elevará su capacidad de respuesta y compromiso con la realidad social, con el propósito de abordar los problemas y conflictos que repercuten en los individuos y en los grupos (López López, 2001). Para que la escuela sienta la obligación de atender las necesidades de la sociedad, es necesario diseñar actuaciones que partan de la contribución de todos los miembros de la comunidad educativa, (profesorado, padres y madres, alumnado), creando un entorno de comunidad que da pie al éxito de sus miembros y constituya un requisito para el nacimiento de una escuela inclusiva e intercultural (Carrasco, 2009).

La dirección escolar y el liderazgo de este mismo ha sido de gran estudio en el campo educativo, ya que se ha considerado como un factor clave para el cambio y la mejora escolar. Sin embargo, encontrar investigaciones que muestren prácticas directivas ante la inclusión escolar es una tarea bastante ardua.

Si bien es cierto que en general las escuelas no mejoran, sin un liderazgo efectivo desde el interior y una buena influencia del contexto más amplio, el progreso hacia prácticas más inclusivas se ve afectado. Así, mientras que las escuelas tienen que poseer más autonomía e ir en pro de la mejora por sí mismas, al mismo tiempo, es importante observar las prácticas de las escuelas de alrededor, porque éstas, como se ha dicho en el apartado anterior, pueden contribuir a dirigir nuestra propia escuela hacia las mejores respuestas para todo el alumnado de esta misma (Ainscow, 2009b).

La dirección escolar como factor de cambio

La escuela se enfrenta día a día a nuevos retos, los cuales hacen despertar necesidades que demandan respuestas. En este sentido, hemos comprobado que la diversidad e inclusión se hace cada vez más latente en la escuela, ya no nos encontramos ante una visión de estudiantado homogéneo, sino que percibimos y admiramos un alumnado heterogéneo donde cada uno de ellos es diferente.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto, como dice Murillo (2006b) en la presentación del Monográfico sobre Dirección Escolar de REICE17, que la investigación sobre dirección escolar resulta clave ya que detrás de una buena escuela siempre hay una persona que la lidera ejerciendo funciones de dirección; y no es posible el cambio de la escuela sin contar con el apoyo y compromiso del director o directora. Por lo tanto, si abordamos la temática de la dirección escolar y su incidencia en el cambio y la mejora, estamos contribuyendo a elaborar un modelo de dirección que contribuya a transformar la escuela; por lo tanto, con el presente, se está realizando una aportación significativa. De esta manera, tomando en cuenta lo anterior, podemos decir que necesitamos una escuela que atienda a la diversidad y, por tanto, se considera que la dirección escolar es un canal para llegar a conseguir que ésta se transforme de mito a realidad, es decir, que exista una transformación de la escuela, convirtiendo ésta en un lugar donde las diferencias de todo el alumnado sean consideradas fruto para el enriquecimiento de la institución y de las personas que la componen. Por lo tanto, se entiende que la escuela debe apostar por la educación en la diversidad, teniendo en cuenta los principios que se proponen desde la inclusión escolar, y se cree que, la dirección escolar como factor que influye en el cambio y mejora de la escuela, puede ser la herramienta para llegar a conseguir una escuela por todos y para todos.

Como se ha señalado, existen multitud de estudios que demuestran que la dirección escolar es un factor clave para conseguir una escuela eficaz (Álvarez, 2007; González, 2008; Gunter, 2002; Murillo, 2004 y 2006; Northouse, 2004; etc.). Estas aportaciones, consideran que la dirección se presenta como un factor importante para el cambio y la mejora de la escuela,

¹⁷ Revista Electronica Iberoamericana sobre: Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

pudiendo así conseguir una escuela que dé lugar a una educación de calidad. Su labor se hace primordial si consideramos que su función es mediadora entre todos los elementos de la comunidad educativa, por lo tanto, es la persona que mejor los conoce y quien está más capacitado para adquirir recursos; en consecuencia, quien mejor capacitado se halle para dotar al profesorado de impulso y apoyo para realizar su trabajo (Fernández Serrat, 2002). Esta postura queda rebatida por aquellos que, como expone González (2008), advierten no es posible delegar el liderazgo dentro de la escuela únicamente al director o directora, es decir, a quién ocupa un rol formal, sino también a los otros miembros de la organización escolar y en los procesos democráticos de reflexión que en ella desarrollan.

Comenzando por un análisis sobre el movimiento de las escuelas eficaces, vemos como distintos autores consideran, entre las variables o los factores que influyen en el cambio y la mejora de la escuela, la dirección escolar, ya que se empieza a comprender la importancia de las variables organizativas asociadas con la potenciación, desarrollo o impedimento de procesos relacionados con el cambio en las escuelas. Este movimiento considera que el escenario organizativo cumple un rol fundamental a la hora de explicar las diferencias en los logros de los alumnos (Coronel, 1996). Esta corriente representa “un cambio de enfoque, al girar de la consideración de que el problema está en el alumno (en la educabilidad de éste –psicología de las diferencias individuales-), al nuevo planteamiento de que el problema está en la institución escolar (convertida en unidad de análisis), pero no en los recursos disponibles, sino en el modo en que todos éstos se utilizan u operan” (Rivas, 1986, p. 704).

Este movimiento se inició (años 70) a partir de la publicación del Informe Coleman (Coleman et al.; 1966), en el cual se abordó el tema de la igualdad de oportunidades en educación; los resultados generaron polémica académica y científica. Este estudio dio pie a las críticas de los investigadores originándose así la corriente de escuelas eficaces (Murillo et al., 1999).

A continuación, se expondrá una serie de aportaciones que hemos encontrado en la literatura y que ponen de manifiesto esta idea de que la dirección escolar es uno de los aspectos que influyen en la eficacia de la escuela.

Crisci, March y Peters (1986) consideraron como variaciones relacionadas con las escuelas eficaces el compromiso institucional, el clima escolar, liderazgo instructivo, expectativas de los profesores, seguimiento del progreso de los alumnos/as y la participación de los padres en el proceso.

Por otra parte, Weindling (1989) expuso que los elementos que destacan a las escuelas eficaces son: énfasis en lo académico, gestión de la clase, condiciones ambientales, gestión de la escuela, metas claras y seguimiento, desarrollo del profesorado, apoyo de las autoridades educativas e implicación y apoyo de los padres.

El análisis de contraste entre alumnos/as de diferentes estatus socioeconómicos llevados a cabo por Hallinger y Murphy (1986), les llevó a identificar catorce factores de eficacia en estrecha relación con los señalados anteriormente.

Schwille, Beeftu, Navarro y otros (1986) y Teddlie, Kirby y Stringfield (1989) presentan una categorización de elementos de factores que influyen para construir una escuela eficaz; pero todos centran la importancia en la eficacia del profesor en clase. (Hoy, Tarter y Bliss, 1990).

Los estudios de Reid, Hopkins y Holly (1988) son de gran importancia para la presente investigación, ya que ellos dieron especial importancia al liderazgo del director/a como factor clave para cambiar la escuela, de hecho, situaron estos factores en los dos primeros lugares de la lista que realizaron. Así, resumieron algunos aspectos asociados con la eficacia escolar vinculados al ámbito de países desarrollados y fruto de trabajos publicados en el período que va desde comienzos de los 70 y principios de los 80. Se enumeraron los dos primeros que son los relevantes para esta investigación.

- a. El rol de liderazgo del director y del equipo directivo es vital, aunque existe poca evidencia científica que apoye esta idea frecuentemente enunciada.
- b. Es crucial que las escuelas sean organizaciones bien estructuradas. En este contexto, un profesorado "feliz" y

eficiente es de gran importancia clave. Aquí juega un papel relevante la formación durante el ejercicio. Un profesorado actuando a partir de estrategias consensuadas y unificadas resulta como lo más eficaz.

De esta forma, Coronel (1996) puso de manifiesto una serie de características organizativas de los centros eficaces. Remarcamos estas características, concretamente las dos primeras, porque este autor también señala la gestión de la escuela y el liderazgo en los primeros puestos de la lista. Así, éstas son:

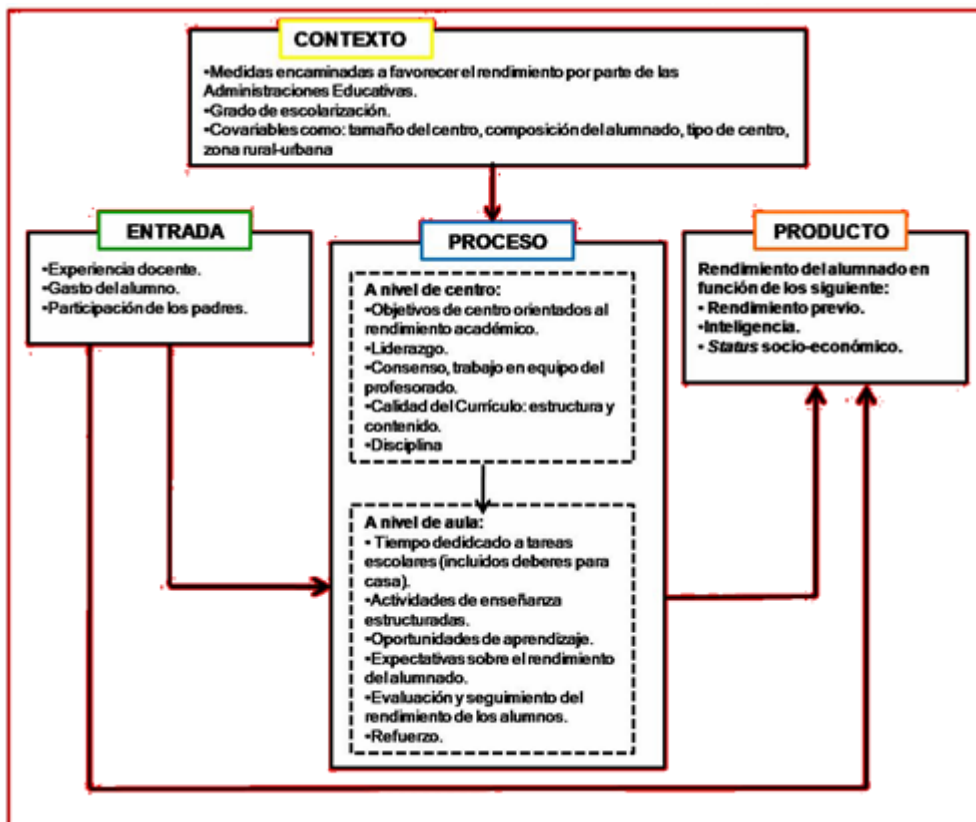
- a. Gestión de la escuela: la necesidad por parte de los centros de tener cierto control sobre su destino. Expresa el tema de la autonomía escolar, elemento básico en la generación de cooperación y colaboración entre el profesorado.
- b. Liderazgo: uno de los factores clave en una escuela eficaz. Prácticamente todos los estudios, de una forma u otra han reconocido la importancia de este elemento. Si bien la tendencia se dirige hacia la figura del director, muchos trabajos reconocen la necesidad de contemplar este aspecto de forma más colectiva e implicando a otros miembros del centro.

En los años 80 surge una nueva línea en el movimiento de escuelas eficaces, abriendo camino a la estadística, ya que consiste básicamente en utilizar nuevas técnicas estadísticas. Esta nueva línea abrió el abanico de factores influyentes en la eficacia de la escuela ya que, aunque se seguían haciendo los estudios en escuelas atípicas, se utiliza una nueva técnica: la observación. De esta manera, se han llegado a modelos comprensivos que se basan en dos características básicas (Murillo et al., 1999)

- Todos tienen como punto de partida una visión sistémica del centro educativo e incluyen, usualmente, cuatro categorías de análisis (alumno, aula, escuela y contexto).
- No solo recogen el resultado de los estudios empíricos, sino también factores hipotéticos.

Dentro de los modelos más aceptados, según estos autores, se encuentran el modelo de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992) y los modelos de Scheerens (1992) y Creemers (1991), que tienen en común una serie de factores (Murillo, Barrio, y Pérez-Albo; 1999) el nivel del alumno (aptitud, habilidad para comprender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza); en el aula (calidad, adecuación, uso de incentivos, y tiempo para la enseñanza); en el nivel escolar (metas significativas y comprendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, coordinación de programas, entre otros; y los niveles de mayor alcance de la escuela (la comunidad, el distrito, etc.).

Ilustración 19: Modelo Integrado de Eficacia de las Escuelas de Sheerens (1999)



Fuente: Murillo (1996).

De éstos, el modelo más aceptado en la década de los 90, que propone una serie de factores que influyen en la eficacia escolar es, según Murillo (1996), el modelo de Jaap Scheerens (1992). Este modelo teórico global flexible es de gran importancia, debido a que permite que el sistema de factores o indicadores pueda ser manipulado, es decir, sea flexible para poder

acomodar nuevos elementos y dimensiones de eficacia. Para ello, clasificó los indicadores en cuatro grupos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En la figura encontramos una representación gráfica del propio autor sobre este modelo integrador de factores.

Una vez más, este autor pone de manifiesto el liderazgo como uno de los factores claves para propiciar la eficacia de las escuelas, insertándolo dentro de los indicadores de proceso. A partir de este modelo, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), basándose en el estudio *Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management*, ha creado un prototipo de funcionamiento de los centros educativos españoles teniendo en consideración una serie de aspectos como determinantes para saber si una escuela es eficaz (Muñoz-Repiso, y otros, 1995 cit. por Murillo, 1996), y distinguiendo, por primera vez, entre Educación Primaria y Educación Secundaria. Entre estos factores se encuentran los valores del equipo directivo, lo que nos hace constatar que, nuevamente, éste es considerado como factor clave para la transformación educativa de la escuela.

Sin embargo, Murillo et al., (1999), destaca el modelo de Bert Creemers (1994, 1996), en el cual se menciona, tal como en los modelos anteriores, cuatro factores generales: alumno, aula, escuela y contexto.

Como ya se han descrito en todos estos modelos, la dirección escolar es uno de los factores claves para conseguir la eficacia de la escuela. Así, dicen Murillo, et al., (1999) que desde los años 60, la dirección escolar y el liderazgo educativo se destacan como uno de los factores primordiales relacionados con la eficacia escolar. Así, ponen como ejemplo los estudios realizados por Reid, Hopkins y Holly (1988), los cuales destacan el papel del liderazgo del director/a y del equipo como elemento vital para la eficacia escolar, aunque hay poca investigación empírica que valide el dato hasta los años ochenta. Por otra parte, según los estudios de Austin y Reynolds (1990), todas las investigaciones realizadas en el campo de la educación han puesto de manifiesto, de un modo u otro, la importancia de la dirección escolar como factor clave de calidad para la educación; estos mismos hablan sobre la existencia de una tendencia hacia centrarse en la figura del director.

Asimismo, Murillo et al (1999) ofrece una serie de características, creadas a partir de la revisión de distintos estudios sobre la dirección como factor de eficacia:

- Liderazgo compartido con el consejo de profesores por parte del director (Mortimore, 1993). Este tipo de liderazgo se da cuando el director reconoce las necesidades de la escuela y comparte la autoridad con sus compañeros.
- Liderazgo estable (Teddlie y Stringfield, 1993).
- Liderazgo fuerte. Significa selección y sustitución adecuada de docentes, orientación de los disidentes y resolución de problemas, seguimiento frecuente y personal de las actividades escolares, dedicación de tiempo y energía a acciones en pro de mejoras escolares. (Levine y Lezotte, 1990).
- Liderazgo de apoyo a los docentes (Rallis y Phelgar, 1990).

Estos mismos autores (1999), ofrecen las características que según Benjamin (1991), tienen los directivos de escuelas eficaces, las cuales son que, toman iniciativas y priorizan; se reconocen como responsables de los logros de sus alumnos; comprenden los programas educativos por dentro y por fuera; están presentes en las aulas; tienen mayor preocupación por los avances académicos del centro que por las relaciones humanas entre compañeros; seleccionan los miembros de su personal; y crean altas expectativas. Estos rasgos nos pueden ser de gran utilidad más adelante para compararlos con los requisitos que expone (León, 2001) acerca equipos directivos ante la escuela inclusiva.

Por otra parte, (Gunter, 2002; Álvarez, 2007, 2010; Murillo, 2004; 2006; y Northouse, 2004) también apoyan esta noción y consideran que la dirección escolar supone un factor crucial para la transformación positiva de la escuela, pudiendo lograr así una escuela que dé lugar a una educación de calidad.

Este movimiento de escuelas eficaces que surge con el objetivo de producir una mejoría en el rendimiento o el aprendizaje de los alumnos y alumnas, seguido por una serie de experiencias de progreso escolar para

identificar y tener presente algunos elementos clave en la articulación de las dinámicas, procesos de innovación y cambios desarrollados en las escuelas como organizaciones.

Este paradigma llamado 'movimiento de mejora de la escuela' tiene también, gran participación en la dirección escolar (Hopkins, Ainscow y West, 1994 cit. por. Murillo et al. 1999). Este movimiento, fue desarrollado por docentes que querían dar respuesta a demandas encontradas en su centro, es decir, pretendían cambiar su centro. En España, esta corriente está muy poco desarrollada y su término también es desconocido.

Este movimiento, igual que el de escuelas eficaces, posee treinta años de existencia. En un primer lugar se perseguía la elaboración y adopción de materiales didácticos, buscando así la innovación en el currículum. En una segunda fase, se abocó a publicar documentación sobre el fracaso anterior (años setenta) y es en los años ochenta cuando comienza a darse una etapa de éxito, ya que se establecen las características de las escuelas eficaces, lo que contribuye a que se aprenda mucho sobre la dinámica del proceso de cambio. La última fase (mediados de los ochenta) persigue la vinculación de la investigación con la práctica.

Más recientemente, se ha definido la mejora de la escuela tomando como base palabras de Hopkins, el cual la concibe no tanto como una situación final, sino como un proceso de transformación que se puede considerar como un canal para el cambio educativo, propicio en momentos de sobrecarga de ideas, un proceso que necesita de apoyo externo, una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, la mejora en los resultados de los alumnos y que tiene un enfoque específico del proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo et al., 1999).

La dirección escolar, en este movimiento, es descrita en todos los estudios como factor clave para el cambio y la mejora educativa, ya que considera al director o líder escolar como uno de los más importantes actores para el cambio. Estudios señalados por los autores ya referidos en el párrafo anterior como los de Hopkins y Lagerweij (1997); Louis y Kruse, (1995); Vanderbeghe y Van der Vegt, (1982) consideran que "el director o directora

del centro debe mostrar su habilidad como líder e innovador, saber cómo debe aplicar los cambios en la práctica, determinar el alcance de cambio, la capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que suma el aprendizaje.” (Murillo et al., 1999, p. 89).

En definitiva, estos mismos autores, (Murillo et al., 1999), sostienen que

(...) en todos los modelos de mejora aparece el directivo como un elemento fundamental y las intervenciones del director como un elemento claramente diferenciador de la capacidad de cambio de la escuela. El movimiento de mejora escolar, por tanto, destaca especialmente las tareas que realizan el directivo y sus aptitudes como un elemento clave en el desarrollo del centro docente. Así pues, en todo intento de mejorar las escuelas y hacerlas más eficaces es necesario considerar como tema clave de investigación la figura del directivo en los centros docentes. (P. 89-90)

Por lo tanto, se puede decir que transformar la escuela para conseguir que ésta se base en principios inclusivos, se necesita tener en cuenta, como factor primordial, el papel de la dirección escolar o los equipos directivos.

De esta forma, el movimiento de Eficacia Escolar ha estudiado la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas, para determinar porqué algunas gozan de más eficacias que otras, buscando elementos encontrados más frecuentemente en las más eficaces; y el movimiento de Mejora de la Escuela ha centrado su interés en los procesos que desarrollan las escuelas que logran poner en marcha un proceso de transformación para optimizar su calidad (Muñoz Repiso et al., 2000). Asimismo, estos autores sostienen que desde principios de los noventa se comienza a discutir la idea de la unión de ambos enfoques.

En resumen, apoyándose en los estudios y análisis de otros autores que he presentado en este apartado y destacando otros como Gunter, 2001; Maureira, 2006; Muñoz-Repiso y Murillo, 2002, 2003; Murillo, 2004, 2006; Northouse, 2004; etc., se puede afirmar que la dirección escolar ha sido considerada y es un factor clave para la mejoría de la escuela, lo que nos ayuda a justificar el estudio la participación de los equipos directivos en la

mejora de la escuela para conseguir que en ella se generen los principios de la inclusión escolar y así todo el alumnado reciba una educación de calidad.

Estando de acuerdo con Gómez Delgado (2010) en cuanto a los motivos por los cuales la dirección escolar en un centro educativo, es esencial:

- Es un rol clave respecto a la autonomía del centro puesto que dicha autonomía permitirá priorizar los principios sobre los cuales el centro fomentará su actividad. Paralelamente, el ejercicio de la autonomía supondrá un compromiso continuo al servicio de la comunidad educativa y un proceso de reflexión y evaluación sobre lo que se está haciendo en pro de su mejora.
- El director o directora tendrá la tarea de proponer el resto de los miembros del equipo directivo que le ayudarán a iniciar su proyecto de dirección. Por otro lado, deberá poseer un agudo conocimiento del entorno y del clima del centro sobre los cuales actuar.
- Teniendo en cuenta que los centros escolares deberán elaborar proyectos educativos con fórmulas organizativas propias, estos pueden transformarse en estructuras complejas con difícil dirección y organización.
- La satisfacción del profesorado se halla íntimamente relacionada con el estilo de liderazgo del equipo directivo, sintiéndose más satisfechos cuando se promueve la participación y el compromiso.

Considerando, como Antúnez (1996), que desde la dirección se puede promover algo más que invocar a los preceptos legales, porque probablemente éstos no serán suficientes para resolver los problemas en la escuela. Se piensa que el aumento de la autonomía en los centros escolares debiera aprovecharse para resolver internamente los problemas de comunicación mediante nuestras propias iniciativas y soluciones, pero posiblemente no se ha sabido preparar de forma correcta al enseñante para ser miembro eficaz en una organización, formándole para la colaboración o el trabajo en equipo. Tampoco parece que se haya acertado plenamente con los sistemas de capacitación, selección y acceso a la función directiva que

favorezcan la promoción y el desarrollo de aquellas conductas colaborativas, basadas en la comunicación. Si las personas que ocupan cargos directivos tienen como labor principal obtener resultados a través del trabajo de otros dinamizándolo, coordinándolo, proporcionando los medios o aglutinando iniciativas, deberían ser las primeras interesadas en intentar obtener un sistema relacional adecuado que lo haga posible.

Por lo tanto, desde este punto de vista, los equipos directivos, en específico los directores y directoras, cumplen un papel primordial en la consecución de este adecuado sistema relacional de los centros, ya que ellos se hallan en medio de la vida académica y política de la escuela. A ellos corresponde, por un lado, fomentar los proyectos educativos, confeccionar y dirigir la política de personal del centro y del resto de miembros de la comunidad educativa y, por otro, mantener las relaciones con el medio donde el centro se yace (Baz, Bardisa y García, 1994), además de ser el representante de la Administración.

Liderazgo y Liderazgo Educativo

Aludiendo al término 'liderazgo', se podría comenzar diciendo que dicho concepto tiene multitud de sinónimos que pueden llevar a una gran confusión, tal es el caso del concepto de autoridad, poder, gestión, entre otros. Así, por ejemplo, el director de un centro ejerce la autoridad, papel fundamental y decisivo; pero la autoridad no es la única fuente de poder en la escuela, ni siquiera es la que puede influir de manera más decisiva. Existen muchos otros agentes individuales o grupos que disponen de poder basados a su personalidad, su carisma, sus conocimientos técnicos, su ideología o simplemente su esfuerzo decidido por adquirir ese poder (Mintzberg, 1992). Esta capacidad de influencia que es adquirida y ejercida sobre y desde bases informales y de esta manera la podemos denominar liderazgo.

El poder de naturaleza formal es un poder legítimo, de cumplimiento de normas establecidas por la organización pertinente. En cambio, el liderazgo es de carácter informal, establecido acorde a las características personales del sujeto, así como de su experiencia en otros ámbitos, de sus conocimientos sobre la materia, de sus capacidades de comunicación con la comunidad, etc. La diferencia existente, pues, entre el poder de naturaleza informal y el de naturaleza formal, es que el primero surge en los grupos por medio de relaciones espontáneas entre los miembros de la organización; mientras que el de naturaleza formal es establecido por las organizaciones pertinentes para un mejor aprovechamiento de los recursos y una buena distribución del trabajo.

El liderazgo es parte de la comunidad, ya que vive en ella; representa la unión de ideas compartidas y transferidas entre los líderes y sus seguidores. "Los líderes operan dentro de culturas organizativas, en un contexto cultural; por lo tanto, el liderazgo es una cualidad de las organizaciones" (López y Sánchez, 1997, p. 184). El liderazgo es concebido como una construcción social de la realidad, en el marco de la interacción entre los miembros de la organización; es un proceso que implica tensiones y contradicciones y provoca la continua transformación de las relaciones. Así pues, un líder es aquella persona por medio sus prácticas transformadoras son capaz de cambiar las estructuras sociales y las formas de la comunidad.

Una persona debe ser crítica haciendo énfasis en la práctica de la libertad y democracia como ideales primordiales; debe ser transformador de la sociedad; educativo y ético donde presta sus servicios.

No obstante, de acuerdo con Lorenzo Delgado (1996, 2004), el liderazgo es una función estratégica para toda la organización, compartida e inmersa en la cultura de centro (López y Sánchez, 1997) y reside en el grupo. No hay un líder para todas las ocasiones, sino que bajo cada contexto y en cada situación surge la persona, o personas, capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo. El liderazgo se encarna, por tanto, en personas distintas, que no nacen líderes, y en situaciones o contextos también distintos. Cualquier persona dentro de la organización puede transformarse o ser visto por los demás como un líder (López, 1992).

Pero el término de liderazgo, como dijimos anteriormente, puede llevar a la confusión, es decir, las definiciones suelen ser confusas, poco claras e incluso a veces contradictorias con las definiciones de los conceptos ya anteriormente mencionados. Por lo tanto, liderazgo va más allá de desempeñar un rol o roles convencionales previamente mencionado. Así pues, el líder es una persona central con la que uno busca es asemejarse e identificarse. El líder es preferido por todos los demás miembros de la organización, es capaz de llevar al grupo hacia sus objetivos, es el que dirige al grupo, es decir, es el jefe institucional. El líder es el más influyente, capaz de transformar la conducta implícita o explícita de los miembros de la organización y, por último, el líder es quien realiza las funciones de estructuración o mantenimiento del grupo.

Resumiendo, se considera que el liderazgo es definido como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio desarrollo en pro de una misión o proyecto compartido (Lorenzo Delgado, 2004).

De acuerdo con esta idea se considera que como Pareja Fernández (2009), que tras realizar una revisión bibliográfica se puede decir que se ha desarrollado una evolución en el concepto de líder en las instituciones educativas. Podríamos decir que se ha pasado de ese “chamán” al que acudía cuando algo no funcionaba, y que podía ejercer cierto poder en

función de intereses particulares, a pensar que el líder de un centro educativo ya no es necesariamente su director o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder, y también viceversa. En esta transición y desde las interpretaciones más actuales, está perdiendo sentido, hablar de líder, en tanto que es más correcto referirse al liderazgo, aludiendo a una función compartida en la organización.

Fischer y Schratz (1993) citado por Gento y Ruiz (1996) refieren que en la gestación del líder confluyen de modo interactivo tres componentes con una repercusión de gran importancia, en primer lugar la individualidad del/la líder, con su propio equilibrio personal, su capacidad, su experiencia y perfil axiológico; seguido de las particularidades de los seguidores, entre ellas, el ajuste individual de los miembros, la propia capacidad de los mismos, entre otros; por último, la situación actual del liderazgo, o sea, llevar a cabo las tareas y las condiciones reales aquí y ahora.

Owens (1976) basándose en los estudios de Ralph White y Ronald Lippitt (1960) y de Hubert Bonner (1959) distingue cinco estilos principales de liderazgo: el autoritario, el democrático, el de no intervención (*laissez-faire*), el burocrático y el carismático. De acuerdo a este autor, en cada estilo el líder puede elegir de entre un listado de cuatro métodos clave para dirigir o influir en el grupo.

1. La fuerza. La fuerza de que dispone el líder puede venir de varias fuentes. La posición oficial y la situación del administrador al interior de la burocracia de la escuela, son en sí factores con el poder suficiente para asegurar la obediencia de los profesores.
2. El paternalismo. Este método tiende a hacer poco evidente el poder del líder. La influencia suele centrarse en la premisa de que los profesores serán leales y mostrarán respeto hacia el administrador complaciéndole en sus deseos.
3. Negociación. Este tipo de liderazgo postula un arreglo recíproco por el cual los profesores obtendrán ciertas satisfacciones a cambio de mostrarse deferentes hacia el liderazgo del administrador.

4. Recursos mutuos. En este modelo de liderazgo, tanto el grupo como el líder, tienen los mismos objetivos; esta congruencia evita, la necesidad de usar la fuerza y el poder con tal de influir en el grupo.

Señalando que el auténtico líder, como plantea Gento y Ruiz (1996), es aquel individuo con la capacidad de dinamizar personas o grupos de personas hacia una determinada dirección. El líder es aquella persona capaz de liberar la energía interior de otros seres humanos, para que estos, voluntariamente, se esfuercen hasta alcanzar sus propias metas del modo más eficiente y posible. Su potencialidad liberadora lo convierte, por tanto, en el servidor de sus seguidores, en cuanto asume la misión fundamental de ayudar a éstos a superar sus obstáculos, para que sean capaces de poner en acción la totalidad de sus capacidades al servicio de la obtención de los objetivos propios y compartidos.

Es importante destacar, por tanto, que el liderazgo puede ser comprendido desde una gran cantidad de visiones, imágenes y, en consecuencia, concepciones distintas de este mismo. Esto es llamado por Lorenzo Delgado (2008) como un caleidoscopio. Esta palabra hace referencia a un juego de espejos, dentro de un tubo, en el que unos cuantos cristales de colores generan, cada vez que se gira el tubo, una figura diferente. Estas figuras son las variadas visiones que hoy tenemos ante el liderazgo. Refiriéndose a estas visiones este autor pone de ejemplo a varios autores relacionándolos con diferentes formas de comprender el liderazgo. Entre ellos destaca a Matthew Kelly (2008), en "El gerente de los sueños", quien postula un modelo de líder definido como el individuo capaz de conocer las aspiraciones de las personas de su equipo y motivarlas para que las consiga; por otra parte, están, John C. Maxwell y Hooper (2007) o Potter (2006) los cuales hablan del "líder de 350º", es decir, la persona con la facultad de ejercer su influencia desde cualquier puesto de la organización. En definitiva, estamos de acuerdo con este autor en que estas ideas refuerzan lo expresado por Leithwood (2004), considerando el liderazgo no como un cargo exclusivo de jefes y directores.

La literatura acerca de las organizaciones, a menudo define el liderazgo como un proceso de influencia que da forma al actuar de los individuos y grupos en dirección al logro de los objetivos (Yukl, 2006), ¿quién ejerce dicha influencia?, ¿cómo se definen los objetivos y los medios por los cuales los individuos, equipos y miembros de la organización puedan avanzar hacia las metas?, todo esto ha sido fruto de la investigación de diferentes investigadores. (Bass and Bass, 2008; Yukl, 2006).

Lorenzo (2005) en una investigación abocada a la revisión del desarrollo del liderazgo, y Lorenzo y Pareja (2006) cit. por Pareja Fernández (2009) recogen los tres grandes enfoques que describen esta transición, y que pueden resumirse en:

- a. Una primera perspectiva caracterizada por entender que el líder venía determinado por las cualidades del individuo. Desde esta visión, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los otros no poseen en algún aspecto de la actividad humana –profesional o personal–. Sin embargo, esta visión no se reduce a una mera descripción de los rasgos del sujeto, en tanto que, también se integran otras características que enfocan su análisis en la acción de los líderes y que dan como resultado unos comportamientos más o menos estables, propios de cada tipo; por ejemplo, Lewin, Lippitt y White (1939) distinguían modelos comportamentales en los líderes, como autoritario, democrático y laissez-faire, en tanto que Blake y Mouton (1964) hacían referencia a líderes orientados a la tarea y orientados a las personas.
- b. Otra corriente, distinta, ha venido justificando sus razonamientos atendiendo a las limitaciones de la propia “naturaleza humana”, y evidenciando que una sola persona puede ser capaz de sacar adelante, por sí misma, a una organización entera. Así, debe tenerse en cuenta también el contexto en el que se desenvuelven la organización, por lo que el liderazgo trasciende de la unidad de las dimensiones personales. Dado que “la situación” es la que hace al líder, habrán de uno en las organizaciones. Esta perspectiva puede

verse completada en una transición hacia lo que Leithwood (2000) llamaba organizaciones que aprenden dando lugar a la siguiente vertiente.

- c. Una tercera postura, mucho más actual, que comprende el liderazgo como un fenómeno coyuntural determinado por la relación entre las características personales de los individuos y el ecosistema en el que conviven. Esta relación hará que, en función de una situación concreta, ciertos rasgos de la persona resulten, o no, idóneos a la hora de liderar una determinada organización no a otra cualquiera. Pero además esa conexión debe girar en torno a la confección de un proyecto compartido y común.

Esta última forma de entender el liderazgo se corresponde con las ideas previas sobre el mismo, ya que se considera que éste debe estar adaptado a cada momento o situación de forma que dé respuesta a la demanda de cada acontecimiento.

En consecuencia, el liderazgo viene comprendiéndose como (Lorenzo, 2004 y 2005):

- Una función inherente a todo grupo y, por lo tanto, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a comprenderlo menos como una característica individual y carismática, y a verlo más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano. Debe asumirse como una función patrimonio del grupo, no de una sola persona, y mucho menos aún de un cargo en el organigrama de un centro.
- Uno más de los valores que comprenden la cultura de esa organización.
- Es un ejercicio, que supone dominar procesos de una triple naturaleza. En primer lugar, hay que dominar ciertas técnicas (ahí es donde quedan los gestores), pero también se han de

encontrar en la interpretación de los significados de lo que acontece en el centro (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas, etc.) y, además, también transformadores de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis que el centro está sufriendo.

- Una función compartida. Nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de personas que sean partícipes de su proyecto.

Uniéndose a Spillane (2010) se considera que el liderazgo hace referencia a las actividades vinculadas a la labor básica de la organización que han sido diseñadas por miembros de esta misma para influir en la motivación, el conocimiento, el afecto o la práctica de otros participantes de la organización.

El Liderazgo y sus Estilos

Lorenzo (2004), explica que el liderazgo se podría conceptualizar como una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Y de ahí que cada vez se tenga más en cuenta el liderazgo como un todo, más que al líder, al entender el liderazgo como una función que se da en toda la institución y cada uno de sus miembros, y no como una característica individual y carismática. Así mismo se puede considerar inherente a todo el grupo, según el autor, la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros.

Con el objetivo de dar conocer los estilos de liderazgo se realizará en dos partes desde las teorías de comportamiento y desde las teorías de enfoque.

Las teorías del comportamiento surgen como respuesta a los años en que se explicaban los estilos directivos en función de las acciones concretas de los directivos, como tratando de dar respuesta a las críticas que se le hacen a la teoría basadas en las características. Estas teorías parten del

supuesto que comportamientos específicos diferencian a los líderes de los que no lo son, es decir explica el liderazgo a partir de lo que éste hace. Con estas teorías se buscaba conocer cuáles son las conductas que identificarían al liderazgo. Existe varios estudios que examinan los estilos de conducta, entre los más sobresalientes se encuentran

a. **Estudios en la Universidad de Iowa.**

Lewin (1939) protagoniza uno de los estudios considerados como clásicos en éste mundo, en el cual se investigó el efecto de diferentes atmósferas (democráticas, autocráticas y 'laissez-faire') creadas de forma experimental por Lippitt (1910) y Lippitt y White (1943).

b. **Estudios de la Universidad Estatal de Ohio.**

Las aportaciones de estos estudios se conocen como liderazgo estructurado y considerado, nombre que surge de las dimensiones resultantes del mismo. El estudio se llevó a cabo con la dirección de la Oficina de Investigaciones Empresariales de *Ohio State University*, con la intención de construir un instrumento que permitiera evaluar diversos estilos de liderazgo e identificar y describir el comportamiento de los líderes

c. **Estudios de la Universidad de Michigan.**

Los estudios sobre liderazgo emprendidos por la Universidad de Michigan, perseguían objetivos similares a los de la Universidad Estatal de Ohio, objetivos tales como identificar las características conductuales de los líderes que se relacionan con la eficacia en el desempeño (Lussier y Achua, 2005).

Las teorías del enfoque contingente, parte como consecuencia de la incapacidad de los modelos de comportamiento para identificar estilos de liderazgo consistentemente adecuados a todas las situaciones, se desarrollaron las teorías desde el enfoque contingente. De acuerdo con las teorías de contingencias de liderazgo, cada situación determina un estilo por poner en marcha.

a) El Modelo de Fiedler

A principios de los años cincuenta Fred Fiedler desarrolló el primer Modelo de Contingencia para el Liderazgo, a partir de la relación entre el rendimiento organizacional y las actitudes del Líder. Esta Teoría situacional sobre el liderazgo, propone que el desempeño de los grupos eficaces depende de una vinculación adecuada entre el estilo de interacción del líder con sus subordinados y el grado en que la situación le permite ejercer control e influencia.

b) Modelo del continuo del liderazgo

En los años cincuenta, Robert Tannenbaum y Warren Schmidt argumentaban que el comportamiento del líder es un continuo que va del liderazgo centrado en el jefe a uno enfocado en los subordinados. En un extremo el líder toma decisiones, ordena sus subordinados y espera que se le obedezca, en el otro extremo comparte con los subordinados el poder de tomar decisiones, permitiendo a cada miembro del grupo una participación igual: el estilo depende de las fuerzas que actúan sobre el líder, el grupo operacional y la situación. Tannenbaum y Schmidt (1958) lograron identificar siete estilos importantes por los que puede optar un líder.

c) Modelo del Liderazgo Normativo

Esta teoría es un modelo propuesto por Víctor Vroom y Phillip Yetton en 1973. En él se relacionan dos aspectos:

- La conducta del líder.
- La participación de los subordinados en la toma de decisiones.

Las variables relacionadas con la participación se pueden resumir en la satisfacción en el trabajo, ya existen pruebas de que con la participación se aumenta la satisfacción en el trabajo y, por otro lado, la calidad de las decisiones, teniendo en cuenta que una decisión de gran calidad es aquella que, si se lleva a efecto, probablemente logrará alcanzar los objetivos de la organización; así como el compromiso con las decisiones, ya que la gente apoya lo que ha ayudado a construir. Para que la participación cree compromiso debe ser considerada como justa y apropiada por los sujetos involucrados en la misma; y el desarrollo personal, teniendo en cuenta que se necesita práctica para desarrollar cualquier habilidad personal. Y por último, y

no por ello menos importante, otra de las variables relacionadas con la participación es el tiempo, partiendo de la idea de que la participación requiere tiempo y el tiempo es un artículo valioso y casi siempre escaso.

d) Teoría del Liderazgo Situacional de Hersey- Blanchard

Hersey y Blanchard (1977) defienden que la variable fundamental para que el liderazgo sea eficaz es, junto con el estilo directivo, la disposición de los seguidores denominada madurez. Así, ésta es definida como la habilidad y disposición de las personas para aceptar la responsabilidad de dirigir su propio comportamiento en una tarea concreta. En esta madurez influye tanto la capacidad del grupo (conocimientos, habilidades o experiencia), como la voluntad (motivación, compromiso o confianza) para llevar a cabo la actividad.

Esta teoría señala que los niveles de conducta directiva y de apoyo de un líder deben basarse en el nivel de disposición del personal. El comportamiento directivo ocurre cuando un líder se sirve de la comunicación unidireccional para detallar los deberes a sus seguidores. El comportamiento de apoyo se da cuando el líder se sirve de la comunicación bi-direccional para escuchar, alentar e involucrar a sus seguidores en la toma de decisiones. La disposición es la capacidad de un subordinado para establecer metas altas pero alcanzables en relación con sus tareas, así como su buena voluntad para aceptar la responsabilidad de su cumplimiento.

La teoría de liderazgo situacional, surge a partir del estudio de la conducta de los líderes en situaciones muy diversas, como ayuda a los directivos en el diagnóstico de cada situación característica.

Esta teoría se basa en dos variables:

- La conducta de tarea: grado en el que el líder explica lo que deben hacer sus seguidores, cuando, donde y como realizar la tarea.
- La conducta de relación: grado en el que el líder proporciona apoyo socioemocional. No hay un estilo de liderazgo mejor que otro, depende de la situación.

Aun cuando el interés principal de este trabajo es en el modelo de liderazgo de alcance pleno (Avolio y Bass, 1991, 2004; Bass, 1985; Bass y Riggio, 2006) y en la teoría de la atribución del liderazgo carismático (Conger, 1989/1991; Conger y Kanungo, 1987, 1998), para comprender mejor sus elementos, explicaciones y relaciones esperadas con los indicadores de desempeño y con la percepción de crisis, es necesario discutir, en primer término, la evolución del estudio del liderazgo hasta llegar a su etapa integradora (Humphreys y Einstein, 2003). Y en cómo durante mucho tiempo el interés se centró en la dicotomía del comportamiento de iniciación de estructura y de consideración (Stogdill y Coons, 1957) y cómo las teorías carismáticas y transformacionales surgidas en los 80s, ofrecen actualmente una orientación más amplia para comprender el fenómeno del liderazgo en las organizaciones complejas.

Liderazgo Autocrático

Ciscar y Uría (1986) explican el liderazgo autocrático, como aquel que concentra el poder e impone decisiones que son acatadas por quienes deben responder con sumisión a la autoridad. El líder autócrata se distingue por asumir toda la responsabilidad de la toma de decisiones, por iniciar, dirigir, motivar y controlar al subalterno, llega a considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede llegar a sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos asumiendo una sólida posición de fuerza y control. La respuesta pedida a los subalternos es la obediencia y adhesión a sus decisiones, él ordena y espera el cumplimiento exacto de lo dispuesto, es dogmático, firme y dirige mediante la habilidad de dar recompensas y castigos. Ciscar y Uría (1986), hacen alusión al trabajo de Owens el cual define al líder autoritario o autocrático, como aquel líder que asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno. Puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes.

El líder autocrático (Owens cit. por. Ciscar y Uría 1986)

- Se preocupa mucho por los resultados de las tareas asignadas.

- No permite que sus sentimientos permeen en su toma de decisiones para resolver una situación crítica.
- Es firme en sus convicciones.
- Acepta la supervisión y la responsabilidad final en las decisiones.
- Ordena, estructura toda la situación de trabajo y dice a sus subalternos que deben hacer.
- Basa su poder en amenazas y castigos.

El liderazgo autocrático o autoritario, está orientado a la tarea y a la acción, se prima la disciplina, la obediencia al líder y la eficacia.

Liderazgo Democrático y/o Participativo

El liderazgo democrático hace participar a quienes intervienen en la toma de decisiones logrando compromiso e involucramiento. En su modalidad de actuación el líder democrático apela a la persuasión sin apelar a su poder para imponerse sobre los demás. El líder democrático o participativo, consulta de las ideas y opiniones a sus subalternos sobre decisiones que les incuben, no obstante, no delega su derecho a tomar decisiones finales y señala orientaciones específicas a sus subalternos.

El líder democrático se caracteriza por:

- Escuchar y analizar seriamente las ideas de sus subalternos.
- Aceptar contribuciones siempre que sea posible.
- Fomenta la toma de decisiones de sus subalternos para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras.
- Impulsar a incrementar su capacidad de autocontrol y llevarlos a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos.
- La autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos.
- Se preocupa fuertemente por el grupo, tanto en el aspecto de trabajo como en el personal.

- Confía en la capacidad y buen juicio del grupo.
- Asigna de manera clara y precisa las tareas para el grupo, con el fin de que éste comprenda su responsabilidad.
- Genera un fuerte sentido de solidaridad.
- Consulta con los subordinados sobre las acciones, decisiones, propuestas y fomenta la participación de los mismos.

Ciscar y Uria (1986) comentan que este tipo de líder puede tomar decisiones en conjunto con sus subordinados, o bien, consultar y posteriormente tomar la decisión y resolver en privado, pero según Owens (1989), comenta que el líder democrático pretende que todas las decisiones sean obtenidas a partir de la discusión y participación de todos los miembros y que éste reúne ciertas cualidades.

Cualidades del líder democrático:

- Sabe qué hacer, sin perder la tranquilidad. Todos pueden confiar en él en cualquier emergencia.
- Nadie es marginado o rechazado por él. Al contrario, sabe actuar de tal forma que cada uno se sienta importante y necesario en el grupo.
- Se interesa por el bien del grupo. No usa el grupo para intereses personales.
- Siempre está dispuesto a escuchar.
- Se mantiene calmo en los debates, sin permitir que se abandone el deber.
- Distingue bien la diferencia entre lo falso y lo verdadero, entre lo importante y lo accesorio.
- Facilita la interacción del grupo. Procura que el grupo funcione armoniosamente, sin dominación.
- Es una persona positiva, piensa que el bien siempre acaba venciendo el mal. Jamás se desanima ante la opinión de aquellos que sólo ven peligros, sombras y fracasos.
- Sabe prever, evitar la improvisación. Piensa hasta en los menores detalles.

- Cree en la posibilidad de que el grupo sepa encontrar por sí mismo las soluciones, sin recurrir siempre a la ayuda de otros.
- Da oportunidad para que los demás evolucionen y se realicen. Personalmente, proporciona todas las condiciones para que el grupo funcione bien.
- Hace actuar. Toma en serio lo que debe ser hecho. Obtiene resultados.
- Es agradable. Cuida su apariencia personal. Es conversador
- Dice lo que piensa. Sus acciones se corresponden con sus palabras. Es egocintónico.
- Enfrenta las dificultades. No huye, ni descarga el riesgo en los demás.

Así mismo Estruch (2000) propone diez principios del liderazgo participativo:

1. Se enfoca hacia el aumento permanente de la calidad, entendida como la mejora del servicio educativo en beneficio de los alumnos y la sociedad.
2. Planificación con visión de futuro, basada en la renovación educativa, en la adaptación a los cambios sociales y educativos.
3. Detección y análisis de los problemas: recogida de información, receptividad ante las opiniones y propuestas, establecimiento de un orden de prioridades, diferenciación entre lo accesible y lo fundamental.
4. Toma de decisiones con objetivos claros, temporalizados y evaluados.
5. Impulso de acuerdos acerca de las decisiones. Expone la información de manera puntual y precisa de tal suerte que todos sepan cuál es su responsabilidad, búsqueda de consenso, reformulación de objetivos y actividades a partir de la incorporación de las aportaciones personales y grupales.
6. La Operacionalización de las decisiones es compartida, se

trabaja en equipo, de manera coordinada, bajo un enfoque de colaboración distribuyendo las responsabilidades y delegando tareas de manera equitativa.

7. Supervisión general del proceso ejecutivo: control del tiempo, coordinación de los ritmos de trabajo, reajustes en función de situaciones no prevista y de alguna novedad, estímulos a los grupos de alta implicación, estímulo y control a los grupos de baja implicación.
8. Evaluación del proceso: a partir de los objetivos alcanzados y no alcanzados, análisis de los factores que han contribuido a los resultados, motivación y fomento de la autoestima colectiva y personal, distribución equitativa de incentivos morales y materiales.
9. Autoevaluación del director: aceptación de la responsabilidad propia y de la comunidad.
10. Balance y retroalimentación: búsqueda de nuevos objetivos de mejora.

Continuando con Rodríguez Valencia (2006): Considera al liderazgo democrático, el estilo más cercano a una Dirección paternal que puede llegar a tener una organización; los directores comparten la toma de decisiones con sus colaboradores, siempre que sea posible, sin perder por ello la autoridad y la responsabilidad final. Muchas decisiones se toman después de cambiar de impresiones con sus subalternos ya sean formales o informales y cuando esto no es posible, los directores se toman el tiempo y explican a sus colaboradores las razones de una decisión.

En este mismo tenor de ideas Lussier y Achua (2005): Consideran que el estilo democrático alienta la participación de los trabajadores en las decisiones, trabaja con los empleados para determinar lo que hay que hacer, da seguimiento, pero siempre confiando en ellos. Así mismo Aranzadi, (2002): considera al liderazgo democrático-participativo, como aquel en donde el líder comparte el poder entre los miembros de la organización, dándose mayor importancia al grupo y a la toma de decisiones en común, considerando a la comunicación en doble sentido.

Liderazgo Liberal (Laissez-Faire)

Considerando a Ciscar y Uria (1986) y según Owes (1989) el líder Laissez-Faire el directivo renuncia o libera a ejercer la autoridad y los miembros de la organización disponen de plena libertad para actuar.

Siguiendo a Chiavenato (2004), define al liderazgo liberal (laissez-faire) como aquel en donde el líder tiene una participación mínima, supervisa tomando distancia y brinda completa libertad para las decisiones del grupo o individuales. El líder no hace intento alguno por evaluar o regular las acciones del grupo. El estilo liberal (laissez-faire) se distingue por tener un énfasis en los subordinados.

Según Arazandi (2002) éste estilo de liderazgo deja hacer, cede el poder al grupo. Estos líderes intervienen solo de modo excepcional, y apenas asumen responsabilidades que ceden a sus subordinados, no intentan influir en ellos y no ayudan a tomar decisiones.

Davis.K. (2000) caracteriza al líder liberal (laissez-faire) de la siguiente manera:

- Evita el poder y la responsabilidad que éste conlleva.
- Depende en gran medida del grupo para el establecimiento de las metas propias de éste y la resolución de sus problemas.
- Los miembros del grupo se capacitan a sí mismos y aportan su propia motivación.
- El líder desempeña apenas una función menor
- El liderazgo liberal ignora las contribuciones del líder, aproximadamente de la misma manera en que el liderazgo autocrático ignora al grupo.
- El líder tiende a permitir que diferentes unidades de una organización procedan de acuerdo con el entreveramiento de sus propósitos, lo que puede degenerar en caos.
- Éste estilo de liderazgo solo puede resultar útil en situaciones en las que un líder puede poner enteramente una decisión en las manos del grupo.

Liderazgo Carismático

Entre las primeras investigaciones sobre el liderazgo carismático, se encuentran las aportaciones del sociólogo alemán Max Weber. En 1947 Weber, empleó el término carisma para explicar una forma de influencia no basada en los sistemas de autoridad tradicionales o legales y racionales, sino en la percepción de los seguidores de que el líder está dotado de un don divino o de cualidades sobrenaturales.

Se considera que los líderes carismáticos poseen cualidades excepcionales y que inspiran y motivan a la gente para que realicen más de lo que haría en circunstancias normales. Otros autores argumentan que el liderazgo carismático es el resultado sobre todo de los atributos del líder y no solamente de la situación. Entre éstos se encuentra una visión clara del futuro, habilidades excepcionales de comunicación, honradez, confianza en sí mismo e inteligencia acentuadas, así como una gran energía y orientación a la acción.

Este tipo de liderazgo hace énfasis en características especiales de la personalidad del individuo que le permiten emerger como agente de cambio de su grupo. Para Conger 1991 (cit. por. García, 2008), estas personas lo son por vocación, se caracterizan por ser impacientes, estimular un profundo sentido de compromiso en los subordinados.

Tales características hacen que se considere a tales líderes como una fuente potencial para adelantar transformaciones en las organizaciones. Es el clásico líder que, a través de su personalidad, su halo, su influencia puede inspirar a los demás a seguirlo. Es un tipo del liderazgo que suele contar con gran popularidad, siendo el Carisma una cualidad que para muchos es sinónimo natural de liderazgo.

El liderazgo carismático, hace hincapié “en la conducta simbólica del líder, en sus mensajes visionarios e inspiradores, en la comunicación no verbal, en el recurso a valores ideológicos, en el estímulo intelectual de los seguidores por parte del líder, en la demostración de confianza en sí mismo y en sus seguidores y en las expectativas que tiene el líder del auto sacrificio

del seguidor y de su rendimiento más allá de su obligación”. El liderazgo carismático puede dar lugar a importantes cambios y resultados en la organización, ya que “transforma” al personal para que procure los objetivos de la organización en vez de sus propios intereses.

Los líderes carismáticos transforman a sus seguidores induciendo cambios en sus objetivos, valores, necesidades, creencias y aspiraciones. Logran esta transformación apelando a los conceptos que sus seguidores tienen de sí mismos, es decir, a sus valores y a su identidad personal. Según Owens (1989), el líder Carismático posee un gran atractivo personal, difícilmente se encuentra entre los directores escolares.

Ciscar y Uría (1986). Dicen que muchos estudios han identificado las características que diferencian a los líderes carismáticos de los que no lo son, y han descrito los comportamientos que coadyuvan a que los líderes carismáticos logren resultados notables. Los teóricos han señalado estas atribuciones como características distintivas, ya que estas no se observan en el mismo grado en cada líder.

Según Lussier y Achua (2005) las características distintivas de los líderes carismáticos son:

- **Visión de futuro:** Los líderes carismáticos orientan su visión y sus acciones hacia el porvenir. Tienen la capacidad de articular una visión idealizada del futuro significativamente mejor que el presente, reconocen con toda oportunidad la distinción fundamental entre el statu quo y la forma en que las cosas pueden (o deben) hacerse.
- **Habilidades de comunicación excepcionales:** Además, los líderes con carisma poseen la capacidad de comunicar ideas y objetivos complejos de manera clara y convincente, de modo que todos, desde la alta dirección hasta las bases de la organización, entienden y se identifican con su mensaje. Sus maneras elocuentes, imaginativas y expresivas aumentan los niveles emocionales de los seguidores y los inspiran a sumarse a su visión. Los líderes con carisma aprovechan sus grandes

habilidades retóricas para estimular la insatisfacción con el statu quo y a un tiempo ganar apoyo para su visión de un futuro nuevo.

- **Confianza en sí mismo y convicción moral:** Los líderes carismáticos generan confianza en su liderazgo merced a su inquebrantable confianza personal, fe, sólida convicción moral y capacidad de sacrificio.
- **Capacidad para inspirar confianza:** Los electores creen con tal fuerza en la integridad de los líderes carismáticos que arriesgan su carrera para seguir la visión de su líder. Dichos se ganan el respaldo y la confianza mostrando su compromiso con las necesidades de los seguidores por encima del interés personal. Esta cualidad inspira a los seguidores y genera una confianza mutua entre el líder y quienes lo siguen.
- **Orientación al riesgo:** Los líderes carismáticos se ganan la confianza de sus seguidores merced a su disposición de asumir grandes riesgos como algo personal. Se dice que estos líderes idealizan el riesgo y la gente admira el valor de quienes “se la juegan”. El que estos líderes se pongan en peligro es una forma de defender personalmente su visión y, como secuencia obtienen la admiración y el respeto de sus seguidores.
- **Gran energía y orientación a la acción:** Éste tipo de líderes están llenos de energía y sirven como modelos para hacer que las cosas se realicen a tiempo. Logran que sus emociones se involucren en su vida laboral cotidiana, lo que alimenta de energía, y entusiasmo y atrae a los demás. Los líderes carismáticos suelen ser expresivos emocionalmente, pero recurren sobre todo a una expresividad no verbal constituida por ademanes o gestos, movimientos, tonos de voz, contacto visual y expresiones faciales llenos de calidez. Es en parte por sus comportamientos no verbales por lo que se dice que los líderes carismáticos poseen una personalidad magnética.

- Base de poder fundada en las relaciones: Una dimensión medular del liderazgo carismático es que éste conlleva una relación o interacción entre líder y seguidores. No obstante, a diferencia de otras formas de liderazgo, el carismático se base profundamente en las relaciones y casi por completo en el poder experto y de referencia, incluso cuando el líder ocupa una posición formal en la organización. El liderazgo carismático implica una relación con los seguidores, caracterizada por el respeto reverencial, confianza, identificación y emulación, devoción, semejanza de opiniones, aceptación incuestionable y afecto por el líder.
- Conflicto interno mínimo: Por lo común, los líderes con carisma están convencidos de hallarse en lo correcto en cuanto a su visión y estrategias, lo que explica porque persisten y aguantan hasta el final los reveses. Por su convicción experimentan una menor culpa e incomodidad al presionar a los seguidores a que resistan, aunque enfrenten amenazas.
- Delegación de autoridad en los demás: Los líderes carismáticos entienden que no pueden hacer que la visión se dé sola. Necesitan ayuda y respaldo de sus seguidores. Por tanto, confieren autoridad a los demás y con ello fortalecen la efectividad personal de los seguidores. Lo hacen asignándoles tareas que los llevan acertadamente a experiencias cada vez más positivas y que acentúan su confianza en ellos mismos, convenciéndolos así de sus capacidades y creando un entorno de emociones positivas y mayor entusiasmo.
- Personalidad autopromovida: Los líderes carismáticos generalmente promueven su personalidad y visión, es decir, no temen a reconocer sus propios logros.

Liderazgo Transaccional

Gather (2004) comenta que este tipo de liderazgo define las modalidades de intercambio de servicio y competencias entre los docentes al interior de la institución. Esto puede significar que el responsable de las instituciones no interfiere en las prácticas de las aulas y que, en cambio, los docentes manifiestan cierta lealtad hacia sus decisiones.

Siguiendo a Lussier y Achua (2005) el liderazgo transaccional es aquel que, busca mantener la estabilidad en lugar de promover un cambio en la organización, que hace uso de intercambios económicos, y sociales regularmente, con los cuales consigue objetivos específicos tanto para los líderes como para los seguidores. Los líderes transaccionales van ofreciendo beneficios que satisfagan las necesidades y expectativas de los seguidores a cambio de cumplir con determinados objetivos y tareas.

Así mismo Nerici (1975) hace mención de que el líder transaccional es aquel que se preocupa principalmente por la consecución de los objetivos, pero que al mismo tiempo procura satisfacer las necesidades individuales.

Según Bass 1990 (cit. por Bolívar en Barrel, 2001) el liderazgo transaccional se define por dos componentes: hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados) y gestión por excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones) para que se cumplan los requerimientos.

Barrel y Chavarria 2001 (citan a Bass 1990), el líder transaccional se caracteriza por:

- Conseguir que las cosas se hagan.
- Clarificar y definir el trabajo que debe hacer el personal.
- Establecer un sistema de recompensas en función del grado de cumplimiento.
- Intervenir tan solo para controlar cuando las cosas van mal.
- Recompensar al personal de acuerdo con los niveles de

consecución en los objetivos definidos.

- Actuar cuando ha habido una desviación de las reglas o estándares para corregir las acciones.
- Abdicar de las responsabilidades, evitar tomar decisiones.

Popper & Zakkai (1994) (cit.por. Barrel: 2001), consideran al liderazgo transaccional como un liderazgo efectivo ya que, a partir de la transacción, intercambio o premiación contingente, el líder transaccional afecta la motivación del seguidor de tal suerte que se va generando una atmósfera en la cual hay una percepción de uniones más cercanas entre esfuerzos y resultados deseados. El líder efectivo, de acuerdo al criterio de éste enfoque, es un diagnosticador, psicológico sensible, que conoce exactamente las necesidades y expectativas de sus subordinados y responde a ellas en consecuencia.

Aranzadi afirma que éste estilo de liderazgo hoy no basta ya que en la actualidad se necesitan resultados superiores él dice “hoy necesitamos no un cambio de grado, sino un cambio de orden superior” (2002, p. 94).

Meter y Waterman (1984) describen al liderazgo transaccional de la siguiente manera:

Consiste en la formación paciente y por lo general aburrida de coaliciones; es la deliberada siembra de camarillas confiando en que produzcan el fermento apropiado en las entrañas de la organización; es el meticuloso desplazamiento de la atención de la institución mediante el prosaico lenguaje de los sistemas de gestión; es la alteración del orden del día para que las nuevas prioridades obtengan suficiente atención; es hacerse visible cuando las cosas se tuercen en invisible cuando funcionan bien; es formar un equipo leal en la cumbre que hable más o menos con una sola voz; es escuchar cuidadosamente gran parte del tiempo, hablar a menudo de modo alentador y reforzar las palabras con hechos creíbles; es ser duro cuando es necesario y en ocasiones es el puro uso del poder, o la sutil acumulación de matices, un centenar de cosas hechas un poco mejor. (cit. por. Aranzadi 2002, p.93)

Bernard Bass 1985 (cit.por. Aranzadi, 2002, p.94) sintetizan de la siguiente manera la figura del liderazgo transaccional:

- Reconoce lo que queremos obtener de nuestro trabajo y trata de que lo consigamos si nuestro esfuerzo lo garantiza.

- Intercambia premios y promesas a cambio de nuestro esfuerzo.
- Responde a nuestros intereses inmediatos si nosotros respondemos con nuestro trabajo.

Así mismo Arazandi considera la opinión James Burns (1978) al cual se le atribuye la diferenciación entre liderazgo transaccional y transformacional aseverando que la mayoría de las relaciones entre líderes y seguidores son transaccionales, destacando que el liderazgo transformacional es más complejo ya que reconoce las demandas y las necesidades de los seguidores.

Liderazgo Transformacional

El Liderazgo Transformacional, en general, se ve dominado por la personalidad individual del líder, y sus diferencias en cuanto a personalidad y valores, moderan y modulan el tipo de liderazgo que se ejecuta en cada situación. Características como: la aptitud física, experiencias previas, autoestima, habilidades cognitivas y emocionales, están asociadas a la emergencia y efectividad del Liderazgo Transformacional (Atwater, Dionne, Avolio, Camobreco y Lau, 1999, Bass y Avolio, 1994).

También Bass (1985) señala, por ejemplo, que personalidades más activas, proactivas y con mayor iniciativa están más relacionadas con conductas de Motivación Inspiracional y Estimulación Intelectual. En tanto que, personalidades reactivas y con menos grado de involucramiento se relacionan con el estilo Transaccional Dirección por Excepción, lo que los hace estar más dominados por efectos situacionales: Habilidad para pensar y reaccionar de forma decisiva, habilidad para articular una posición clara y sucinta, sensibilidad frente a las tendencias y necesidades de su grupo, habilidades de auto-contención y respeto hacia el otro, habilidad para verbalizar sentimientos grupales, habilidad para clarificar los objetivos, persistencia en superar dificultades. En líneas generales, el Liderazgo Transformacional se relaciona con las medidas de motivación, mientras el líder transaccional lo hace con la conformidad.

La motivación transformacional dependería del esfuerzo del seguidor y del empeño esperado, pero, como la conexión entre esfuerzo y recompensa no suele ser segura, es necesario reforzarla por parte del líder en el sentido de la confianza de los seguidores. Al elevar los niveles de confianza, aumenta también el nivel de esfuerzo dispuesto a realizar, y por lo tanto se traduce en desempeño esperado en el proceso transaccional

Burns (1978), comenta que en el liderazgo transformacional las bases del poder se enlazan no como contrapesos, sino como apoyos mutuos para una finalidad común; a éste liderazgo se le han dado varios calificativos: elevador, movilizador, inspirador, enaltecedor, mejorador, exhortador, evangelizador, moralizador. A fin de cuentas, la relación entre el líder y sus seguidores se convierte en una moral dentro de éste liderazgo, debido a que, eleva el nivel de la conducta humana y de la inspiración ética, que ejerce en ambos un efecto transformador.

Bass (1985 cit. por Aranzadi T. 2002, p.94) muestra las diferencias en términos de relación que se da entre el líder y sus seguidores a partir del liderazgo transformacional, ya que, éste se basa en cambios de valores, creencias y necesidades de los seguidores:

- a. Identifica los objetivos trascendentales hacia los que dirige a trabajar a los seguidores.
- b. Presenta símbolos e imágenes persuasivos sobre una renovada organización.
- c. Puede consultar sobre la conciencia de la importancia de los últimos objetivos de la organización.
- d. Puede consensuar sobre la reestructuración de la empresa.
- e. Puede delegar para animar el desarrollo personal de sus seguidores.

Por cuanto podemos señalar que el:

El liderazgo transformacional se centra en los logros de los líderes, más que en sus características personales y las

reacciones de los seguidores. Es un estilo de liderazgo que sirve para cambiar el statu quo, pues articula los problemas en el sistema actual y una visión convincente de lo que podría ser una nueva organización para los seguidores. (Lussier y Achua 2002, p. 364)

Según Bass, el liderazgo transformacional, actúa indicando el camino a los demás, se propone siempre motivar a las personas logrando que sus seguidores se impliquen en proyectos comunes, consiguiendo que sientan dichos proyectos como propios. Y lo que se hace cada vez más evidente es que mientras las organizaciones sigan enfrentando desafíos globales, mayor será la necesidad de líderes que trabajen y pongan en marcha con acierto estrategias audaces para transformar o alinear la organización con el nivel de turbulencia ambiental.

Conjuntamente Bolívar (cit. por. Gather, 2004) expresa:

El liderazgo transformacional no se limita a conseguir las metas u objetivos impuestos, dentro de un marco de estabilidad y control, sino de innovación y cambio. Este tipo de liderazgo busca una mejora de las competencias individuales y colectivas en el seno de una institución escolar, al ayudar al grupo a poner en práctica y llevar a cabo un cambio estable de su forma de pensar y actuar. (p.150-151)

Según Bass (1990 cit. por. Bolívar) el liderazgo transformacional incluye cuatro componentes: carisma (desarrollar una visión), inspiración (motivar para altas expectativas), consideración individualizada (prestar atención, respeto y responsabilidad a los seguidores) y estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

Continuando con Bass (1990) el líder transformacional se caracteriza por:

- Proveer una visión y sentido de la misma al grupo de trabajo.
- Engendrar orgullo, respeto y confianza.
- Motivar por creación de altas expectativas, emplear símbolos para enfocar los esfuerzos, modelar las conductas apropiadas, expresar de modo simple metas importantes.
- Promover inteligencia, racionalidad y cautela en la resolución

de problemas.

- Inducir a los miembros con nuevas ideas y enfoques.
- Prestar atención al personal, tratarlo de modo individualizado, con respeto y responsabilidad.

El liderazgo transformacional logra sus benéficos efectos sobre los subordinados consiguiendo cambiar las bases motivacionales sobre las cuales operan, que va desde una motivación regular hasta llevar al personal al compromiso. Así mismo éste liderazgo genera el autodesarrollo haciendo que se eleven sus deseos de logro y esto mismo promoverá el desarrollo de grupos y organización. Los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización, mientras aumentan la confianza de los seguidores, gradualmente los mueven desde los intereses para la existencia, hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo (Burns, 1978 cit.por. Aranzadi, 2002).

Siguiendo a Pérez (2001, p.36), un prototipo de los líderes basados en principios en su forma de pensar actuar, así como sus relaciones con los demás, llevan a una serie de cualidades observables en la mayoría de este tipo de líderes:

- Aprenden continuamente.
- Orientados a servir.
- Influye positivamente en los demás.
- Cree en los demás.
- Tiene la capacidad de ser entusiasta y de tener una vida balanceada.
- Son sinérgicos.

Covoy, 1991(cit.por. Barrel, 2001) identifican un conjunto de habilidades esenciales que todo líder transformacional debe desarrollar. Estas no representan un esquema completo, simplemente constituyen algunos elementos indispensables para desarrollar la personalidad del directivo:

- Crear e innovar.
- Cambio de paradigmas.
- Pensamiento sistemático.
- Generar la visión y la misión.
- Actuar de manera efectiva.
- Sinergizar y potenciar.
- Integrar y alinear.

Según Lussier y Achua (2002) los buenos líderes transformacionales poseen los siguientes atributos:

- Se conciben como agentes de cambio.
- Son visionarios y confían en su intuición.
- Corren riesgos, pero no de manera irresponsable.
- Son capaces de articular un conjunto de valores medulares que guían su comportamiento.
- Poseen capacidades cognitivas excepcionales y analizan las situaciones minuciosamente antes de actuar.
- Creen en la gente y muestran sensibilidad a sus necesidades.
- Son flexibles y están abiertos a aprender de la experiencia.

Como podemos ver el liderazgo transformacional está en la posibilidad de generar más esfuerzo, creatividad, productividad en el largo plazo puesto que es a partir del apoyo, de la colaboración, del respeto por la persona, por mencionar algunas de sus características propicia una sinergia positiva que da la posibilidad de transformar. Se pudiera pensar que hoy sería necesario estar generando esa competencia transformadora en quienes son líderes.

Resulta evidente la relación entre Dirección y liderazgo, incluso cabría hacerse la pregunta de si es posible una buena dirección sin un liderazgo apropiado, definido y estable. Cada vez más, el perfil del directivo en las instituciones educativas supera el del mero gestor de recursos con una perspectiva interna de la organización propia de décadas pasadas; la dirección del Siglo XXI ha de ser una dirección con gran hincapié en la capacidad de comunicación y relaciones, con un reconocimiento explícito de la dimensión externa de las organizaciones, un líder visionario y

transformador de realidades estáticas. Así en la Conferencia de Davos en el año 2002, se propusieron unas líneas comunes y consensuadas de lo que podría ser el líder en el año 2010, sería oportuno analizar si se está consiguiendo este perfil deseable cuyas características serían ser:

- Comunicador.
- Visionario.
- Fiable.
- Capaz de elegir el equipo adecuado.
- Modelo a seguir.
- Amante del arte.
- Experto en tecnologías.
- Versátil.
- Creativo.
- Multicultural.
- Preocupado por los problemas fuera de su ámbito cercano.

Para Bass (1985), la principal característica de un líder transformacional es que consigue que sus seguidores obtengan un rendimiento mucho mayor del esperado. Este rendimiento extraordinario es conseguido por el líder a través de tres vías: a) logrando que los seguidores comprendan la importancia y el valor de los objetivos a alcanzar; b) impulsando a los seguidores a trascender su propio interés en beneficio de los intereses colectivos, y c) cambiando las necesidades y valores de los seguidores.

El aporte teórico de Bass es importante, aunque quizás sea todavía más relevante el hecho de que consigue *operacionalizar* el liderazgo transformacional a través de un cuestionario, el Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), que ha sido utilizado, desde entonces, en numerosas investigaciones empíricas.

De este modo se comprueba que el liderazgo transformacional consta de 4 factores o dimensiones: Carisma o influencia idealizada (que señala la identificación de los seguidores con el líder; Inspiración (que señala la identificación de los seguidores con la visión que el líder propone);

Estimulación intelectual (que señala la capacidad del líder para fomentar el uso de la inteligencia y el raciocinio de los seguidores) y Consideración individualizada (que tiene que ver con la capacidad del líder para ofrecer atención y un consejos personales a los individuos que están a su cargo).

Estos cuatro factores son teóricamente independientes pudiendo obtenerse distintos perfiles de liderazgo transformacional en función de las puntuaciones alcanzadas en cada uno de ellos. De este modo, si bien los líderes altos en carisma e inspiración pueden producir efectos muy negativos en los seguidores cuando la visión que formulan es inadecuada, si la estimulación intelectual y la consideración individualizada son altas, es decir, si un líder es plenamente transformacional, los efectos, según Bass (1999), serán siempre positivos. No obstante, esta idea es cuestionada por otros autores Yukl, (1999).

Existen gran cantidad de investigaciones, algunas de ellas realizadas en España, (Morales y Molero, 1993; Molero, 1994) que demuestran que los líderes transformacionales consiguen un mayor rendimiento y satisfacción que los líderes transaccionales (aquellos que basan sus relaciones con los seguidores en el intercambio). En teoría cabe esperar que, puesto que los líderes transformacionales son capaces de cambiar los valores y creencias de los seguidores y dichos valores y creencias constituyen la esencia de la cultura organizacional, los líderes transformacionales sean capaces de cambiar también las culturas organizacionales. Sin embargo, esta cuestión apenas ha sido abordada de manera empírica

El equipo directivo y el director/a liderando

Siguiendo la línea de este trabajo, se considera que el liderazgo que hoy demandan las escuelas no es centrado exclusivamente en las estructuras formales, sino que es un liderazgo basado en fundamentos que apuestan por la participación y colaboración de la comunidad educativa, siendo todos los miembros líderes en algún momento determinado. Así, como hemos visto, los estudios del liderazgo en las escuelas apuntan hacia el liderazgo distribuido, eliminando la identificación de esta función exclusivamente con el director o equipo directivo del centro, concibiendo que el liderazgo puede ser compartido a través de una estructura de gestión en todos los niveles en la comunidad escolar.

Como dice Álvarez (2010):

Es fácil observar que no es lo mismo enseñar y dirigir un centro educativo de los años sesenta orientado a minorías interesadas por la educación, con garantía de trabajo y de futuro, educadas en aulas homogéneas por maestros cuyos valores y estilo de vida era convergente con el resto de la sociedad, que dirigir un centro de hoy en día instalado en la diversidad y en el conflicto como reflejo de la sociedad compleja y heterogénea que nos ha tocado vivir. (p. 21)

Estamos frente a una escuela diferente, con características distintas, una escuela diversa con una nueva normativa que la regula, nuevos desarrollos para la dirección de los centros, nuevas formas de ser maestros y maestras, nuevas metodologías, entre otros aspectos. En definitiva, una escuela que debe avanzar en dirección al futuro buscando caminos esperanzadores para conseguir una educación de calidad, que responda a las demandas de todo el alumnado.

El director de hoy, según este autor, se enfrenta a numerosos retos y desafíos hace treinta años impensables. La escuela hoy día se enfrenta a lo que Jurjo Torres (cit. en Álvarez, 2010, p. 21) denomina las “doce revoluciones” que le afectan directa o indirectamente y que el autor ordena así: la revolución tecnológica, la revolución científica, la revolución urbana o de estructuras de poblaciones, la revolución social, la revolución de las

comunicaciones, la revolución económica en el marco de la globalización, la revolución ecológica, la revolución cultural, la revolución valórica y de las conciencias, la revolución de las relaciones laborales, las revolución del ocio y la revolución pendiente del sistema educativo.

El director o directora escolar actual gestiona un ambiente de cambio impredecible, innumerables proyectos de los que debe dar cuenta periódicamente a la Administración y a las familias, debe velar por la implementación de las reformas educativas y los variados proyectos institucionales que desde las administraciones locales. Todo ello en un contexto de presión social por la transformación y en un clima social de conflicto (Álvarez, 2010).

Frente a toda esta vorágine de funciones y competencias que se le asocian al director o equipo directivo del centro, se nos plantea una cuestión: es de suma importancia el ejercicio del liderazgo en la escuela de hoy.

De acuerdo a lo postulado, y coincidiendo con Hopkins (1997), en que postula que:

(...) el liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen en la práctica escolar, determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje. (p. 85)

Se defiende al liderazgo como primordial en la escuela, no obstante, se considera que dicho liderazgo debe ser otorgado a toda la comunidad educativa, siendo el director/a y su equipo directivo uno más en el ejercicio de este mismo.

Álvarez (2010) sostiene que, desde el punto de vista de los grupos, hoy se asume también, como un indicador de eficacia del equipo de trabajo, el ejercicio de un liderazgo integrador y motivador que entregue al grupo consistencia e implicación. Todo esto conlleva una firme apuesta por el liderazgo distribuido, desde el cual se intenta que no exista un solo adalid en las escuelas y que éste no esté unido al líder formal (director/a), de tal manera que toda la comunidad educativa sea participe en el liderazgo.

Abocándose en la relación del liderazgo con el director/a o equipo directivo, que es el objeto que interesa esta investigación, estos tienen que planificar, organizar, coordinar y controlar, puesto que deben administrar el centro, por lo que creemos como De Vicente (1994, p. 57), que el liderazgo no es de total independencia del cargo formal que se ocupe en la organización. Eso sí, deben realizarlo desde posiciones personales y sociales que le permitan una aproximación al trabajo de los demás miembros de la comunidad educativa, con respeto ante posturas distintas y en una actitud de diálogo permanente. Es decir, debe ser un administrador que haga uso, en el ejercicio de sus funciones, las estrategias del líder, lo que resulta en muchos casos con bastante dificultad de ahí que Owens (1976, p.195) menciona tres categorías en las prácticas del liderazgo:

- Liderazgo intentado
- Liderazgo conseguido
- Liderazgo eficaz.

Como dice Carrasco (2002), querría caer en el error de ubicar a directores y directoras como simples administradores-gestores o líderes-animadores, por lo que coincidiendo con Davis (1995) cuando afirma que:

Necesitamos directivos-líderes que protejan y defiendan competentemente los valores de la organización, y también ayuden a los demás a hacer lo mismo, no por vía de una imposición ciega -aunque en algún momento concreto pueda ser necesario- sino, prioritariamente, porque los colaboradores llegan a entender el sentido de estos valores. (p. 37)

Sobre todo, porque hoy la dirección se cuestiona continuamente, y así los directores/as llamados débiles son criticados profundamente y los directores/as llamados fuertes son igualmente problemáticos, puesto que se atañen a sus ideas y no aceptan ni la opinión ni la crítica de los demás miembros le puedan aportar para su mejoría, con el fin de que pueda mejorar, y no toman en cuenta ideas alternativas. Por ello se establece que los directores y directoras de nuestras escuelas deben tener la capacidad de mejorar sus propias ideas y opiniones, como también deben tener en cuenta las ideas y opiniones del resto de los miembros, ya que “el estilo del director es interpretado y la tarea de la dirección es una forma de acción conjunta,

basada en una unión colectiva pero discontinua de significados y acciones” (Ball, 1989, p. 163).

Se ha dejado en claro que ver el papel del director/a es fundamental para comprender el sistema educativo y la vida de cada centro. Actualmente, el papel de director o directora se ha transformado poco a poco, es decir, se ha pasado de un director o directora tradicional que ejercía el liderazgo desde el poder a la autoridad, para llegar a un director o directora, que apoyado en su equipo directivo, no sólo tiene que desempeñar su papel como líder realizando funciones de regulación de problemas y tensiones, sino que tiene que desarrollar estrategias y estilos de liderazgo en relación con los principios organizativos, estableciendo mecanismos que fomentan un liderazgo compartido por toda la comunidad educativa. De esta forma, el ejercicio no se debe realizar en base a la autoridad, sino más bien por medio de una red de relaciones interpersonales. Es el director o directora junto a su equipo directivo el que tiene que hallar el equilibrio entre las presiones externas y los problemas planteados en su propia comunidad educativa.

Los diferentes enfoques desarrollados sobre cómo debe ser el director o directora y los equipos directivos, derivan del hecho de que su función es sumamente compleja y abarca múltiples responsabilidades, como se ha comentado, y porque las personas que desempeñan el rol directivo se hayan divididas entre su responsabilidad institucional y su solidaridad con el profesorado, dado que ha emergido de aquel grupo y a él ha de volver Martín-Moreno (2000, p. 395). Por ello se cree que cuando el director/a se destaca por un auténtico liderazgo pedagógico o educativo, es más fácil que todo el equipo directivo llegue a constituir un grupo heterogéneo en dirección este tipo de liderazgo, y que incluso, ello se extienda al resto de los profesores del centro, de acuerdo a esto se establece que “en las condiciones actuales, en muchos casos, es preciso asegurar la gestión y funcionamiento de la organización, ejercer un liderazgo supone ir más lejos induciendo al grupo a trabajar en determinadas metas propiamente pedagógicas” (Bolívar, 2010, p. 43). Ello supone que su preocupación fundamental ha de ser el fomento de la responsabilidad e ilusión de los colaboradores del centro orientada a lograr una educación de calidad en un centro que, en su conjunto responda de forma positiva a una institución educativa de calidad.

Los directivos escolares necesitan buenas oportunidades de desarrollo profesional para afrontar la complejidad de la tarea que les atañe, enfocando su formación continua en las diferentes demandas que presentan y que tienen cada momento. Es importante que el director/a y equipo directivo comprenda que el verdadero núcleo del liderazgo está en el aprendizaje como objetivo central del centro escolar y al que toda la comunidad educativa aporte: profesorado, familia y alumnado, de manera tal que se atienda a la diversidad propia de la organización (Campo, 2010).

Pollard (2007) (cit. por Campo, 2010, p. 67) propone un conjunto de tareas secundarias del liderazgo pedagógico como base para responder a la diversidad que permiten discernir por dónde deben direccionarse, tanto los contenidos como los métodos, de las actividades de apoyo y formación:

- Clasificar la comprensión del aprendizaje. Se refiere a los conocimientos y creencias que poseen las personas las cuales trabajan en el centro sobre el aprendizaje.
- Impulsar una fuerte cultura de aprendizaje. El equipo directivo del centro debe poseer conocimientos de cómo vive un alumno o alumna en el centro.
- Crear las condiciones propicias para que se produzca aprendizaje. El equipo directivo junto a toda la comunidad educativa, debe formarse para obtener distintos métodos para construir un clima agradable que fomente el aprendizaje.
- Poner en marcha la evaluación para el aprendizaje. El equipo directivo debe estar compuesto para dar marcha a estrategias para evaluar el trabajo del alumno o alumna.
- Construir estrategias para la discusión acerca del aprendizaje. El equipo directivo debe obtener conocimientos sobre las estrategias necesarias para el meta-aprendizaje.
- Incluir a los que aprenden en el proceso de aprendizaje. El director o directora apoyado en su equipo directivo. debe aprender a escuchar la voz del alumnado.

Siguiendo esta línea, pensamos como López y Sánchez (1997, p. 146), que el líder ha de disponer de distintos conocimientos para dar gestión la diversidad de su centro:

- Conocimiento de las personas: observando sus comportamientos en distintos momentos, ofreciendo diversas instancias para desempeñar tareas, favoreciendo encuentros, contrastando ideas.
- Conocimiento de la práctica docente: poseer experiencia, conocedores de la realidad del propio centro y de otras escuelas...
- Conocimiento de las teorías organizativas: de la sociología de la educación, de las teorías curriculares, de la investigación evaluativa...
- Conocimiento de modelos y técnicas de organización: técnicas y aptitudes de comunicación, coordinación, gestión, investigación... etc.

Según Scheerens (1996, p. 800-801), hay autores que definen el liderazgo educativo hablando sobre las condiciones estructurales que rodean al proceso instruccional, mientras que otras definiciones se enfocan en los aspectos culturales. Irwin (1986) citado por este autor, pertenece a la primera categoría al destacar los siguientes aspectos del líder escolar: funciona como iniciador y coordinador del programa instruccional de mejora; plantea una visión clara del centro; tiene una actitud con orientación a la tarea; propone objetivos claros; apoya estrategias de innovación; estimula la instrucción eficaz; está continuamente presente en la organización; se preocupa de que el progreso de los estudiantes sea controlado, cumple la función de iniciador y coordinador del programa instruccional de mejora regularmente; delega tareas de rutina a otros; y continuamente observa el trabajo de profesores y alumnos.

Este mismo autor hace referencia a los siguientes aspectos culturales del liderazgo educativo: estimulación de una política docente dirigida al logro; compromiso con todos los tipos de decisiones educativas en el centro;

estimulación de la relación de cooperación entre el profesor para realizar un compromiso de unión con la misión escolar orientada al logro; difunde la misión central del centro y obtiene el apoyo de agentes externos.

Se considera que una de las tareas más importantes que debe realizar el director/a o el equipo directivo como líder es la de dinamizador y promotor de la transformación educativa. El liderazgo, el cual actúa como agente interno, así pues, el líder debe posibilitar los elementos que ayuden a capacitar al centro para su autorenovación. En los centros educativos, cualquier cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros del mismo, hasta lograr institucionalizarse, formando parte de las nuevas pautas actitudes y prácticas de acción habitual. Estudios acerca de la calidad de las instituciones escolares (Gento y Ruiz, 1996, p. 634) han manifestado la importancia que el liderazgo ejercido por el director(a) tiene para la obtención de dicha calidad, sin embargo, en otros estudios se ha mencionado que no existe una estrecha relación entre el liderazgo ejercido por el director(a) y el rendimiento académico de los alumnos.

En la actualidad, la comunidad académica, investigadores y educadores parecen estar de acuerdo en que el liderazgo es un factor interno de naturaleza cultural que a nivel escolar hace visible su potencialidad para la mejora (Coleman, 2004; Muijs, 2006; Reezigt y Creemers, 2005; Wong, y Evers, 2001).

Centrándose en concreto en el liderazgo pedagógico del director/a de un centro educativo, competencia recogida hoy en la Ley de Educación en vigor, podemos destacar los siguientes tipos de liderazgo según Gento y Ruiz (1996, p. 635):

- a. Liderazgo carismático: el director(a) del centro debe ser una persona cuyo atractivo personal-profesional provoque que otras personas se sientan a gusto a su lado, aumentando la confianza.
- b. Liderazgo afectivo: el director(a) debe demostrar tanto con los miembros de la institución educativa como con aquellas ajenas

a la misma una delicadeza especial, reforzando en lo posible la dignidad de todas las personas.

- c. Liderazgo visionario: el director(a) ha de contar con una visión anticipadora de los planteamientos necesarios para la solución de los retos y alternativas del futuro, así como las consecuencias que puedan surgir de estos.
- d. Liderazgo profesional: el director(a) impulsa el desarrollo del centro y de sus miembros en dirección a los aspectos específicos cuyo funcionamiento y mejora inciden en la calidad de un centro educativo. Es decir, el director tiene que involucrarse activamente con las tareas de los profesores.
- e. Liderazgo participativo: el director(a) a de promover la participación de forma activa de todos los implicados en el proyecto global del centro.
- f. Liderazgo cultural: el director(a) del centro debe consolidar la cultura particular dentro del propio centro educativo, para que esta sea asumida por todos los integrantes de la comunidad.
- g. Liderazgo formativo: el director(a) debe promover la formación continua de sus participantes.
- h. Liderazgo de gestión: es el tipo de liderazgo con menor carácter pedagógico. Para lograr auténticas instituciones educativas de calidad, parece obligado que las funciones de este tipo de liderazgo se hallen reducidas y se supediten a las de mayor contenido educativo.

Como postula Owens (1976, p. 203-204), cualquier estilo de liderazgo posee su complejidad y todos ellos abarcan métodos no tan definibles como los sugeridos. No obstante, en la medida en que el líder es capaz de alterar su estilo para acomodarlo a su contexto, determinará su éxito, ya que para él el administrador escolar (en el caso nuestro, director escolar) es un líder burocrático y «un líder burocrático es el que ocupa un cargo burocrático y ejerce el liderazgo. Su estilo es típicamente una unión de autoridad, de democracia y de laissez-faire. En la forma en que se integran, mezclan, equilibran y ajustan los distintos componentes de su estilo, en armonía acorde

a la situación, el grupo y su modo personal de ser, determinarán en gran parte su impacto como líder en la escuela».

Por eso, cada persona es distinta y posee características individuales, cada líder por su lado posee su propia idiosincrasia, y por ello cada uno adopta un estilo de dirección distinta, cada líder tiene su determinado modo. Los estilos de liderazgos provienen de los estilos directivos (Ball, 1989, p. 97).

Se supone que pueden existir directores o directoras que muestren una mezcla de los estilos anteriormente citados, dependiendo de los conflictos, la situación o el clima político del centro. Por ello, se defiende un liderazgo pedagógico en los siguientes términos: aquel gana la simpatía de los maestros y maestras implicándolos en el proyecto educativo del centro, que conoce, guía y valora el trabajo de cada maestro o maestra, que mantiene abocado al profesorado en tareas relevantes para el aprendizaje discente, que entrega participación en la adopción de decisiones y que fomenta el perfeccionamiento continuo de los profesores.

Esto hace alusión a un estilo de dirección con unas características básicas, como el trabajo en equipo de los maestros o maestras, lo que Álvarez (1996, p. 334) denomina como liderazgo pedagógico en equipo, donde las aptitudes que posee la dirección serían tener un proyecto que es capaz de transmitir a toda la comunidad escolar; incidir en el ámbito curricular contribuyendo estrechamente con el profesorado; crear un ambiente ordenado y un clima escolar que facilita la enseñanza y aprendizaje; trabajar activamente con el profesorado en mejoría de su capacidad profesional y supervisar y evaluar el desempeño del centro.

Estas competencias implican el desarrollo de roles diversos al interior de la institución, rol de figura visible, rol de liderazgo institucional, rol de enlace, rol de portavoz, rol de innovador, rol de posibilitador de recursos, rol negociador... Estos roles, los cuales Mintzberg (1992, p. 86) relaciona con el líder humanista y de relaciones humanas, están latentes en el liderazgo directivo que defendemos, un liderazgo promovedor de una cultura participativa de centro (donde se estimule mayores niveles de colegialidad docente), gestor del cambio (si es necesario), e impulsor de una escuela creadora e innovadora.

De esta forma, se apuesta por un liderazgo distribuido y pedagógico, con la capacidad de obtener la mejora escolar. Zaltegui (2010, p. 59) expone que para promover una dirección que ejerza el liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico, este requiere:

- Estar dotada de atribuciones necesarias y capacidad real para gestionar los proyectos educativos y estratégicos del centro.
- Que la dirección se sienta partícipe de la administración educativa. Para lo que ha de tener a su disposición todos los servicios de la misma, información adecuada y específica de los planes y proyectos, interlocución continua y directa con ella como correspondiente a un puesto de su importancia y responsabilidad.
- Reconocimiento, valoración y transmisión positiva del desempeño del liderazgo como una extensión profesional y personal compartido.
- Motivar el puesto profesional y económicamente.
- Reconocer la valía del proyecto que se dirige y la labor del equipo directivo comprendiendo su tarea y conscientes de las dificultades que ésta conlleva.
- Conocimiento profesional profundo y competencia pedagógica que permitan difundir la innovación educativa.
- Capacidad para leer el contexto, externo e interno del centro. Saber lo que sucede en las aulas y tener la capacidad de plantear objetivos a mediano y largo plazo, y gestionar los cambios necesarios para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado.
- Motivación, creatividad y compromiso con el centro y el alumnado.
- Articular intereses diversos, escuchar voces diferentes, sacar provecho a las potencialidades de toda la comunidad educativa

para ponerlas al servicio del alumnado y su desarrollo personal, social y académico.

- Una formación obligatoria con carácter teórico/práctico (la cual permita fundamentar con rigor las actuaciones y contar con estrategias y herramientas para ello), orientada a desarrollar y aumentar las competencias necesarias para el ejercicio un liderazgo eficaz.

Defiendo un liderazgo que ha de ser crítico, transformador, educativo y ético, con base en la colaboración y en la mejora de la institución escolar. Esto lleva a afirmar, como Villa y Morales (1993, p. 250), que “el comportamiento directivo en la educación española debe dar un cambio radical, no dedicándose exclusivamente a los aspectos administrativos y burocráticos sino ejerciendo un liderazgo educativo, comprometiéndose y comprometiendo al profesorado en una verdadera renovación de la enseñanza”. Es cierto que actualmente se ha conseguido que los directores(as) tengan la obligación de ejercer la competencia pedagógica, ahora contamos con la ilusión de que la ley pase a la práctica.

En definitiva, se postula que el liderazgo educativo es primordial en la organización de la escuela. Apostando por un liderazgo pedagógico y distribuido, lo que conlleva a entender el liderazgo como una función que puede ser ejercida por cualquier persona de la comunidad educativa, siempre tenga en cuenta que debe ser el equipo directivo y, concretamente el director o directora, el que vele y promueva un liderazgo compartido y distribuido, y que además se compenetre con un liderazgo pedagógico.

El liderazgo distribuido y sostenible en las escuelas inclusivas

Numerosos investigadores destacan el liderazgo distribuido o colaborativo y sostenible, como principales para responder de forma adecuada al alumnado y dar una atención individualizada y centrada en las características particulares de cada cual.

La investigación de Ainscow y West (2008) otorga una visión general de ciertas prácticas directivas en escuelas inclusivas, basadas en el liderazgo colaborativo en Inglaterra. Esta investigación llevó a los autores a confeccionar una clasificación de los tipos de relaciones que pueden coexistir dentro de las redes escolares, de las cuales ya hemos hablado en el capítulo anterior. Esto propone que el objetivo debe ser incentivar a los miembros de los equipos directivos y de las autoridades locales, para que estos puedan difundir la colaboración entre y dentro de las escuelas, de tal forma que fortalezcan la capacidad de las escuelas para plantear estrategias educativas que ayuden a responder de forma positiva a la diversidad de los estudiantes. Concretamente, estos autores exponen un capítulo donde explican algunas estrategias para la mejoría de las prácticas directivas en escuelas diversas, con base en experiencias realizadas en Inglaterra y que tienen como pilar fundamental la colaboración.

Su estudio se aboca, particularmente, en cómo podía influir la dirección en el actuar de los alumnos/as, un tema que el National College for School Leadership había considerado prioritario para los profesionales de la educación. Para ello, realizaron un estudio con diez directores escolares que se dividió en dos grandes fases (Ainscow y West (2008, p. 129):

- Fase 1: durante los primeros dos años del estudio, un grupo de diez directores escolares expertos, interesados en llevar a la práctica este plan en sus centros, se reunió para intercambiar sus ideas. Sus conversaciones se centraron en lo siguiente: ¿qué formas de práctica de la dirección promueven conductas que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos/as de un centro escolar? Durante este periodo, los investigadores actuaron de cara al grupo como facilitadores y amigos críticos, registrando e

interpretando los procesos que tuvieron lugar. Estas experiencias demostraron que, en ciertas condiciones, pueden utilizarse “informes sobre la práctica” para estimular un tipo de reflexión que haga uso de la experiencia y de los conocimientos que existen en un grupo de líderes educativos. También demostró que las visitas conjuntas a los centros para elaborar esos informes pueden tener efectos de similar magnitud.

- Fase 2: durante la segunda fase del estudio, cuatro redes de centros (26 en total) utilizaron los materiales y procedimientos a lo largo de un año, para revisar y desarrollar sus prácticas de dirección. Los directores y otros docentes de superior categoría de estos centros formaron grupos locales de aprendizaje- acción, adoptando un procedimiento similar al utilizado en el grupo de expertos. Un director del grupo original de expertos moderó y apoyó a cada grupo. Al mismo tiempo, se incitó a los participantes a que dieran uso a los materiales para facilitar una revisión y procedimientos similares de formación con los equipos directivos de sus propios centros.

De esta forma, los investigadores acordes a los informes de práctica de los directores/as, llegaron a la conclusión de que para mejorar la dirección de un centro en relación con la mejora de los alumnos/as hay que tener en cuenta lo siguiente (Ainscow y West, 2008, p. 131):

1. Comprender el contexto: importancia de desarrollar prácticas de dirección que sean sensibles a los contextos concretos. Esto destaca la importancia de que los directivos reúnan y se interesen por las evidencias que les ayuden a dar profundidad a su comprensión de las circunstancias de un centro, tanto interna como externamente.
2. El entorno físico: importancia de centrarse en las mejoras del entorno físico en el que tienen que desempeñarse profesores y alumnos. En relación a esto, está la importancia patente de originar un sentido de identidad en el centro escolar, por ejemplo, mediante el uso de un estilo característico del centro

en las exposiciones, avisos y documentación. De esta manera, guarda estrecha relación con la creación de una imagen que promueva la sensación de formar parte de algo especial, instantáneamente reconocible por alumnos/as y profesores/as y, en realidad, por quienes visiten el centro.

3. Estructuras y sistemas: establecer procedimientos que proyecten una sensación de certidumbre parece un factor importante, sobre todo en ámbitos en los que el comportamiento de los alumnos ha sido significativamente complejo.
4. Conducta de liderazgo: la cuestión de cómo deben emplear su tiempo los líderes es, inevitablemente, un tema crucial. El análisis de los centros en los que ha existido progresos, indican que su presencia visible en el centro durante la jornada es un factor de gran relevancia. De este modo, pueden prevenir problemas y apoyar al profesorado que pueda tener dificultades, al tiempo que ejemplifican formas positivas para interactuar con los alumnos.
5. Apoyo: al parecer el tema del apoyo estaba siempre presente en los diálogos acerca de cómo mejorar el comportamiento en los centros. También aparecía en relación a distintos niveles de actividad organizativa. Se concluyó que una práctica eficaz nace de formas de liderazgo que permitan que esos recursos humanos adicionales trabajen de forma coordinada y adecuada. En otras palabras, quienes brindan apoyo también necesitan de este mismo.
6. Cambio cultural: Cuando los directores escolares trataron la cuestión de las prácticas de liderazgo necesarias para fomentar una conducta más adecuada de los alumnos, era frecuente la mención de la necesidad de crear un cambio cultural. Entonces, cabe preguntarse ¿de qué forma pueden los directores cambiar la cultura de un centro? Diversos directores hacen hincapié en la importancia de trabajar en relación directa con los alumnos, convenciéndolos de que el centro está sufriendo transformaciones positivas y que eso les beneficia.

Se dice que, de este modo, los cambios de actitud y de actuar de los alumnos pueden utilizarse como palanca para producir cambios en las actitudes y conducta del profesorado.

7. Sostenibilidad: Los directores insistieron en la necesidad de persistencia. En otras palabras, hay que hacer hincapié en ciertas ideas fundamentales para la estrategia de mejora del centro a largo plazo y que, pase lo que pase, no se renunciará a ellas.
8. Cuestiones apremiantes: según los investigadores, es evidente que cuando los líderes escolares concentran sus esfuerzos en las mejoras de la conducta y del aprendizaje en sus organizaciones, no se permiten perder de vista los factores externos que influyen en su trabajo. Algunos factores potencialmente negativos en el contexto político inglés son: la agrupación de datos de rendimiento, que puede alentar a algunos profesores a sacrificar a ciertos grupos de alumnos con tal mejorar las puntuaciones en tests y exámenes de sus departamento; la libertad electiva de centros, que puede llevar a que los directores se vean en la necesidad de actuar de manera que atraigan a alumnos de ciertos tipos de hogares, y la fragmentación de distintas normativas nacionales, que lleven al derroche de desperdiciar recursos, ya que se pierdan oportunidades de mejoras significativas.

Estos ocho temas son, por lo tanto, una síntesis de las conclusiones colectivas de los directores participantes en la primera fase de este estudio. Estos también acordaban que la estrategia desarrollada por los investigadores había tenido una poderosa influencia en sus pensamientos y en sus prácticas. Muchos de ellos tenían la seguridad de que estos cambios habían sido conducentes a mejorar las relaciones y la conducta en sus comunidades escolares.

Esta experiencia demuestra que la dirección escolar, de forma colaborativa, puede dar pie a grandes transformaciones en las comunidades escolares y, por lo tanto, puede ser un factor crucial para atender a la

diversidad del alumnado. A raíz de los resultados de este estudio, se produjeron una serie de materiales con la finalidad de orientar a otros grupos de directores que quisieran utilizar los informes realizados en el proceso como recurso para su formación. Estos materiales se enfocan en diez descripciones de prácticas. Facilitan también un marco general de revisión para reflexionar sobre la dirección de un centro docente, con base en los ocho temas anteriores. Así, este material induce a nuevas reflexiones, cuestiona y encuentra de otra manera la reflexión y conceptualizando el aprendizaje.

Estos materiales fueron probados en la segunda fase, donde se probó la transferibilidad de la estrategia, enfocándose en cuestiones como: ¿los procedimientos y materiales se pueden transferir a otros grupos de liderazgo? De esta forma, se confeccionaron cuatro redes de centros que abocaron su trabajo en la evaluación de su centro.

Después de esta fase, los investigadores concluyeron que las formas de trabajo más colaborativas, como las que ellos realizaron con estos directores, pueden influir en la forma de percibirse ellos mismos y de percibir su trabajo. En concreto, las comparaciones de la práctica dentro de cada centro y entre estos mismos pueden llevarlos a repensar sus aspiraciones, en relación, entre otras cosas, con su forma de ver a la diversidad de los alumnos. Así, es preciso promover tanto el apoyo como los retos formando grupos de aprendizaje-acción. Para ello, los autores exponen una serie de factores importante a la hora de realizar este tipo de estrategias (Ainscow y West, 2008, p. 140):

- Compromiso: El progreso requiere del compromiso de los miembros del grupo, tanto con el grupo mismo como con el proceso.
- Buena disposición: Junto con este sentido de compromiso, es necesario que quienes colaboren estén capacitados para tener, al menos, una mente abierta para seguir el modelo de aprendizaje adulto implicado.
- Relaciones: Las formas de autocuestionamiento implicadas requieren cierto grado de apertura y de confianza entre los participantes del grupo.

- Fines aceptados por todos: al parecer la motivación surge de la sensación de que los procesos involucrados repercutirán positivamente en beneficio de las personas.
- Poder: Es mejor tener grupos cuyos miembros tengan un estatus similar, ya que durante el proceso de negociaciones a veces se producirán tensiones y éstas podrán ser superadas de mejor manera si el grupo mantiene un estatus similar.

Tomando como respaldo el estudio, se puede decir que la base de una dirección encaminada a la atención a la diversidad de todo el alumnado está en el desarrollo de comunidades de práctica que trabajen en colaboración, estimulando la reflexión y el aprendizaje mutuo entre grupos de líderes escolares.

En la apuesta por una dirección escolar basada en el liderazgo colaborativo, Ainscow (2009b) plantea la importancia de la diferenciación entre colegialidad y colaboración, tomando como apoyo la distinción hecha por Fielding (2001). Se caracteriza a la "colaboración" por ser fomentada por un conjunto de preocupaciones comunes, estrictamente funcionales, enfocándose en las ganancias que se obtienen. En tales contextos, los miembros de una actividad de colaboración se consideran como un recurso o una fuente de información. Fielding va a sugerir que la colaboración es, por tanto, una forma plural de individualismo en el que los participantes suelen ser intolerantes con el tiempo que se dedica a otra cosa que la tarea en mano. Argumenta que, una vez que la tarea se ha finalizado han cambiado las prioridades, la unidad detrás de la colaboración y modalidades de trabajo se deteriora, por lo tanto, la colaboración será más débil y con el peligro desaparecer por completo. "Colegialidad", por otra parte, se caracteriza por establecer una relación mucho más sólida, es recíproca y abrumadoramente comunal, basándose en los ideales, aspiraciones comunes y en los valores y fines sociales. La colegialidad es, por tanto, por definición menos dependiente en la obtención de los objetivos estrictamente definidos, basada en un compromiso más profundo de transformación y desarrollo.

Estos investigadores sostienen que, en la práctica, los casos de escuelas que trabajan juntas, por lo general, no se extienden a la actividad

colegial. Por supuesto, puede ser que la colaboración sea el precursor de la colegialidad y lo que se visualiza son grupos de escuelas que pretenden unirse de forma sostenible para la mejora de sus prácticas. No obstante, los autores piensan que la colaboración puede ser el comienzo de la colegialidad y además ésta también produce beneficios considerables, por lo cual no hay que dejarla de lado. En esta investigación, Ainscow y West (2008) muestran que, en muchos casos, los interesados han experimentado los beneficios prácticos de la colaboración, aunque en contextos donde los resultados tienden a ser en sentido estricto. También hay pruebas de que el éxito alcanzado por medio de acuerdos de colaboración, puede guiar a la elaboración de un lenguaje común y aspiraciones compartidas que podrían, a largo plazo, entregar una base para las comunidades más colegiadas.

Al interior de las comunidades escolares, aún queda mucho trabajo por hacer para fortalecer las actividades de colaboración y entendimiento, de tal manera que estos puedan desarrollar un genuino sentido de la colegialidad. Esto se logrará, en parte, incentivando a los directores y directoras a asumir la responsabilidad colectiva para el cumplimiento de todas las escuelas dentro de un grupo. Apoyando la idea del autor, se piensa que esta es la base de la cual parte la necesidad de investigar la importancia de la dirección escolar para fomentar escuelas inclusivas. En concreto, el objetivo es desarrollar relaciones más colegiadas, basadas en un compromiso común de mejora en las escuelas y en los principios de equidad y justicia social.

Siempre que los directores y directoras realmente sientan que poseen el control de las prioridades nacientes de ese proceso, Ainscow (2009b) considera que podemos tener una visión optimista hacia el cambio de la escuela. En las conversaciones con los directores escolares, existen algunos que no creen que el principio de colaboración pueda ser un factor crucial para el cambio de la escuela, debido a que muchos consideran que la necesidad de maximizar el rendimiento de sus propias escuelas (medido por resultados de la prueba de rendimiento escolar) en el corto plazo, actúa contra el desarrollo sostenido de las relaciones de colaboración, es decir, la preocupación de estos directores no es más que el que promover la colaboración para dar respuesta a la diversidad pueda afectar a los niveles académicos.

Pareciera, por lo tanto, que las perspectivas y aptitudes de los directores, directoras y demás personal de la escuela son primordiales para la comprensión de lo que debe suceder para que el poder potencial de la colaboración pueda ser movilizado. La visión de sus escuelas y de la educación, sus creencias acerca de cómo se puede promover el aprendizaje de todos sus estudiantes y el compromiso con el poder del aprendizaje interdependiente, parece ser una influencia clave para el cambio en pos una escuela para todos y todas. Todo esto significa, por supuesto, que la re-aplicación de estos procesos de contribución en las escuelas será difícil, sobre todo, si los responsables no poseen la disposición o no pueden realizar transformaciones fundamentales en las creencias establecidas y las pautas de trabajo.

En Inglaterra, el énfasis en el liderazgo como factor de cambio con base en la idea de que la unión de sólidas políticas nacionales y una gestión escolar fuerte, es la manera más segura de avanzar hacia la excelencia y la equidad, tiene implicaciones muy importantes para las funciones de las autoridades locales. Esto significa que deben ajustar sus prioridades y tipos de trabajo en respuesta al desarrollo de acuerdos de colaboración dirigidas desde dentro de las escuelas (Ainscow, 2009b). Es cierto, que estas fuertes relaciones entre los directores escolares y las autoridades locales pueden llevar a grandes conflictos que deriven en un empeoramiento de la educación impidiendo la mejora educativa.

A pesar de estas dificultades, de acuerdo con el autor, no se puede concebir una forma de colaboración que no actúe como elemento central para desarrollar sistemas educativos más inclusivos, sin alguna forma de coordinación con las autoridades locales, en nuestro caso, con las delegaciones de educación o la Consejería. Por lo tanto, en Inglaterra y también en nuestro país, cada parte tiene funciones distintas que si unen pueden dar lugar a la mejora de la atención del alumnado de nuestras escuelas. Las autoridades locales, en el caso de Inglaterra, y las delegaciones en el caso nuestro, pueden apoyar y desafiar a las escuelas acorde con los objetivos convenidos en las actividades de colaboración, mientras que los directores comparten la responsabilidad de la gestión global de los esfuerzos en pos de la mejoría dentro de sus escuelas.

Esta distinción agudiza la comprensión del tipo de funciones que el personal de las autoridades locales, en nuestro caso de las delegaciones, deben adoptar en los procesos de colaboración para fomentar la inclusión escolar:

- No gestionar y liderar el cambio, sino más bien trabajar en colaboración con los miembros del equipo directivo en las escuelas para el fortalecimiento de las formas de colaboración de trabajo.
- Pueden asegurar que los desafíos específicos que provienen de su conocimiento por medio de la autoridad se tratan y también contribuyen a la claridad de propósitos y de los arreglos prácticos, además de jugar un papel fundamental en el seguimiento y la evaluación de progreso.
- Debe actuar como la consciencia del sistema para asegurar que cada niño y joven esté siendo tratado con justicia. En el contexto inglés, ésta es una función esencial de las autoridades locales en lo que respecta al compromiso de las políticas del gobierno del Every Child Matters (programa del Department children, schools and families que se aboca a promover los cambios para mejorar los resultados de todos los niños/as y jóvenes.)
- Pueden ayudar a negociar la distribución de los recursos y conocimientos. Los cambios en la actitud y la práctica harán que esto implique un desafío para el pensamiento actual de muchos empleados experimentados de las autoridades locales. Por consiguiente, ellos también necesitan oportunidades de ampliación profesional que les ayuden a replantearse su forma de trabajar y apoyar a las escuelas.

Al considerar el liderazgo como agente clave para la colaboración entre escuelas, también existe la necesidad de tener en consideración a todos los interesados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños/as y jóvenes. En particular, es importante garantizar que los

padres/tutores, los políticos, los gobernadores y los organismos o asociaciones de la comunidad local y las organizaciones sean conscientes y tengan confianza en este nuevo enfoque para mejorar la escuela y así se pueda originar colaboración auténtica.

Esta investigación aportada por Ainscow (2009b) proporciona una firme evidencia de que la colaboración al interior de las escuelas puede fortalecer la capacidad de mejora para atender a la diversidad del estudiantado. También ilustra cómo la interdependencia entre las escuelas tiene un gran potencial para promover la mejoría de todo el sistema, sobre todo en situaciones difíciles. La evidencia es que la colaboración entre diferentes escuelas puede ayudar a disminuir la polarización del sistema educativo, en beneficio sobre todo de los estudiantes que están en los límites del sistema y tienen resultados relativamente bajos. Para ello, es importante la transferencia de conocimientos existentes y la generación de nuevos conocimientos específicos del contexto. Esto puede fortalecerse aún más cuando las escuelas colaboran con una amplia gama de organismos desde el exterior de las escuelas.

Esta corriente de liderazgo colaborativo viene de años posteriores. Por ejemplo, Ainscow, Fox y O'Kane (2003) realizan una revisión bibliográfica apoyados de un grupo de directores que ejercen en escuelas de educación especial donde el éxito era una distinción visible. En ella, se enfocan los retos y dilemas a los que se enfrentan los líderes en las escuelas de Educación Especial durante un periodo de cambio considerable. Más concretamente, focalizan la revisión en torno a esta cuestión: ¿Qué formas de ejercer el liderazgo puede permitir que las escuelas de educación especial proporcionen una alta calidad en las circunstancias actuales, mientras que al mismo tiempo se desarrollan nuevas funciones en relación con la aplicación del nuevo programa nacional propuesto en la reforma? Esta investigación, puede suponer el inicio del estudio de la importancia de los líderes en escuelas inclusivas, comenzando por escuelas de Educación Especial que trabajan con niños y niñas con diferencias visibles, para continuar con el estudio de la dirección escolar en escuelas de Educación Primaria ordinarias e inclusivas.

Asimismo, este estudio entrega un análisis sistemático y crítico de lo que se sabe acerca de liderazgo y gestión en las escuelas de Educación

Especial en Inglaterra como punto de partida para comprender el liderazgo inclusivo en las escuelas ordinarias, algunas ideas sobre temas y cuestiones útiles para un liderazgo efectivo en escuelas de educación especial que pueden ayudar a los profesionales, y por último algunas líneas de trabajo para futuros estudios en el campo de la dirección escolar inclusiva.

De esta forma, se expondrán las ideas más relevantes para este estudio, a raíz de la investigación realizada por Ainscow, Fox y O' Kane (2003). Para comenzar, destacar que es complejo hablar de la dirección escolar en escuelas de Educación Especial en Inglaterra. Estos autores se apoyan en las palabras de Tolimson et al (1999), Rayner and Ribbins (1999) y en Powers et al (2001), para concluir que las cuestiones de liderazgo en las escuelas de educación especial no han sido desarrolladas del todo en la literatura por diversas causas que están relacionadas con algunos factores que podemos ver en la práctica de estas escuelas, como lo son:

- Factores físicos, tales como el tamaño y la posición de las escuelas fuera de la comunidad social de los niños y niñas.
- Cambios en las características de la población de los alumnos/as que asisten; el impacto de la LEA en el liderazgo de las escuelas de educación especial; las coaliciones con los servicios sociales y de salud.
- El desarrollo curricular en relación con las escuelas ordinarias.
- El énfasis en las relaciones estrechas entre niños y adultos.
- Los sistemas de planificación que se enfocan en las demandas individuales percibidas de los alumnos/as.
- El trabajo en equipo de los profesores y el personal de apoyo.
- La participación de personal de apoyo externo de los diferentes servicios.
- Los vínculos estrechos con los padres y las familias.

Estos factores hacen que cada escuela sea diferente y, por lo tanto, el liderazgo debe ser acorde a estas diferencias lo que supone un arduo camino para el estudio de una dirección escolar de calidad para atender a las necesidades de la escuela.

De este modo, se apoya esta noción, en el análisis de toda la documentación acerca de la práctica de liderazgo, los autores de este estudio destacan la importancia del contexto. El liderazgo adopta diferentes formas en distintos lugares. Por lo tanto, estos autores han intentado de evitar el peligro que supone la generalización de las conclusiones. Más bien, han tratado cada fuente individual, intentando poner algo en claro del contexto del cual surgen. Así, estos autores intentan realizar un proceso de comparaciones y contrastes, a modo de ayuda, para que todos los profesionales reflexionemos acerca del pensamiento y la práctica en cada una de las escuelas. Considerando estas ideas, el estudio muestra una serie de cuestiones guía que representan los retos importantes a los que actualmente se ven enfrentados los líderes de las escuelas de Educación Especial en Inglaterra y como inciden en los valores, creencias y normas dentro de una escuela:

- Las prácticas deben dar una respuesta positiva a la diversidad de los alumnos/as por medio de la colaboración.
- Conducir al desarrollo de alianzas amplias con los centros ordinarios.
- Hacer propicia la creación de vínculos con las comunidades locales.
- Llevar a la escuela a una mejora sostenible
- Crear las condiciones en las que los funcionarios atiendan positivamente a los cambios.

Como respuestas a estos desafíos, los autores realizan un listado de aquellas investigaciones que pueden ayudar a entender el liderazgo o la dirección escolar de las escuelas de educación especial. De esta manera, se ha realizado una búsqueda de los documentos entregados por estos autores, que consideramos que podrán esclarecer de mejor forma, aclarar mejor y que

son fundamentales para comprender la dirección de las escuelas de Educación Especial en Inglaterra.

Powers, Rayner and Gunter (2001) sostienen que hay una brecha importante en la extensión profesional de los roles del liderazgo en la educación especial en Inglaterra. Estos autores, generan un estudio en el cual se perciben las demandas de los directores y el personal implicado en labores directivas. Los resultados obtenidos revelan una preocupación significativa por aspectos relacionados con la organización del centro, el apoyo a la escuela y la LEA (cursos y educación superior). Por otro lado, también se percibe la falta de formación financiada por el Gobierno para cuestiones relacionadas con las necesidades que se dan en los roles de liderazgo en la educación especial. Como dato más importante, cabe resaltar que esta investigación llega a la conclusión de que el gobierno inglés apuesta por una gestión efectiva con base en la visión del líder de la escuela como visionario y los demás como participantes en la educación, mientras que este tipo de liderazgo es incongruente en las escuelas de educación especial, ya que en estas se intentan gestionar teniendo como punto de partida las demandas del alumnado.

Estos mismos autores en el año 2002, Rayner, Gunter and Powers (2002), realizan un artículo en el cual se muestra la preocupación de los profesionales de las escuelas de educación especial en relación al liderazgo y la gestión de las escuelas de Educación Especial. Este artículo presenta los resultados de una encuesta en los que se evidencian distintas experiencias y necesidades advertidas por los maestros/as en cuanto al progreso profesional de los líderes en las escuelas de Educación Especial y en las escuelas ordinarias. De esta forma, se argumenta que los profesionales que desempeñan les parece necesario seguir capacitándose para responder a las nuevas necesidades, teniendo en cuenta que el desarrollo profesional está ligado a la realización de estudios superiores que fomentan el compromiso de los profesionales con el aprendizaje propio. Asimismo, se pretende que los directores y líderes de las escuelas descubran que la respuesta a las necesidades de todos los alumnos/as está en la persecución de competencias y capacidades generales para todo el alumnado, basándose en la de toda la comunidad educativa. Este estudio concluye que no se deba preguntar cómo debe actuar un líder en una escuela inclusiva sino, qué

formación debiese tener para atender a las necesidades de todo el alumnado.

Por último, de los estudios recomendados por Ainscow, Fox y O'kane (2003), cabe destacar la investigación realizada por Rayner y Ribbins (1999). Éstas presentan un estudio en el cual los propios directores escolares cuentan sus experiencias como líderes escolares en escuelas de Educación Especial. Todas estas experiencias llevan a los autores a concluir que dirigir escuelas de educación especial en un periodo de cambios continuos, supone un camino complejo, no obstante, el liderazgo es un importante factor para el cambio de conceptualización de la escuela de Educación Especial y del trabajo realizado en ella.

Volviendo a la investigación realizada por Ainscow et al (2003), es importante resaltar las conclusiones de estos autores después de la realización de esta revisión bibliográfica. Así, estos consideran que se desprende de la revisión el concepto de inclusión escolar como un reto clave para los líderes de la educación especial. Es importante señalar que una preocupación similar permea gran parte de la literatura más general sobre el liderazgo educativo. Tomando en cuenta la escasez de la literatura más especializada, sería razonable que los profesionales puedan usar de algunas fuentes más amplias, en particular las que apuntan a las ideas relacionadas con el concepto de que el liderazgo puede promover las respuestas a las diferencias de los alumnos/as. Así, Ainscow et al (2003) ofrecen algunos datos respaldados en distintos estudios. Por ejemplo, Leithwood et al (1999) sugieren que en el futuro de todas las escuelas que necesitan para prosperar en la incertidumbre, tienen una gran capacidad para resolver problemas colectivos y de responder a una gama ampliada de los alumnos/as. Con esto en mente, Fullan (2001) describe cinco componentes que se refuerzan mutuamente, fundamentales para un liderazgo efectivo en tiempos de cambio: propósito moral, comprensión del proceso de cambio, construcción de relaciones, crear y compartir conocimientos y la coherencia de decisiones.

Por otro lado, Lambert et al (1995) abogan por lo que comprenden como un punto de vista constructivista de liderazgo. Este se define como los procesos de reciprocidad que permiten a los participantes en una comunidad educativa construir significados comunes que conducen hacia un objetivo común sobre la escuela. Ellos utilizan esta perspectiva para argumentar que

el liderazgo conlleva un proceso interactivo celebrado por los estudiantes y los profesores. Por consiguiente, y como más adelante se visualizará, comienza a existir una necesidad de un liderazgo compartido, con el director visto como un líder de líderes. Las estructuras jerárquicas deben ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad que se caracteriza por los valores acordados y espera, por ejemplo, que muchos de las funciones de control asociadas con el liderazgo de la escuela se hacen menos importantes o incluso contraproducentes.

Gran parte de la literatura sobre el rol de liderazgo en relación a la escuela hace especial hincapié en las relaciones sociales entre los individuos (Hopkins, Ainscow y West, 1994). Johnson y Johnson (1989), dos figuras claves en el ámbito de la psicología social, argumentan que los líderes pueden estructurar las relaciones del personal que trabaja de una de estas tres maneras: competitiva, individualista o de forma cooperativa.

Dentro de un entorno competitivo los maestros/as trabajan unos en contra de otros para alcanzar una meta que sólo unos pocos pueden lograr. Una estructura individualista, se da cuando los profesores trabajan solos para alcanzar las metas que no están relacionadas con los objetivos de sus colegas, por el contrario, una estructura cooperativa existe cuando los maestros coordinan sus esfuerzos para lograr objetivos comunes. Así, estos autores citados por Ainscow et al (2003), argumentan que, para aumentar la productividad de las escuelas, los directores de escuela tienen que:

- Desafiar el estado de la escuela tradicional y los enfoques individualistas de enseñanza.
- Inspirar una visión común clara de lo que la escuela debe y podría ser y promover la autonomía personal por medio del trabajo cooperativo en equipo.
- Asumiendo los riesgos, mediante procedimientos de cooperación.
- Promover una actitud de lucha en todo el personal implicado en la escuela para la mejoría de sus competencias.

Así, estos autores consideran que el trabajo en equipo es fundamental para que las escuelas de educación especial puedan tener la flexibilidad necesaria para responder de la misma forma a las nuevas oportunidades que son evidentes y, también, a las incertidumbres a las que se ven enfrentadas. Los beneficios a largo plazo de la puesta en marcha del trabajo colaborativo se hicieron evidentes en una escuela de educación especial en específico para los alumnos/as con discapacidades físicas y dificultades de aprendizaje moderadas (Fox, 2001). Allí, la directora se coordinaba con los profesionales de la salud y la educación, para compartir sus prácticas y para trabajar en un nuevo tipo de colaboración dentro de una cultura multidisciplinaria. Una de las características clave en este proceso fue la forma en que ella modeló su visión para el personal. El personal desarrollaba una mayor flexibilidad en los métodos de trabajo que les permitió enfrentar los cambios más allá de su control, tales como el poco personal y de la reestructuración organizativa. De esta manera, su liderazgo puede ser descrito como de transformación. Southworth (1999) comenta que el liderazgo transformacional implica considerables habilidades sociales en las actividades de promoción, las relaciones entre grupos, trabajo en equipo, sin dominación. Esta directora se ha comprometido a fondo en el cambio de sus concepciones y en la organización que llevaba. De esta manera, ella iba un paso adelante, modelando el desarrollo de trabajo en colaboración con su personal.

Podría decirse que la fuente más relevante, según Ainscow et al (2003), en relación con el futuro de la educación especial, es entregada por un estudio estadounidense llevado a cabo por Riehl (2000), que desarrolla un enfoque global de la administración de la escuela y la diversidad enfocadas específicamente en la labor de los directores de escuela, del cual hablaremos más adelante.

La investigación de Spillane, Halverson y Diamond (2001) amplía estas cuestiones. Su trabajo examina la complejidad del liderazgo de la escuela y propone un marco más teórico. Su estudio de "Liderazgo distribuido", desafía la idea de que el liderazgo de la escuela no reside dentro de ningún individuo. Señalan que, si bien las tareas pueden realizarse por una sola persona, el impacto de su acción sobre la organización refleja una variedad de tipo características socioculturales y muestra como "el contexto social es un componente integral, no solo contenedor para la actividad

inteligente” (Spillane, Halverson y Diamond, 2001, p 23). La investigación evidencia la importancia de mirar más allá de los directores y otros oficiales desarrollando el rol de líderes escolares.

De acuerdo con los autores de este artículo, Ainscow, Fox y O’kane (2003), se piensa que es interesante que gran parte de la literatura más actual sobre la educación inclusiva, pone de relieve similares temas (por ejemplo, Ainscow, 1999, 2005; Ainscow y West, 2008; Booth y Ainscow, 2002; Corbett, 2001; Kugelmass, 2001). Reflexionando sobre este punto, estos autores apoyados en palabras de Ainscow (2002) consideran que las consecuencias para aquellos que han desenvuelto su carrera en el campo de la educación especial, en específico en el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas ordinarias. Ellos llegan a la conclusión de que la educación especial tiene una tradición de gran importancia para el desarrollo de estas prácticas. Recordando la educación de los “mejores contextos de educación especial”, indican que siempre parecen implicar una particular forma de trabajar. En esencia, esto significa la creación de una forma de dar solución a los problemas creando una cultura en la que los participantes aprendan a utilizar las experiencias unos de otros y los recursos para crear mejores formas de superar los obstáculos para el aprendizaje.

En relación al liderazgo para las escuelas inclusivas, estos autores determinan, apoyándose en lo anterior, que quienes ostentan posiciones de liderazgo en las escuelas, en este caso de educación especial, deberían tratar de desarrollar culturas de organización que promuevan la experimentación y la solución colectiva de problemas como respuesta al desafío de la diversidad de los alumnos/as. Tales culturas son necesarias para poder dar respuesta de manera eficaz a las poblaciones cada vez más desafiantes dentro de las escuelas de educación especial y también a las ordinarias. Esto puede suponer un gran paso por parte de las escuelas de educación especial para fomentar el movimiento de prácticas inclusivas no solo en dichas escuelas sino también, y donde es más importante, en las escuelas ordinarias.

Este estudio pone de manifiesto que diversas escuelas de educación especial en Inglaterra ya están intentando trabajar de la manera que hemos explicado. De esta forma, también es importante recalcar que, en estos contextos ingleses, es particularmente alentador ver la forma en que algunos

directores de escuelas de educación especial toman la delantera en la exploración de nuevas relaciones con los centros ordinarios. Eso se ha dado gracias a la participación de algunos factores. Ha contribuido, por ejemplo, que las políticas gubernamentales recientes, como la Excelencia en la Ciudades, Zonas de Acción Educativa y la concesión de incentivos de liderazgo, estuvieran tratando de promover las asociaciones entre las escuelas ordinarias. No obstante, en muchos casos las escuelas de educación especial se excluyen de esta evolución, reforzando así la sensación de aislamiento. Esto también significa que las oportunidades para compartir conocimientos se pierden. En cuanto a algunas de las iniciativas que se iniciaron en este tiempo, es posible distinguir tres tipos principales de actividad. Estas son las siguientes:

1. El desarrollo de lo que podría describirse como enclaves dentro de las escuelas ordinarias para que así los alumnos/as de las escuelas de educación especial puedan obtener experiencia en el currículum ordinario.
2. Estrategias para entregar apoyo directo individual a los alumnos que se consideran vulnerables a la exclusión o la remisión para su posible transferencia a la disposición especial.

Estas estrategias, según las palabras de los profesionales que han intervenido en este estudio, tienen muchos inconvenientes, pero el más importante de estos son las distintas actitudes que tienen los colaboradores en el proceso de la educación. De esta forma, es de gran dificultad cambiar las actitudes, pero, como veremos en estudios posteriores, existen centros escolares ordinarios que tienen actitudes positivas ante la diversidad y que, por lo tanto, desenvuelven un liderazgo y unas prácticas acordes para llevar a cabo la inclusión escolar y responder a las necesidades de todo el alumnado.

Partiendo de esto último, cabe resaltar el trabajo de Ainscow (2008a), el cual considera que la cultura de la escuela incide en cómo los maestros y maestras perciben su trabajo y, de hecho, a la visión de sus estudiantes (Skidmore, 2004). Esto remarca la idea de que el desarrollo de enfoques más incluyentes no nace de un mecánico proceso en el que cualquier reestructuración de la organización o la introducción de un conjunto de

estrategias causen mayor participación y más atención a la diversidad del alumnado. Más bien, sostiene el autor, el desarrollo de prácticas inclusivas necesita de procesos de aprendizaje social dentro de los contextos de la organización apoyados por un liderazgo efectivo, como ya se mencionó anteriormente.

De este modo, este autor expone una pregunta que sirve para arrancar el tema de la importancia de la dirección escolar en el desarrollo de prácticas inclusivas. Éste plantea, ¿cuáles son entonces las condiciones que requiere una organización que pueda ayudar a promover el aprendizaje social? En otras palabras, ¿cómo pueden las escuelas llegar a ser más inclusivas? Multitud de autores han intentado dar respuesta a estas cuestiones, enfocándose sobre todo en las características que tienen que tener las escuelas para estimular y apoyar los procesos de reflexión de las prácticas de éstas mismas. De esta forma Skrtic (1991) (cit. por Ainscow, 2008) sostiene que las escuelas con lo que él llama “adhorocratic” configuraciones, se inclinan más a responder a la diversidad del alumnado de forma positiva y creativa. Estas escuelas hacen hincapié en la puesta en común de la experiencia profesional en distintos procesos de colaboración. Los estudiantes que no pueden ser educados fácilmente dentro de las rutinas establecidas por la escuela, no son vistos como “con problemas”, sino como un desafío para los maestros/as a volver a examinar sus prácticas con el objetivo de hacerlas más receptivas y flexibles.

Por otro lado, Ainscow (1999) señala que las condiciones para una organización que atienda a la diversidad deben contener un liderazgo distribuido, altos niveles de personal y de participación de los estudiantes, la articulación y la planificación y comprometerse con la investigación. Es decir, todo aquello que dé lugar a la colaboración y a la resolución de problemas entre el personal y que, por lo tanto, lleve hacia un enfoque más integrador de la diversidad. Los estudios recientes sobre multiculturalidad también destacan la mejora de la atención a la diversidad con la promoción de la creación de la innovación abocándose en las de necesidades de cada niño y dotando a los maestros de libertad necesaria para llevar a cabo sus propias iniciativas (Ainscow, 2008).

Ainscow (2008a) nos ofrece las conclusiones de unos estudios, realizados por Dyson, Howes and Roberts (2002) y Dyson et Al (2004), que se refieren al análisis de la literatura internacional que examina la eficacia de las acciones de la escuela en la promoción de la inclusión. Estos estudios concluyen en que existe una limitada pero significativa relación entre la acción de la escuela y la participación de todos los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de sus escuelas. En síntesis, se sugiere (Ainscow, 2008, p. 5):

- Algunas escuelas se caracterizan por poseer una cultura inclusiva. Dentro de estas escuelas, se forja un grado de consenso entre los maestros y maestras en torno a los valores de respeto a la diferencia y del compromiso de otorgar a todos los alumnos y alumnas las mismas oportunidades de aprendizaje. Este consenso, normalmente, no es total ni puede acabar con todas las tensiones de la práctica. Por otro lado, es probable que el alto nivel de colaboración entre el personal, la solución de problemas de forma conjunta y el tener valores similares, puede hacer ampliar los compromisos en los alumnos, en los padres y en otros miembros de la comunidad educativa.
- La medida en que tales culturas inclusivas lleva a mejorar la participación en los alumnos. Las culturas que se definen como participativas yacen en el respeto por la diversidad de los profesores ya que ésta puede ser en sí comprendida como una forma de fomentar la participación de los niños al interior de la comunidad escolar. Por otra parte, estas escuelas se caracterizan por ser susceptibles a favorecer formas de organización que atiendan a la diversidad de alumnado y prácticas (como enfoques constructivistas de enseñanza y aprendizaje) participativas.
- También son escuelas con culturas inclusivas caracterizadas por la presencia de líderes que están comprometidos con los valores inclusivos y con un estilo de liderazgo que alienta a una serie de personas a participar en estas funciones de liderazgo. Estas escuelas tienden a tener buenas relaciones con los

padres y con sus comunidades. Este punto es el que ayudará a defender la idea de que la dirección escolar es vital para desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas inglesas y en las escuelas de todos los países del mundo.

- Las políticas locales y nacionales pueden actuar para apoyar o debilitar la puesta en práctica de valores inclusivos.

Basados en estas conclusiones, los autores, sugieren que los intentos por desarrollar escuelas inclusivas deben enfocarse en el desarrollo de culturas inclusivas y, en particular, a la construcción de ciertos grados de consenso en torno a los valores inclusivos al interior de las comunidades escolares. Esto les lleva a sostener que los líderes escolares deben seleccionarse y entrenarse a la luz de su compromiso con los valores inclusivos y de su capacidad para promover la participación.

Al resumir la base de los conocimientos actuales sobre el liderazgo educativo, Leithwood y Riehl (2005) determinan, en los diversos ambientes, formas particulares de liderazgo puede ser eficaz en la fomentación de la escuela la calidad, la equidad y la justicia social por medio de formas más poderosas de la enseñanza y el aprendizaje, fortificando las comunidades de estudiantes, profesores y padres, y promover las culturas educativas entre las familias. En sus deliberaciones sobre el liderazgo educativo y la diversidad, Gunter (2006) presenta un marco teórico, en miras a las conceptualizaciones de la diversidad, para la orientación de los valores que las rigen y el ejercicio de la agencia que influye en la práctica. Ella postula que hay un creciente interés sobre la forma de conceptualizar de los seres humanos y su potencialidad en torno a las capacidades de liderazgo dentro de la práctica educativa, a fin de evaluar la manera en que se conecta el aprendizaje y las oportunidades de vida de los estudiantes individuales con objetivos sociales más amplio en el tratamiento de las demandas de una población diversa (Ainscow, 2008a).

Profundizando más en el liderazgo como factor favorecedor de prácticas inclusivas, Ainscow (2008a), realiza un estudio de la importancia de los líderes eficaces, como factor crucial de las organizaciones educativas, para el nacimiento de culturas inclusivas en las escuelas.

De esta forma, el autor se respalda en una serie de estudios realizados por distintos autores en defensa de la cultura como factor fundamental en la creación de una escuela inclusiva. Así, éste nos aporta las siguientes asunciones:

Schein (2004) sugiere que las culturas son los supuestos básicos más profundos y las creencias compartidas por los miembros de una organización, de funcionamiento inconsciente, para definir cómo se ven a sí mismos y cómo ven sus contextos de trabajo. La medida en que estos valores incluyen la aceptación y el reconocimiento de la diferencia, y el compromiso con una oferta educativa que otorgue oportunidades a todos los estudiantes, junto con la acción en que se comparten en el personal de la escuela, dan lugar a la medida que se le da a los estudiantes para participar en la escuela (Kugelmass 2001).

Hargreaves (1995) sostiene que las culturas se pueden ver como una realidad definida en función que permitan a los que están dentro de una institución dar sentido a sí mismos, a sus acciones, y a su entorno. Una corriente sugiere que la cultura es definida, en muchos casos, como solución a los problemas que se han presentado en el pasado.

De este modo, Ainscow (2008) apoyado en Fullan (1991), considera que el cambio de las reglas y normas establecidas dentro de una escuela es difícil de alcanzar, especialmente en un contexto donde existen competencias y donde los profesionales tienden a trabajar de forma individual en el tratamiento de los problemas que surgen. Por otra parte, este autor piensa que la presencia de niños que no dan respuesta a los prototipos adecuados para el menú actual de la de la escuela, puede proporcionar el estímulo para explorar una cultura de mayor colaboración en el que los profesores se apoyan mutuamente en la experimentación con las respuestas de enseñanza. De esta manera, se pueden originar actividades que pretendan resolver los problemas que se van presentando, formando así una nueva cultura más orientada a fomentar estrategias inclusivas de trabajo.

La consecuencia de todo esto, expone el autor, es que la inclusión escolar es una cuestión cada vez más vigente y, por lo tanto, en la cual hay que pensar y hablar cada vez más, de forma que las prácticas se adecuen y

se hagan intentos por desarrollar una cultura con miras a atender el derecho a la educación de todo el alumnado. Todo lo anteriormente descrito por este autor, lleva a pensar que la cultura no puede ser independiente del lugar en el cual se desarrolla, esta conceptualización significa que la inclusión no puede separarse de los contextos en que se desarrolla, ni el social, las relaciones que puedan mantener o limitar ese desarrollo (Dyson, 2006).

Por otro lado, Ainscow (2008) nos aporta que Nias (1989) describe una cultura de colaboración, fruto del desarrollo de los productos y causas sociales y de las creencias morales. Hopkins et al (1994) las organizaciones que luchan por el cambio, la cultura escolar está en constante desarrollo. Esta evolución se realiza mediante la interacción de los miembros de una escuela con los demás y, a través de sus reflexiones sobre la vida y el mundo que los rodea (Coleman y Earley, 2005).

En líneas similares, comenta el autor, otros investigadores sostienen que con el fin de lograr el cambio cultural que la inclusión demanda, es esencial considerar los valores subyacentes a los cambios previstos (Corbett 2001; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth, y Dyson 2006; Carrington, 1999; Kugelmass 2001). Así, el cambio cultural se dirige hacia una "visión transformadora de la inclusión, en el que la diversidad es vista como una contribución positiva a la creación de centros educativos de respuesta " (Ainscow, Booth, y Dyson 2006, p. 15). Esto implica el desarrollo de la capacidad de los que yacen al interior de las escuelas de revelar y cuestionar puntos de vistas profundamente arraigados del déficit de la «diferencia», que definen ciertos tipos de estudiantes como algo que falta (Trento, Artilés, y Englert, 1998). Los escritores que están involucrados en la facilitación y la evaluación de dichos procesos en las escuelas, en varias ocasiones han identificado el rol del liderazgo como crítico para el sostenimiento de tales cambios (Ainscow, 1999; Leo y Barton, 2006; Kugelmass y Ainscow, 2003; Lipsky y Gartner, 1998; Zollers, Ramanathan, y Yu, 1999).

Todas estas concepciones sobre la cultura que nos ofrece Ainscow (2008a), nos llevan a este último punto, considerar que el liderazgo y la dirección escolar, por lo tanto, son aspectos básicos para realizar cambios en las culturas de los centros y, de esta manera, los cambios hacia una cultura donde la inclusión del alumnado sea prioritaria.

Este mismo autor indica que la investigación en el ámbito de la inclusión sugiere que las creencias de los profesores, las actitudes y acciones son las que originan los contextos en los que los niños y jóvenes deben aprender. Siendo este el caso, la tarea debe ser el desarrollo de sistemas de educación en el que los profesores se sientan apoyados, así como cuestionados en relación con su responsabilidad de continuar explorando formas más efectivas de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. Así, nosotros apoyamos la idea de este autor considerando junto a él que estos aspectos tienen importantes implicaciones para la organización escolar y el liderazgo y para la política educativa en general.

De esta manera, y de acuerdo a lo postulado por Ainscow (2008) cabe preguntar, qué acciones son necesarias para dirigir el pensamiento y la práctica hacia el cambio, o como expone Ainscow (2005a) cuál es la palanca para el cambio.

Para responder a estas cuestiones, Ainscow (2008) aporta una serie de estudios que demuestran la importancia del liderazgo y la dirección escolar para el desarrollo de la inclusión escolar y atender a la diversidad de todo el alumnado que está presente en las escuelas. A continuación, se exponen los distintos estudios que este autor nos ofrece.

Senge (1989) ve "palancas" como las acciones que pueden tomarse a fin de cambiar el comportamiento de una organización y los individuos al interior de ella. Argumenta que aquellos que desean los cambios dentro de una organización deben ser inteligentes para determinar cuándo logran encontrar esta palanca se encuentra. Demasiado a menudo, él sugiere, los enfoques que se entienden como apalancamiento se utilizan para producir cambios a gran escala en las organizaciones, es decir, tienden a transformar cosas que se ven, pero no la forma de trabajo. Mientras que tales iniciativas pueden hacer una contribución, no suelen llevar a cambios significativos en el pensamiento y la práctica (Fullan 1991). Apoyado en esto, Ainscow (2008a) establece que el objetivo, por tanto, debe ser identificar lo que puede llegar a ser más sutil, menos evidente y, sin embargo, un mayor apalancamiento enfocado en hacer esfuerzos para lograr un cambio en las escuelas. Parece, según el autor, que el principio de la inclusión es probable que requiera el desafío de la reflexión de los participantes organización en particular e,

inevitablemente, esto plantea preguntas sobre las formas de liderazgo. Una revisión de la literatura concluye que la cuestión de la inclusión es cada vez más un reto clave para los líderes educativos (West, Ainscow, y Nottman 2003). Por ejemplo, Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) sugieren que, con la continua diversidad las escuelas necesitan prosperar en la incertidumbre, deben tener una mayor capacidad para la resolución de problemas colectivos y ser capaces de responder a una gama más amplia de alumnos. Por otra parte, Sergiovanni (1992), da su punto de vista también al reto de la diversidad del alumnado y sostiene que los enfoques actuales de dirección de la escuela pueden ser el camino de los esfuerzos de mejora. Una preocupación particular latente en la literatura reciente proporciona el entendimiento de cómo al liderazgo se vinculan el comportamiento de los estudiantes. Ainscow y Fox (2005) afirman que las formas de liderazgo que pueden facilitar la mejora en el comportamiento de los estudiantes, son particularmente importantes en la fomentación de la inclusión educativa.

Lambert y sus colegas (2002) abogan por el liderazgo constructivista como una estrategia para responder a la diversidad de los estudiantes. Se trata de procesos de reciprocidad que permiten a los miembros, en una comunidad educativa, la construcción de significados en dirección un propósito común acerca de la escolarización. Ellos usan esta perspectiva para argumentar que el liderazgo implica un proceso interactivo celebrado por los estudiantes y profesores. Por consiguiente, hay una necesidad de un liderazgo compartido, con el director visto como un líder de líderes. Las estructuras jerárquicas deben ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad, caracterizada por los valores acordados y esperanzas, de tal manera que muchas de las funciones de control asociadas con el liderazgo de la escuela se vuelven menos importantes o incluso contraproducentes.

Gran parte de la literatura sobre el rol de liderazgo en relación con la mejora de la escuela, hace hincapié en la importancia de las relaciones sociales (Hopkins, 2001). Johnson y Johnson (1989), dos figuras clave en el campo de la psicología social, sostienen que los líderes son capaces de estructurar las relaciones del personal que trabaja en una de tres maneras: competitiva, individualista o cooperativa. Dentro de una estructura competitiva, los maestros/as trabajan estando unos en contra de otros, para

lograr un objetivo que sólo unos pocos pueden alcanzar; una estructura individualista existe cuando los maestros trabajan sólo para alcanzar las metas propias que no tienen relación con la de sus colegas; y una estructura de cooperación existe cuando los profesores coordinan sus esfuerzos para lograr objetivos comunes. Ellos van a argumentar para que una escuela sea productiva, los directores tienen que desafiar el statu quo de la competencia tradicional y los enfoques individualistas de la enseñanza, e inspirar una visión común clara de lo que la escuela debe y puede llegar a ser; habilitar al personal por medio del trabajo cooperativo de equipo, liderado por ejemplo, utilizando los procedimientos de cooperación y motivar a los miembros del personal a subsistir y seguir luchando para mejorar sus conocimientos. Dentro de todo esto, los autores ponen especial énfasis en la formación de equipos cooperativos.

Leithwood y Riehl (2003) se refieren a dos enfoques de la dirección de la escuela: uno con una orientación al estudiante al logro y el otro enfocado en la satisfacción de las necesidades de los individuos. Sostienen además que los líderes de diversas escuelas necesitan hacer uso de ambos métodos para llevar a cabo su función de forma eficaz. Gross, Shaw y Shapiro (2003) apoyan la idea de que los líderes escolares tienen la necesidad de lograr un continuo equilibrio entre la preocupación por las personas y la rendición de cuentas (Hargreaves, 2004) para la discusión de los profesores de respuesta al cambio educativo. Johnston y Hayes (2007), entre otros, sostienen que el aprendizaje del estudiante guarda relación con el aprendizaje profesional, y que los estudiantes pueden tener más éxito en la escuela si sus profesores participan activamente en el aprendizaje de cómo enseñar en el contexto de la escuela. Como resultado de su investigación en escuelas más desfavorecidas, estos autores señalan que el aprendizaje profesional requiere de una pedagogía que rompe los modos predeterminados de la escolaridad. Por consiguiente, como lo indican los profesionales en las escuelas, existe la necesidad de "aprender cosas nuevas", no sólo a "hacer cosas nuevas", la conceptualización de aprendizaje profesional como la práctica pedagógica de los líderes educativos.

Las derivaciones teóricas y empíricas más útiles, sin perjuicio de lo anterior, son proporcionadas por Riehl (2000), que, tras una extensa revisión de la literatura, desarrolla "un enfoque integral de administración de la escuela

y la diversidad". Ella concluye que lo que los líderes escolares necesitan para atender a tres tipos de tareas: el fomento de nuevos significados acerca de la diversidad, la fomentación de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la creación de conexiones entre las escuelas y comunidades. Va a considerar cómo estas tareas pueden ser alcanzadas, explorando cómo el concepto de la práctica (de la práctica discursiva en particular), puede contribuir a una mejor comprensión de la labor de los directores en la escuela. Este análisis lleva al autor a entregar una visión positiva de la posibilidad de que los directores de escuela participen en la transformación de la escuela hacia las bases inclusivas.

Todos estos estudios propuestos por Ainscow (2008a), certifican el valor de la dirección escolar como factor de cambio en miras escuela inclusiva y hacen hincapié en formas de liderazgo basadas en el liderazgo compartido y en la creación de redes de colaboración. Estamos de acuerdo con estos autores en que hay que concebir al director del centro escolar como líder de líderes, ya que de esta forma estamos entendiendo que la escuela es dirigida por todos e impulsada por uno. De estos estudios, podemos concluir que la función esencial del director escolar es la de dinamizar y fomentar una serie de valores que puedan llegar a reflejarse en las prácticas que se den en la escuela, prácticas que serán inclusivas si los líderes creen en el respeto a la diferencia como valor principal. Dada la importancia del último estudio presentado por este autor, Riehl (2000), más adelante se analizará detenidamente los datos que éste nos aporta.

Ainscow (2008a), nos habla también de la importancia de las redes de colaboración entre escuelas promovidas por un liderazgo compartido, como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente.

De esta forma, él argumenta la importancia de las formas de liderazgo que fomenten procesos de aprendizaje social en contextos particulares. Estos procesos pueden, sostiene, ser estimulados por la investigación que fomente una mayor capacidad para responder a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, el autor comenta que el logro de una cultura más profunda y el impacto más sostenible de ésta misma en las escuelas es, no obstante, mucho más difícil. Esto requiere a más largo plazo, las estrategias

de persistencia para la creación de capacidad a nivel de escuela (Harris y Chrispeels 2006). También requiere de un pensamiento nuevo y de hecho, nuevas relaciones a nivel del sistema. En otras palabras, los esfuerzos para promover el desarrollo de la escuela inclusiva es más probable que sean eficaces cuando son parte de una estrategia más amplia (Ainscow, 2005).

Esto ha llevado a un creciente énfasis en la idea de compartir conocimientos y recursos entre las escuelas y a vincular el desarrollo de la educación con el desarrollo de la comunidad en general. Este enfoque guarda coherencia con lo que Stoker (2003) denomina "gestión del valor público", con énfasis en la gobernanza de la red. Stoker sostiene que los orígenes de este enfoque se remontan a las críticas al énfasis actual en muchos países sobre las estrategias extraídas de la experiencia del sector privado. El autor sugiere que la formulación de lo que constituye un valor público sólo puede lograrse por medio de la deliberada participación de los actores clave y las acciones que dependen de la combinación de una manera reflexiva una gama de opciones de intervención. En consecuencia, las redes de deliberación y la entrega son vistas como estrategias esenciales. En los servicios de educación, se refiere a lo que implica la negociación de las cosas nuevas, las relaciones de dependencia entre las escuelas, las administraciones y las comunidades (Hargreaves, 2003 y Ainscow, 2008).

Asimismo, Ainscow (2008a) hace referencia a un estudio realizado por Fullan (2006) el cual es de gran aporte para nuestro estudio sobre la dirección escolar como factor clave para responder a la diversidad en Inglaterra, ya que propone un nuevo tipo de liderazgo que va más allá de los éxitos de incrementar el aprovechamiento académico y avanzar hacia las principales organizaciones de la sostenibilidad. Con esto en mente, aboga por un "sistema de pensadores en la acción", en la que los líderes deben ampliar su ámbito de compromiso, de interactuar con otras escuelas a fin de desarrollar lo que llama la creación de la capacidad lateral hacia el desarrollo sostenible. En medio de muchos esfuerzos van en este camino, Ainscow y Fox (2005), los cuales proporcionan una visión de la creación de la capacidad lateral en el nivel de los directores y las escuelas, mediante el desarrollo de una la comprensión reflexiva de la naturaleza de las prácticas de liderazgo y el movimiento hacia las futuras, haciendo uso de los principios de la acción del aprendizaje. Hay algunas pruebas en Inglaterra, ya expuestas en el apartado

anterior, sobre prácticas inclusivas en Inglaterra que muestran que la eficacia de la colaboración entre escuelas puede fortalecer la capacidad de las distintas organizaciones para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow y Howes, 2006; y Howes y Ainscow, 2007).

Este trabajo realizado por Ainscow (2008) concluye que no se trata de la introducción de determinadas técnicas o modalidades de organización, sino poner más énfasis en los procesos de aprendizaje social en contextos particulares. Se debe apostar por las redes de colaboración entre escuelas respaldándose en las ventajas que se describen en las experiencias narradas por este autor. Además, este autor apoyándose en Copland (2003) sugiere, que la investigación puede ser el «motor» para fomentar la distribución de liderazgo que se necesita con el fin de promover la participación y “la unión” que pueda conectar a la comunidad en torno a un propósito común. Asimismo, en lo referente al liderazgo como promotor de la inclusión, el autor expresa que todo esto tiene importantes implicaciones para la práctica de liderazgo en diferentes niveles dentro de las escuelas y los sistemas de educación, apostando por un liderazgo compartido donde el director sea el líder de líderes.

Ainscow (2001b) muestra un estudio en el cual presenta una serie de elementos para crear contextos educativos, en los cuales se atienda el aprendizaje de todo el alumnado, elementos ya expuestos en el apartado de la inclusión escolar en Inglaterra. Además, es de gran interés para esta investigación, ya que aporta una serie de ideas redundantes que nos pueden ayudar a comprender la dirección escolar en Inglaterra para escuelas inclusivas.

De esta forma, este autor considera que las escuelas que se mueven con éxito hacia formas más inclusivas de trabajo proporcionan pruebas de lo que actualmente se considera como un cambio en el pensamiento sobre el liderazgo (Ainscow, 1999). Este cambio implica un énfasis en lo que han sido llamados enfoques de transformación, destinados a difundir y potenciar, en lugar de enfoques transaccionales, los cuales sustentan los conceptos tradicionales de la jerarquía y el control (Sergiovanni, 1992). Usualmente, esto requiere que el director escolar promueva entre los interesados una visión global de la escuela que dé lugar al reconocimiento de que la individualidad

es algo que hay que respetar y, de hecho, se celebra. Esta visión es generalmente creada por medio de un énfasis en los procesos de grupo que se utilizan también para facilitar la solución de problemas climáticos. Todo esto ayuda a crear un contexto en el que las funciones de liderazgo puedan llegar a todo el grupo de miembros implicados implicado en el contexto educativo. Esto significa aceptar que el liderazgo es una función a la que muchos miembros asociados al personal contribuyen, en lugar de un conjunto de responsabilidades que recaen en un pequeño número de individuos. También parece implicar enfoques dirigidos al desarrollo de las prácticas y la mejora, basado en la reflexión de las propias prácticas compartidas entre los compañeros.

Para que esto suceda se necesitan líderes educativos. Estos líderes reconocen que el crecimiento de la escuela guarda dependencia de los maestros y maestras a desarrollarse. Además, entienden que el desarrollo de los profesionales debe ser tanto sobre de las personas como sobre la colegialidad, teniendo que ver con el aumento de la confianza y competencia de cada maestro y con el aumento de la capacidad de trabajar juntos como un equipo. El liderazgo educativo ha demostrado ser un elemento clave en la creación de más culturas escolares de colaboración, ya que los líderes son instrumentales en el establecimiento de ciertas creencias en los que estos cultivos se basan (Nias et al, 1989). Esto significa, que los individuos tienen que ser evaluados y debido a que son inseparables de los grupos de los que forman parte, también deben ser evaluados los grupos. Además, pareciera que la manera más eficaz de promover estos valores es a través de formas de trabajo que fomenten la apertura y un sentido de seguridad mutua. Estas creencias también son primordiales para el establecimiento y mantenimiento de las escuelas que están tratando de ser más inclusivas.

Como se sabe, el cambio educativo no es fácil ni redundante. Se trata de una compleja trama de hebras individuales y micropolíticas que adoptan formas idiosincrásicas dentro de cada contexto escolar. Por lo tanto, se trata de mucha negociación, de arbitraje y de la creación de coaliciones, así como de la sensibilidad hacia las opiniones de los profesionales y de los sentimientos personales. Se trata de transformar las actitudes y las acciones, creencias y comportamientos.

Así, el autor de este artículo considera que el liderazgo que debe proporcionarse en las escuelas que están tratando de ser más inclusivas, no es para aquellos que temen a los nuevos retos de la educación. Tampoco es cómodo para otros colegas en estas escuelas. Los maestros y maestras que trabajan en estos establecimientos tienen que ser capaces de aceptar y hacer frente a cuestiones que van surgiendo de la práctica y hacen que se replanteen sus creencias, ideas, planes y prácticas de enseñanza. En este contexto, el desafío se convierte en una meta común interprofesional. Por lo tanto, el modelo de liderazgo debe basarse en la voluntad de todo el personal a participar en discusiones y debates, también a tener una disposición abierta ante las preguntas y retos que pueden surgir en el proceso. Para ello, es necesario que el personal pueda sentirse seguro de sus prácticas para hacer frente a los desafíos que se encuentran.

Este estudio, realizado por Ainscow (2001), concluye considerando la importancia de la formación de líderes para el sistema educativo, formación para desarrollar la labor de los directores, específicamente las funciones que estos tienen que desarrollar para fomentar 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 nuestra investigación sobre las escuelas inclusivas impulsadas por la dirección escolar. Estas son: cómo pueden desarrollarse prácticas, políticas y culturas inclusivas en las escuelas, qué habilidades de liderazgo son necesarios para promover esta evolución y cómo pueden estas habilidades de liderazgo ser desarrolladas.

En esta misma línea de liderazgo distribuido, Ainscow (2005b), describe un trabajo realizado con un grupo de directores de escuelas en Inglaterra para conocer qué formas de prácticas de liderazgo dan lugar a un comportamiento que facilita el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula. Llegan a la conclusión que el liderazgo escolar tiene que comprenderse como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales y situacionales de una escuela, denominándole liderazgo transformacional.

Los líderes de las escuelas inclusivas e interculturales deben desempeñar tres tareas básicas: la fomentación de nuevos significados sobre la diversidad, la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas y la

construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades (Ainscow, 2005c). Podemos decir que el liderazgo que debe desarrollarse en los centros para llevar a cabo la inclusión ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que la comunicación, el diálogo, la colaboración, el trabajo en grupos, etc. son los pilares que lo sustentan. Las imágenes de líderes heroicos transformando escuelas “problemáticas”, han sido reemplazadas de forma gradual por afirmaciones que vienen a decir que cuantos más profesores participen en el liderazgo de la escuela mayor es el potencial de ésta para conseguir la mejora educativa (Fink, 2000 citado por Hargreaves y Fink, 2006).

En el modelo de escuela inclusiva en el cual se inspira esta investigación, el docente debe sentirse líder del proceso de transformación al cual se aspira y agente activo en el impulso de las acciones estratégicas. En este sentido, se apuesta como Essomba (2007), porque cada docente se sienta un líder intercultural, entendiéndolo como un sujeto que moviliza y armoniza los distintos recursos y dimensiones en que participa, con la finalidad de desarrollar acciones de transformación en la construcción de la escuela intercultural e inclusiva. Este estilo de liderazgo, según este mismo autor, es una síntesis de distintos modelos de liderazgo que los docentes deben llevar a cabo para obtener un liderazgo distribuido y pedagógico.

- El liderazgo postmoderno nos proporciona una perspectiva útil para proponer orientaciones al profesorado sobre cómo interactuar y posicionarse en el escenario escolar con respecto a la propia ideología.
- El liderazgo cooperativo, entendido como una fuerza de transformación cultural y desarrollo de la dinámica de los docentes, donde el líder toma las iniciativas deseadas para participar con sus colegas en la exploración y explotación de su espacio de autonomía individual y colectiva.
- Liderazgo inclusivo, donde el líder debe situar las relaciones humanas en el corazón de su acción, por sobre las estrategias y los recursos. También debe comprender la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones

interdependientes y complejas y guiar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas hacia dentro.

- Liderazgo ecológico, aquel en el que los líderes tienen en consideración los distintos elementos y dinámicas sociales que afectan a su cometido y, no menospreciando el impacto de los procesos de los macro contextos en su labor y la de sus colegas.

Castillo (2008) plantea como plataforma para liderar y promover la diversidad en los centros de secundaria la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD), cuyo objetivo es la planificación y seguimiento de las actuaciones esenciales para atender la diversidad y las necesidades educativas del alumnado. Esta comisión tendrá como tarea determinar las actuaciones que se llevarán a cabo para atenderlas, así como los procedimientos que se emplearán. Dada la variedad de miembros que la conforma, dispone de interdisciplinariedad y diversidad de itinerarios formativos, lo que puede dar lugar al debate y la reflexión dentro de su seno. Aunque también considera que esta comisión tiene limitaciones como pueden ser la poca comunicación e intercambio con los equipos docentes, dado que es un órgano creado institucionalmente, cuyas convocatorias son formales y no demasiado frecuentes, por lo que muchas de sus decisiones recaen directamente en la coordinación de estudios, que las resuelven a su criterio. El nacimiento de este órgano puede ser positivo para promover un liderazgo distribuido en la comunidad, aunque, en cierto sentido, puede suponer la exclusión de algunos participantes de la misma.

Ryan (2003, 2006), realiza un estudio profundo del liderazgo inclusivo constatando las ideas ya expuestas ut supra, haciendo referencia y apoyando la idea de liderazgo distribuido, colaborativo o democrático, ya que debido a que comprende las tareas relacionadas directamente con un individuo, sino como un proceso colectivo en el que todos son incluidos. Este autor indica que un error patente en nuestras escuelas, que dificulta la inclusión en las mismas, radica en una visión individualizada del liderazgo, una tendencia ligada a entender que ésta está ligado a entes particulares, que ocupan una determinada posición formal en la organización, que actúan de un determinado modo y sentido, a los que supuestamente poseen la capacidad

de influir en los demás y de los que se esperan grandes cosas. Dicho autor, considera que esto es una visión heroica del liderazgo, que pasa por alto que grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurren en las escuelas que un solo individuo e imposibilita ver este proceso como uno de naturaleza colectiva e inclusiva, en el que están implicados todos los miembros de la escuela.

Las escuelas no tienen por qué confiar en individuos poderosos y talentosos para que las cambien por la fuerza de sus deseos y visiones singulares. Más bien, la inclusión puede ser lograda por personas que trabajan conjuntamente aceptando y reconociendo las contribuciones modestas pero importantes de cada uno en sus comunidades escolares. No es necesario decir que los directores pueden hacer contribuciones importantes a tal proceso. Pero los directores no tienen por qué llevar el peso del mundo a sus espaldas: ellos pueden y deberían compartir el liderazgo con otros (Ryan, 2003: 9) (cit. por González, 2008, p. 91).

En este caso se comprende el liderazgo que desarrolla el director o directora no como ejercicio de influencia sobre las creencias, valores y acciones de otros, sino como "la energía que se genera colectivamente cuando los individuos trabajan juntos, toman y comparten iniciativas y responden y construyen sobre ellas" (González, 2008, p. 90).

Como dice Murillo (2009):

(...) el enfoque "de abajo a arriba" ha quedado claramente superado por una visión en la que, sin perder la escuela como núcleo básico de los procesos de cambio, se resalta la necesidad de una relación "inteligente" entre las escuelas y el contexto político, administrativo, social y educativo en el que éstas se desarrollan (p. 4).

Por tanto, nosotros nos posicionamos ante la idea de un liderazgo inclusivo basado en liderar las escuelas de forma colaborativa y democrática, creando además redes de colaboración con otras escuelas, entidades u organismo. En definitiva, creando una red de colaboración con el entorno, en la cual los equipos directivos tengan un importante papel como fomentadores y dinamizadores, pero no un papel definitivo que suponga la relación directa de equipos directivos y directores con liderazgo educativo.

De acuerdo con Murillo (2008) se debe impulsar un liderazgo colaborativo y distribuido que se fundamente en la participación entendida “en su sentido de mayor implicación y compromiso; es decir, participación de la comunidad en la toma de decisiones relativas a las cuestiones de organización, de gestión de recursos y pedagógicas.” (p.162)

Quando se encuentra arraigada la escuela en una cultura escasamente participativa y cerrada a la comunicación e interrelación con el entorno, las transformaciones en los equipos directivos son complejas de conseguir y se hace inexcusable el contar con un perfil directivo que crea en la escuela inclusiva y trabaje colaborativamente por su consecución.

Por tanto, coincidiendo con Harris (2009), se establece que el liderazgo distribuido es un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar, que resulta especialmente adecuado para crear y desarrollar una escuela que trabaja en y para la Justicia Social.

El liderazgo educativo para escuelas inclusivas

El propósito de la educación para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por pertenecer a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades (Kugelmass, 2003).

El liderazgo para la justicia social se enfoca en luchar contra prácticas de enseñanza injustas y fomenta políticas para la inclusión y equidad para todos los estudiantes (Zembylas, 2010)

De acuerdo con Ryan (2006), se piensa que nuestras escuelas se enfrentan cada día más a una fuerte preocupación por la justicia social, porque la diversidad se ha sido más evidente en nuestras escuelas y comunidades y se aumentan las brechas que separa a los más favorecidos de los más desfavorecidos.

Este mismo autor, considera que el término de justicia social tiene diferentes formas o perspectivas desde las cuales puede ser entendido, una de ellas es la inclusión. Según esta perspectiva, la justicia social puede ser alcanzada si todas las personas están incluidas de manera significativa en las prácticas y procesos institucionales.

En esta investigación se pone de manifiesto que liderazgo e inclusión no son expresiones que van unidos de forma natural. Los lazos entre el liderazgo y la justicia social o inclusión dependen de la forma que sea concebido el liderazgo, es decir, en la forma que se relacionan entre los miembros de las instituciones, las funciones que se les otorga a los individuos o grupos, y cuáles son la práctica directiva o de liderazgo que se llevan a cabo.

Las teorías sobre el liderazgo, según este autor, no han sido coherentes con los principios inclusivos o de justicia social, ya que se han mantenido durante años posturas muy individualistas sobre el liderazgo, poniéndolo en directa relación con un solo individuo o grupo de individuos al

interior de un grupo mayor que constituía la organización.

Dicho autor considera que para desarrollar un liderazgo inclusivo debemos tener en consideración algunas prácticas propias para llevar a cabo este tipo de liderazgo. Entre ellas destacan (Ryan, 2006, p. 9):

- Defender la inclusión escolar. Los procesos deben ser organizados de tal forma que se proteja la inclusión. Esto se debe a que si es así, se pueden evitar enfrentamientos ante las ideas inclusivas.
- El liderazgo es educativo. Es importante formar a toda la comunidad educativa en temas relacionados con la inclusión, ya que hay maestros y maestras, personal de administración y servicios, familias y estudiantes con variadas características que, generalmente, no tienen conocimientos unos de los otros. Esto hace que se originen prácticas de exclusión tales como el racismo entre ellos, en contraposición de las prácticas inclusivas que deseamos llevar a cabo (Ryan, 2003).
- Educar a la comunidad educativa desarrollando una conciencia crítica. Esta conciencia crítica es más fácil de adquirir si se halla al interior de la cultura escolar del centro.
- Fomentar el diálogo. Para que se produzca un verdadero liderazgo inclusivo las escuelas deberán otorgar oportunidades para que la gente pueda comunicarse entre sí, de manera eficaz consiguiendo diálogos exitosos.
- Dar voz a todos. Es importante asegurarse de que todo el mundo tenga voz en la escuela. Todos y todas deben tener las mismas oportunidades de expresarse y sentirse respetados cuando hablan. Todas las ideas deben ser escuchadas, respetadas y valoradas.
- Dar importancia al aprendizaje y la práctica en el aula. La inclusión se realiza de forma más eficaz en escuelas donde se hace especial hincapié en el aprendizaje del estudiante y en la

docencia por parte del profesorado. Todos deben esforzarse y tener el compromiso en pos de la mejoría.

- Adoptar políticas inclusivas. Para ello, se establecen dos mecanismos: primero, mediante la fomentación de los valores inclusivos y el segundo, mediante la organización de procesos inclusivos donde todos y todas opten a las mismas oportunidades.
- Incorporación de los mismos enfoques en toda la escuela. Para que la inclusión sea una realidad, ésta debe ser vista diariamente de la escuela. Para ello, es importante la participación de toda la comunidad educativa de tal forma que ésta no sea responsabilidad de una persona en particular y cuando ésta no esté la inclusión no se lleve a cabo.

En conclusión, según Ryan (2006) el liderazgo inclusivo es uno de los enfoques más prometedores para trabajar la justicia social en nuestras escuelas. No obstante, poner este tipo de enfoques y otros similares al mismo en práctica no es tarea compleja.

Stevenson (2007) lleva a cabo un estudio acerca de cómo los líderes escolares tratan de impulsar programas de justicia social dentro de escuelas inglesas situadas en contextos con diferentes culturas. A través de diferentes estudios de caso, concluye que los directores y directoras en estas escuelas tienen fuertes compromisos con los valores sociales, valores que se pueden evidenciar en las políticas y prácticas que desenvuelven, aunque esto se ve influenciado, en algunos casos, por las políticas educativas del país, impulsoras de la competición y no de la equidad y la justicia social en las escuelas. Es así como esta investigación pone de manifiesto la necesidad de la existencia de una plena consonancia entre las políticas nacionales y las políticas de las escuelas, luchando todas ellas en pos de una educación para la justicia social otorgando así una escuela que pueda enfrentar las desigualdades.

Desde esta perspectiva y, en comparación a nuestro país, se considera también necesario que la normativa establezca cauces verdaderos

que fomenten una escuela justa para todos, donde verdaderamente exista la igualdad de oportunidades y el mismo derecho a la educación. Puede parecer muchas veces utópicos, o poco realistas, sin embargo, verdaderamente el sueño está con una escuela para todos y todas.

Theoharis (2007) resalta tres aspectos importantes de su investigación en cuanto al liderazgo para la justicia social, aspectos que hacen que su estudio sea peculiar. En primer lugar, la selección de los directores estudiados, ya que todos ellos apuestan por la justicia social ante la tarea de ser directores. En segundo lugar, la apuesta por una escuela para la justicia social basada en que los estudiantes con discapacidad también deben ser incluidos en la misma. Por último, la aportación de nuevas teorías y prácticas para que los directivos puedan luchar por escuelas inclusivas que en pos de la justicia social. Destacamos de esta investigación el segundo aspecto, ya que cuando se habla de liderazgo inclusivo se está de acuerdo con el autor en que no se puede hablar de escuela para la justicia social sin comprender que son escuelas donde residen dentro todos los alumnos y alumnas.

Kugelmass y Ainscow (2004) llevan a cabo una investigación al interior de tres escuelas inclusivas situadas en diferentes países (Inglaterra, Estados Unidos y Portugal), cada una con un contexto distinto y una diversidad de estudiantes propia. Ellos concluyen que el liderazgo está dentro de las diferentes culturas escolares que ha desenvuelto cada escuela. Consideran de vital importancia el ejercicio de un liderazgo inclusivo ya que ha sido éste, según dichos autores, el que ha llevado a la escuela al desarrollo de prácticas inclusivas dentro de la cultura que hoy derivan en la atención adecuada de las características de cada alumno o alumna.

Garrison-Wade, Sobel y Fulmer (2007) realizan una investigación cualitativa, la cual pretende demostrar que, para responder a la diversidad del alumnado existente en las escuelas de Educación Especial, es necesario formar a los directores y directoras hacia un liderazgo más inclusivo y no sólo otorgar estrategias a los docentes. Estos investigadores llegan a la conclusión de que un liderazgo inclusivo se basa en prácticas directivas donde el director/a esté informado de las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, ayude a los maestros y maestras a formarse, proporcione orientación a los mismos, fomente y organice tiempos de coordinación entre

profesionales y establezca lazos con las familias para llegar a acuerdos sobre las líneas educativas para el alumnado.

Por otra parte, ellos consideran que las brechas ante las personas por su etnia, raza, cultura, género, lengua, religión, etc. no es sólo una tarea educativa, sino que es un aspecto a resolver por toda la sociedad. Concordamos con la idea de que la escuela debe ser un lugar donde se fomente la inclusión escolar a partir de un liderazgo inclusivo (Ainscow y Kaplan, 2004) que lleve también a la inclusión social de todo el alumnado.

Taysum y Gunter (2008) llevan a cabo un estudio con catorce directores ingleses, en el cual el objetivo es investigar cómo estos líderes entienden la justicia social a partir de su experiencia. De esta investigación, es importante resaltar una de las conclusiones a las cuales llegaron, lo cual se puede extender a nuestra situación en España. Dichas investigaciones exponen que los líderes ingleses consideran que las políticas nacionales del país cada día originan más escuelas que no apuestan por la justicia social, sino que resaltan la discriminación, marginalización y la construcción de guetos, de tal forma que las prácticas de los líderes se ven limitadas por las políticas del país.

Ryan (2010) realiza un estudio en el cual explora las formas utilizadas por los directores y directoras para impulsar la justicia social en sus escuelas. La investigación analiza los esfuerzos de parte de los directores y directoras para comprender los contextos políticos a los cuales se ven enfrentados, haciendo uso de sus conocimientos y estrategias para conseguir la equidad en sus escuelas. El estudio concluye que los directores y directoras, junto con sus equipos directivos deben reconocer la importancia de participar en las políticas de sus organizaciones. No obstante, pone especial énfasis en la capacidad que deben poseer los directivos para combinar sus habilidades intelectuales y estratégicas con sus cualidades personales y sociales, así establecer lazos fuertes colaborativos que le permitan desarrollar un liderazgo inclusivo para conseguir la justicia social en sus escuelas.

Se considera esencial que los directivos establezcan estrechas relaciones y promuevan las mismas dentro y fuera de la escuela, de tal forma que se puedan atender las necesidades de todos y las alumnas

que están en la escuela, y también de todos los que participan en la misma, buscando no tan sólo el desarrollo de nuestros alumnos y alumnas sino además el de sus familiares, maestros/as y todas las personas implicadas.

En la actualidad, uno de los investigadores más importantes en el ámbito de la dirección escolar comprometida con la justicia social, es el profesor Dr. Javier Murillo. Es por este motivo, se va a exponer sus aportaciones más importantes en el campo.

Según las ideas aportadas por Murillo y Hernández (2011a) se entiende que:

El papel que adoptan los y las líderes es clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social. El equipo directivo tiene, en última instancia, la mayor responsabilidad en la toma de medidas y en la creación de una cultura para la justicia social. Sin embargo, este liderazgo no necesariamente recae en aquellas personas que ostentan un cargo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que toman y comparten iniciativas, y que responden y construyen la cotidianeidad del centro a partir de este trabajo colaborativo. El trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto (p. 20).

Estos investigadores apoyan el liderazgo distribuido como una opción para impulsar escuelas inclusivas. Se establece, de acuerdo con lo postulado por los autores que esta idea es coherente, ya que una escuela para todos sólo se puede conseguir gracias a la participación de todos.

Murillo et al (2010) ofrecen un trabajo en el cual se analiza el rol de las escuelas para la inclusión y la justicia social. Además, y realmente lo más esencial para nuestra investigación, es su dedicación de una parte de dicha contribución en relación a las características, que, a la luz de la investigación, parecen compartir aquellas personas que lideran escuelas inclusivas exitosas.

Para entender el rol de los líderes inclusivos en las escuelas para la justicia social, previamente se puede hablar, según este autor, de las escuelas inclusivas para la justicia social. Por lo tanto, la educación inclusiva comprendida como una escuela para la justicia social se rige por valores y principios tales como (Harris y Chapman, 2002; Muijs et al., 2007) cit. por Murillo et al (2010, p. 172):

- Integridad y honestidad. Justicia y equidad.
- La fomentación del respeto por todos los individuos.
- El reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades.
- Preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los profesores y los estudiantes.
- Todos los estudiantes son capaces de aprender.
- La escuela debe dar respuesta a las demandas particulares de cada estudiante. El punto de vista de los estudiantes es importante y debe ser considerado.
- La diferencia es vista como una oportunidad para aprender y como fuente de enriquecimiento.

Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de la educación inclusiva es dar término a la exclusión social que proviene de actitudes y respuestas a la diversidad en clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, lengua materna, género y capacidad (UNESCO, 2001). Aquí, según Theoharis (2007), está implícito el derecho a la educación unido a los valores de justicia y democracia, de ahí se desprende que la escuela plantea ser una institución más equitativa y más justa.

Para ello, según Murillo et al (2010, p. 173), una escuela inclusiva justa socialmente debe atender a diferentes aspectos:

- La inclusión debe ser el núcleo que centre la atención en todo el alumnado.

- El discurso del profesor debe considerar la diversidad y la pluralidad de la clase.
- El currículum debe ser representativo en lo que respecta a género, clase, capacidad, etc.
- La rotación de papeles, acorde al género, se debe realizar efectivamente durante la clase y en cualquier otra práctica escolar.
- La familia y los distintos antecedentes de los estudiantes deben ser un referente para el centro.

A partir de estas ideas previas, estos autores realizan un análisis del liderazgo inclusivo para la justicia social, considerando que:

El papel que adoptan los y las líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión, y por ello se considera que tienen un rol fundamental para conseguir escuelas en donde impere la justicia social. Los directivos son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión. Por ello, el buen liderazgo requiere de saber potenciar una cultura de la inclusión para la justicia social partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro. (Murillo et al., 2010, p. 174).

Diversos estudios, (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007; Murillo et al., 2010), llevados a cabo para describir las características propias de líderes para la inclusión y la justicia social, concluyen que no hay prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, muy por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor se adapten a cada uno para enfrenta a los problemas que se presentan.

Sin embargo, González, 2008; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2008; Hollander, 2008; Murillo y Hernández, 2011; etc. consideran que es importante favorecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas, ya que éste propone la participación de toda la comunidad en un liderazgo

comprendido como competencia y no ligado exclusivamente a una estructura formal. Más concretamente, los dos primeros autores sin contradecir la postura anterior, realizan interesantes aportes que ayudan a dar ciertas pautas sobre algunos modelos o prácticas de liderazgo de interés que parecen estar en la base de la concepción de liderazgo inclusivo.

Así, Murillo y Hernández (2011) y Murillo et al (2010) piensan que, al considerar planteamientos clásicos basados en el liderazgo pedagógico y transformacional surgido del estudio de líderes exitosos, se podría dirigir hacia interesantes propuestas como se ha podido ver anteriormente, de liderazgo sostenible, sistémico para el aprendizaje, inclusivo o distribuido (Murillo, 2006). Estos autores señalan que pese a las grandes diferencias que existen entre ellos, todos coinciden en la importancia de un liderazgo que dé pie a la participación y el desarrollo de la comunidad en pos de un liderazgo democrático.

Ellos destacan que el liderazgo debe tener en consideración dos elementos: tener en cuenta que una dirección democrática por sí sola no busca la inclusión, ya que debe poseer además contenidos relacionados a la justicia, la equidad, al respeto por la dignidad del individuo y el trabajo por el bien común. Por otro lado, considerar que el liderazgo inclusivo es tanto un proceso como una meta y ambos no pueden separarse, es decir, un resultado inclusivo no puede alcanzarse nunca mediante procesos o prácticas no inclusivas.

Por tanto, se esté de acuerdo con estos autores en que, existen múltiples estudios, en que apuestan por diferentes teorías de liderazgo, no obstante, cuando se enfrenta a escuelas con una heterogeneidad alta en el alumnado, se busca apoyo, como vimos ut supra, en teorías del liderazgo sostenible, sistémico, distribuido o colaborativo. González (2008), llega a la conclusión de que todas estas teorías, están relacionadas y expone que:

Un liderazgo para la inclusión escolar ha de ser un liderazgo democrático y participativo, en el que ocupan un lugar importante las dinámicas de indagación abierta, comunicación, diálogo, colaboración, trabajo en grupo en un marco de respeto en el que necesariamente confluirán perspectivas no siempre consensuales, a veces conflictivas, sobre las que hay que optar desde una base moral (p. 92).

De acuerdo con Murillo y otros (2010, p. 177) se llega a la conclusión de que “es probable que lo que define al liderazgo inclusivo no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven, vinculadas a una serie de valores y principios ligados a la inclusión: el interés por el bien común, la participación, la justicia, la equidad, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, entre otros; así como también se relacionan con aspectos inherentes a la práctica pedagógica, del centro y de las aulas.

Porque, en definitiva, y como señala acertadamente la profesora M^a Teresa González González (2008) que “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar” (p. 94).

Como señala Juan Carlos Tedesco en una entrevista realizada por Nélida Zaitegui de Miguel (2011) en la Revista de Organización y Gestión Educativa, que “en esta sociedad de la información y del conocimiento, la educación es la variable clave para la justicia social” (Zaitegui, 2011, p. 37).

Liderazgo y Gestión como respuesta a la diversidad e inclusión

A lo largo de este apartado, se intenta describir los aportes de las investigaciones más importantes que existen en los últimos años sobre el objeto de nuestro estudio.

Las escuelas diversas, como veremos en el informe de la investigación, han sido entendidas por los expertos que han realizado el muestreo, en general como aquellas escuelas que se ven afectadas por contextos desfavorecidos, lo cual ha provocado que tengamos que reformular también este apartado, dándole una importancia primordial a las prácticas directivas y al liderazgo propio en contextos donde las características económicas, culturales y sociales son más bien bajas.

Ante esto, se considera que la atención a la diversidad en la escuela debe estar ligada a la promoción de una escuela inclusiva donde todo el estudiantado tenga cabida, considerando las características particulares de cada cual y su propia idiosincrasia como agente potenciador del aprendizaje y motor del enriquecimiento del grupo del cual formamos parte, que en este caso es la escuela.

Asimismo, se cree que la dirección escolar, puede ser un factor clave en la puesta en práctica de los principios de la escuela inclusiva, siendo primordial que ésta se apoye en la comunidad educativa apostando por posicionarnos ante un estilo de liderazgo, distribuido donde el director/a y su equipo directivo sean los promotores de este mismo tipo de liderazgo.

De esta forma, se realizará un recorrido por aquellas investigaciones que aporten experiencias previas en prácticas directivas inclusivas y además ofrezcan los modelos de liderazgo que nos permitan responder a la diversidad desde la justicia social, atendiendo las características particulares de todo el alumnado y la comunidad educativa de la escuela.

Ya expresada la importancia de que los centros educativos interioricen e integren en su cotidianidad la diversidad cada día más emergente, en el

sentido de que estarán capacitando a sus miembros a desenvolverse con éxito en su entorno, ya que les posibilita un desarrollo más integral y una mejor inserción en la vida sociolaboral, ayudándoles a “aprender a ser” y a “aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). Sin embargo, este reto al cual se enfrentan las instituciones educativas no está exento de importantes obstáculos para su logro (Carrasco, 2009): tradicionalmente se organizan los centros siguiendo desfasadas medidas tecnocráticas que se muestran incapaces ante la resolución de los actuales problemas, entre otros motivos por la ausencia de un comportamiento autónomo que se ve habitualmente limitado por medidas legislativas. Por otra parte, no se ha logrado aún esa comunicación fluida y constante entre los miembros de la comunidad educativa y el entorno en el que se encuentran ubicados, bien por ese aislamiento en que vive el profesorado o bien porque el entorno no ha llegado a comprender la importancia de esta comunicación.

Ante esta situación se visualiza en la actualidad, en la que por una parte se manifiesta la necesidad de acondicionar una escuela como espacio inclusivo donde se dan cita distintos intereses, valores, manifestaciones, etc.; en definitiva, diferentes características que hacen que cada individuo sea único. Sin embargo, por otro lado, y en el terreno práctico, esta imagen no llega a consolidarse gracias a la comodidad, a la baja autoestima, suponiendo que no se puede conseguir, o por políticas educativas que no la fomentan lo suficiente. En este contexto, en que se hace más ineludible que nunca el contar con una persona o con un equipo con la capacidad de liderar ese necesario proceso de cambio; en este sentido, el director se perfila como un factor clave en la construcción de una cultura escolar menos discriminatoria y más inclusiva (Aguirre, 1998).

De acuerdo con Whithaker (1998), se piensa que se requiere un cambio en la imagen de la dirección, de forma que liderar sea más importante que dirigir; las estructuras horizontales y participativas sobre las verticales; la flexibilidad de funciones para dar respuesta con agilidad a las nuevas demandas, a las rígidas; utilizar la responsabilidad compartida sobre la individual; pasar de un liderazgo con “poder sobre” a un liderazgo con “poder para”.

Navarro Montaña (2008) en una investigación cuyo objetivo era conocer los planteamientos y las demandas de los Equipos Directivos para responder a la diversidad desde el gobierno de los centros educativos, para realizar propuestas de mejora con fundamentos (Navarro Montaña, 2008, pp. 326-327), apuesta por un enfoque colaborativo y democrático de la dirección escolar para atender a la diversidad. Ella considera que atender a la diversidad conlleva estar conscientes de las diferencias individuales de cada alumno o alumna. Por tanto, para esta autora, es importante fomentar una escuela dirigida por la comunidad, donde cada cual posee una misión importante dentro del liderazgo distribuido que en ella se desarrolla.

La idea de comunidad, adquiere especial relevancia en las escuelas y aulas inclusivas centradas en las formas de organización social, donde se prioriza el respeto hacia las diferencias y el bien común. El aula constituye la comunidad básica y todos sus miembros han de tener sentido de pertenencia a ella. El sentido de la responsabilidad que cada individuo asume, es fundamental para vivir en comunidad y practicar la democracia, y tiene importantes implicaciones para la educación. La democratización de la educación, necesariamente conlleva concebir la escuela como un instrumento al servicio de los ciudadanos, que ha de promover la igualdad de oportunidades educativas (Navarro Montaña, 2008, p. 322).

De esta forma acorde con la autora, para llevar a cabo una dirección escolar basada en un enfoque democrático, comprensivo e inclusivo, se requiere un análisis profundo de temas esenciales (Navarro Montaña, 2008, p. 322):

- La educación se concibe como un proceso de construcción personal y social, inconclusa que además requiere interacciones personales que promuevan la socialización en ambientes normalizados.
- El currículum se entiende como una propuesta flexible, que tiene que irse concretando dependiendo de las realidades donde tenga que desarrollarse.
- La diversidad se considera un valor educativo donde se concretan diferentes realidades, que es necesario valorar y aceptar, por lo que la tolerancia y el respeto mutuo se consideran pilares esenciales para la diversidad.

- Los centros educativos se abren a la comunidad e intentan responder a sus peculiaridades con una respuesta educativa adecuada.
- La organización trata de adaptarse a las características idiosincráticas de cada centro, donde adquiere sentido la autonomía necesaria.
- El funcionamiento de los centros se rige por criterios de máxima participación e implicación.
- Los estudiantes se integran en grupos flexibles, heterogéneos donde la diversidad se considera una ventaja, no un inconveniente para el desarrollo de estrategias de colaboración, cooperación y apoyo mutuo.

Se establece que estos siete temas son esenciales para poder fomentar una dirección con base en la inclusión escolar, ya que en todos ellos se refleja la colaboración y participación por parte de toda la comunidad educativa y del entorno. Es importante destacar que estamos a favor de una escuela con autonomía, otro de los factores que destaca la autora, ya que dicha autonomía da pie a la adaptación de la escuela a su contexto social y a las características individuales que no sólo ofrece el estudiantado, sino toda la comunidad educativa.

De esta forma, fomentar la participación en cuestiones relacionadas no sólo con la atención a la diversidad, sino con el propio gobierno de los centros, provoca que la dirección deba tener un carácter compartido. Esto significa que los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa, han de asumir responsabilidades e implicarse en cuestiones vinculadas al gobierno del centro. Ante esto, se considerará que existen algunas dificultades a las que se enfrenta la dirección en nuestros días, las cuales están relacionadas con la falta de interés que tienen tanto docentes como otros sectores de la comunidad educativa, para participar en la organización y el funcionamiento de los centros (Navarro, 2001).

Asimismo, Navarro Montaña (2008) considera que para que la participación sea real y efectiva y además revierta de forma positiva en el funcionamiento del centro, debe ser voluntaria y realizada mediante el proyecto educativo que debe ser común y consensuado, y fomentar la

atención a la diversidad desde el gobierno del centro adaptándose a las características del centro.

La autora en esta investigación expone la importancia de cada uno de los elementos que son favorables a una dirección escolar que promueve una escuela inclusiva, estos son (Navarro Montaña, 2008, pp. 323-324):

- El clima: es un elemento fundamental en las organizaciones cuando se quieren poner en marcha procesos de mejora. En las organizaciones caracterizadas por un clima participativo de grupo, la toma de decisiones se expande a todos los niveles de la organización y la comunicación se desarrolla en todas direcciones, lo que refuerza el compromiso con la organización (Terrén, 2005, pp. 121) (cit. por Navarro Montaña, 2008). Así, la calidad de las relaciones es un factor decisivo para lograr un clima de participación entre los diferentes miembros y órganos de la comunidad educativa.
- Equipo directivo: para responder a los retos que la diversidad plantea a la dirección actual, es necesaria la participación y entre los miembros del equipo es imprescindible. El Equipo Directivo tendrá que desarrollar un liderazgo efectivo.
- Comunidad Educativa: la existencia del Consejo Escolar necesariamente tiene que propiciar una estructura de participación, en la que se escuchen las voces de todos los sectores representados, para, mediante el diálogo y la toma de decisiones compartida, participar en una gestión democrática y tratar de responder, desde ella, a las cuestiones que surgen como consecuencia de que la diversidad es una realidad que plantea importantes retos a la organización y al funcionamiento general de las instituciones educativas.
- Profesorado: el Claustro se manifiesta a través del equipo directivo en cuestiones relacionadas con el funcionamiento general del centro, ya que no tiene competencias reconocidas en este sentido, pues la evaluación sobre el funcionamiento general del centro parece ser competencia del equipo directivo.

Nosotros apoyando a la autora, pensamos que el claustro debe tener voz en la toma de decisiones y en la organización del centro.

- Alumnado: para considerar la participación del colectivo mayoritario de los centros de enseñanza, constituido por los estudiantes y caracterizado por su diversidad, es necesario contemplar los canales de comunicación e información que éstos pueden utilizar, para asegurar su participación en el centro.

Este estudio, de Navarro Montaña (2008), ha sido llevado instaurado en las provincias de Sevilla y Badajoz en España. La muestra ha estado compuesta por equipos directivos de centros de Educación Infantil y Primaria de titularidad tanto pública como privada y Centros Específicos de Educación Especial.

Las categorías que se han estudiado son atención a la diversidad, escuela inclusiva, proyecto educativo de centro, concienciación, dificultades, demandas de los directivos, necesidades del profesorado y acciones del equipo directivo.

Las conclusiones a las cuales se han llegado son las siguientes (Navarro Montaña (2008, pp. 338):

- Los equipos directivos consultados manifiestan haber tomado conciencia de atender a la diversidad, aunque tienen dificultades que en muchos casos hacen referencia a dificultades inherentes al cargo
- Los equipos directivos están en condiciones favorables para promover la Atención a la Diversidad por encontrarse inmersos en el gobierno de los centros, aunque en la práctica ésta se traduce en recabar las necesidades y propuestas del profesorado en relación con la Atención a la Diversidad y canalizarlas. Apenas se alude a acciones concretas para promover la Atención a la Diversidad desde la dirección, aunque desde el gobierno de los centros se atienden las

necesidades del profesorado y de otros sectores pertenecientes a la Comunidad Educativa, en relación con la Atención a la Diversidad.

- La diversidad se asocia a las diferencias individuales existentes entre el alumnado. No solo se hace referencia a estas diferencias, sino a la necesidad de un cambio en la enseñanza para atender las características del alumnado.
- La diversidad se asume como valor educativo. Existen diferentes percepciones entre los directivos de los centros ordinarios y los centros específicos. Los primeros consideran que sí es beneficioso para todos los estudiantes la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, sin embargo, los directivos de los centros específicos desconfían de que los estudiantes que albergan en sus aulas puedan ser bien atendidos en centros ordinarios.
- Aunque la Atención a la Diversidad sea un motivo de reflexión y análisis entre el profesorado y de estos con el equipo directivo, desde el gobierno de los centros existe una permanente preocupación por buscar soluciones a las dificultades que surgen día a día, dando lugar a respuestas técnicas (ACI) propias de la integración y no de la inclusión.

Se considera esta investigación como un avance importante para desarrollar prácticas directivas inclusivas en los centros, ya que vuelca la necesidad de formación de los docentes y equipos directivos en nuevas estrategias inclusivas para dar respuesta a la diversidad y pone de manifiesto la importancia de un enfoque democrático basado en el liderazgo distribuido y colaborativo del cual se ha hablado anteriormente. Además, este estudio en sus resultados muestra una fiel imagen del rol que están desarrollándolos equipos directivos en estos momentos frente a la atención a la diversidad, existiendo gran ausencia de prácticas directivas concretas.

Murillo y Hernández (2011a) ofrece un trabajo titulado “La dirección para la inclusión” publicado en la Revista Organización y Gestión Educativa, en el cual se hacen grandes avances en las aportaciones referentes al rol del equipo directivo en las escuelas inclusivas.

Estos autores sostienen que en nuestros días se aboga por un enfoque más amplio y relevante que el del aula, un enfoque desde una perspectiva que es más extenso, aludiendo al centro escolar y a todo lo que éste conlleva, como son las prácticas de enseñanza-aprendizaje, la gestión y organización del centro y por sobre toda la cultura escolar. Destacan la importancia de tener en cuenta que la exclusión social no es un aspecto a tratar sólo en la escuela, sino que trasciende los límites de las mismas afectando a políticas sociales y educativas más amplias.

Con respecto a la exclusión social, Muijs et al., (2010) expone una investigación realizada a través de distintos estudios de caso en diferentes escuelas. Parten de no realizar una definición fija de exclusión social y conocer las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, además de ver las prácticas directivas y el liderazgo que se dan en las mismas para evitar la exclusión social. Entre las conclusiones más significativa para nuestra propia investigación destacamos que:

- Se identifican tres perspectivas ante la exclusión social, presentes en todas las escuelas: enfoque basado en el rendimiento, enfoque con base en las dificultades para el logro y, por último, un enfoque centrado en la socialización y las capacidades.
- Se comprueba la importancia del liderazgo en la escuela, aunque se hace hincapié también en la influencia del contexto.
- No se puede hablar de las características específicas de un líder para escuelas inclusivas, lo importante es que cada escuela y líder tomen en cuenta las necesidades de los niños y la comunidad, y así forme sus propias creencias y estrategias para llegar a la obtención de la inclusión social y educativa.

Estas dos últimas conclusiones, son esenciales para el presente apartado, ya que desde a partir de esta investigación se pone de manifiesto que no es necesario un perfil o una serie de prácticas directivas para promover la inclusión social, sino que debe ser el líder y la comunidad

quienes de conjuntamente decidan una serie de estrategias que propicien una escuela inclusiva.

Continuando con la aportación de Murillo y Hernández (2011a) se piensa como ellos que el rol que adoptan los líderes y también los líderes formales (equipo directivo) son imprescindibles para poner en marcha una escuela basada en los principios de la inclusión escolar que responda a la diversidad de todo el alumnado; ya que, como dicen los autores, “son los directivos quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión” (2011, p. 18).

Diferentes investigaciones, tales como la de Ainscow (2001, 2008); González González (2008), y la misma de la cual estamos hablando, mencionan que no es tarea fácil identificar cuáles son las características de los líderes inclusivos, quizá porque no existan prácticas especiales que caracterizan a este tipo de líderes.

Según Murillo y Hernández (2011a y 2011b) y Murillo et al (2010) el estilo y las prácticas de los directivos están determinados agracia a los valores y actitudes que éstos tienen hacia sus estudiantes, la escuela, la educación y la sociedad. Apoyados en la literatura internacional y en el estudio de directivos de escuelas inclusivas exitosas en España que describen algunos valores que los definen basándose en investigaciones tales como las de Villa, Thousand, Stainback y Stainback, (1992); Salisbury y McGregor (2002, 2005) (Murillo y Hernández, 2011, p. 18):

- Colaboración: uno de los principios motores de los directivos inclusivos es su convicción en la necesidad de un trabajo en equipo, de la colaboración entre los docentes del centro, y entre toda la comunidad escolar. Uniéndolo con el apartado anterior, vemos como nuestra apuesta por el liderazgo distribuido o colaborativo para una escuela inclusiva es sustentada en las aportaciones de estos investigadores.
- Intencionalidad: la generación y consolidación de una cultura inclusiva en el centro no es fruto de la casualidad, requiere que la dirección tenga un fuerte sentido de su papel y transmita sus creencias, sus valores y sus actitudes.

- Compromiso: los directivos de escuelas inclusivas están y se “mojan”. Son líderes presentes, que mueven con su ejemplo, los primeros en entrar y los últimos en salir, que igual colaboran en mover mesas que en mediar en conflictos.
- Atrevimiento: estos directivos defienden prácticas inclusivas en sus centros mediante soluciones novedosas. No tienen miedo a adoptar soluciones arriesgadas y se comprometen promoviendo alternativas innovadoras.
- Transparencia en las decisiones como actitud: como forma de trabajar que genera confianza entre la comunidad escolar. Ello implica poner sobre la mesa toda la información, las decisiones, sus motivaciones y consecuencias.
- Reflexibilidad: los directivos inclusivos toman decisiones meditadamente, valorando toda la información disponible y evitando la impulsividad y las respuestas precipitadas.

Apoyando la premisa de los autores en que uno de los aspectos claves al interior de un equipo directivo inclusivo debe ser su conciencia sobre la importancia de lo que supone el trabajo en equipo en la organización. Se postula, basados en los estudios que, vistos sobre liderazgo distribuido, que el equipo directivo tiene que impulsar dicho liderazgo para conseguir que sea la comunidad educativa completa quien lidere el centro. Además, a pesar que en algunos momentos pueda parecer un aspecto autoritario, el equipo directivo debe tener una actitud y creencia acorde a los principios de la escuela inclusiva, asimilados de tal forma que dichas creencias se fomenten y se transmitan a toda la organización. Para ello, deben ser atrevidos y probar nuevas actuaciones de éxito en el ámbito escolar que demuestren que la inclusión es positiva y no perjudicial para nadie; esto requiere el compromiso de “estar al pie del cañón”, como se dice en nuestro lenguaje cotidiano, ser el primero y el último en el centro educativo. Y por último, tienen que estar en un constante proceso de reflexión siempre para mejorar la atención a la diversidad del alumnado.

Se destaca, como lo más importante esta investigación, las prácticas directivas que proponen estos investigadores, Murillo y Hernández (2011a), prácticas directivas que están sobre la base de otras investigaciones y experiencias tales como la investigación realizada por Leithwood (2005), a la cual hemos acudido tras notar importancia de la misma, en la cual defiende la

existencia de algunas prácticas de liderazgo que son valiosas en todos los contextos, llegando a establecer también que existen prácticas de liderazgo adecuadas para aquellas escuelas que presentan gran heterogeneidad entre su alumnado, caracterizadas por estudiantes con diferente situación de pobreza, etnia, características físicas, mentales, antecedentes culturales, habilidades en su lengua natal escapando al límite cauce cultural ordinario. Así es como, estas prácticas son las que a continuación exponemos como adecuadas para la escuela inclusiva y la justicia social.

Coincidimos con la idea de que, quizás las prácticas desarrolladas por directivos que trabajan en centros con alumnado muy heterogéneo quizás deban ser diferentes a las prácticas de aquellos centros donde el alumnado es más homogéneo. Se desea que el alumnado y los centros fueran igual de heterogéneos en todas las escuelas, porque ella que favorecería a un mejor desarrollo global de todos los alumnos y alumnas.

A continuación, se expondrán las diferentes prácticas que proponen estos investigadores y que serán esenciales en el desarrollo de nuestra investigación y en las conclusiones de las mismas. Las prácticas son las que se describen en el siguiente cuadro apoyándonos en la información otorgada por Murillo y Hernández (2011, pp. 19-21).

Cuadro 3: Prácticas directivas inclusivas

PRÁCTICAS DIRECTIVAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE	
Visión y Entusiasmo	El director o directora junto a su equipo directivo debe ser un soñador, que tenga como visión de su centro una escuela inclusiva. Debe ser capaz de transmitir y “contagiar” dicho sueño a su comunidad educativa. Lograr una escuela sin exclusiones de ningún tipo, donde todos participen y aprendan, es una labor que exige dedicación, implicación y compromiso. Así, estos directivos son los primeros en mostrar dedicación y entusiasmo... “lo fácil es seguirles”.
Fomentar el crecimiento de toda la comunidad	Conseguir una escuela inclusiva conlleva tener un camino lleno de obstáculos y desafíos, a los cuales hay que enfrentarse desde una postura basada en un “querer aprender” constantemente. Para ello, como veremos más adelante, son interesantes las Comunidades de Aprendizaje. En ellas se potencian las capacidades didácticas y pedagógicas de la escuela y se refuerza la coherencia del

<p>Trabajar hacia una cultura inclusiva</p>	<p>Una escuela inclusiva no se basa en una determinada organización o metodología en el aula si no se caracteriza por una cultura donde se compartan valores, actitudes y creencias que fomenten la participación en el aprendizaje de todos y todas, y no se dé la marginalización.</p> <p>La idea es que el centro educativo no sea solamente para todos, sino que participen todos y se viva como el lugar de todos.</p> <p>Ello implica desarrollar actitudes inclusivas, pero también procesos que permitan reconocer y modificar prácticas que frenan la inclusión de los alumnos: el desarrollo de la conciencia crítica es necesario para percibir formas sutiles de exclusión.</p> <p>La consolidación de esta cultura se lleva a cabo mediante prácticas intencionadas que promueven formas de participación de alumnos y alumnas a través de estructuras de trabajo diversas como los consejos de estudiantes, asambleas, juntas o comisiones. Además, la comunidad educativa consigue que sus miembros se sientan "implicados en" y realicen no sólo acciones "para" los chicos/as sino "con" los chicos/as. En este proceso el papel de la dirección consiste en facilitar los cauces de participación, promover la confianza de los miembros de la comunidad y optar por procesos de trabajo colaborativo que contribuyan al conocimiento y enriquecimiento mutuo.</p>
<p>Favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos</p>	<p>Los directores o directoras más exitosos en contextos altamente heterogéneos son aquellos que han dado especial atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos directivos trabajan por ayudar a que los docentes busquen respuestas innovadoras, les apoyan en su trabajo dotándoles de los recursos que necesitan, organizan el centro para que la atención a la diversidad sea una realidad.</p> <p>En centros exitosos inclusivos de España se toman prácticas como la programación por proyectos quincenales, el apoyo específico dentro del aula, los grupos de trabajo heterogéneos, etc.</p>
<p>La colaboración entre familia y escuela</p>	<p>Los directivos inclusivos favorecen y crean lazos fuertes entre familia y escuela, ya que saben que familia y escuela tienen que estar estrechamente unidos para que la educación de todo el alumnado se lo mejor posible.</p> <p>Esta perspectiva se amplía hacia otras asociaciones, entidades, organismos locales, etc (como se apuesta en las comunidades de aprendizaje)</p>

<p>Revalorizar a los estudiantes</p>	<p>Eliminación de la marginación, la discriminación y la exclusión en las escuelas.</p> <p>Los líderes inclusivos tienen en consideración tanto en la perspectiva como en las prácticas las diferencias de raza, género, clase socio-económica, cultura, capacidad, orientación sexual y otros aspectos que tradicionalmente han sido causas de exclusión. Este tipo de liderazgo promueve la capacidad de la escuela para dar respuesta a los diferentes contextos de los alumnos; “pone en valor” las culturas familiares de los estudiantes de tal forma que se consideren como un capital social que la Escuela debe aprovechar.</p> <p>El modo en el que se trata a los alumnos y la forma en la que se dirigen a ellos, el tiempo que se dedica a la resolución de conflictos, la atención y valoración que se hace a sus opiniones y aportaciones, entre otros, son modos de transmitir el valor que se les concede a los estudiantes.</p>
---	---

Se destaca de esta investigación que los autores sostienen que es difícil conseguir escuelas inclusivas con líderes segregadores, lo que quiere decir que para que exista la inclusión escolar debe haber líderes formales y no formales que crean en la inclusión. Como decía Jiménez y Vilà (1999) la inclusión escolar es cuestión de actitudes, aunque desde nuestra perspectiva, debería ser una obligación.

González (2008) nos muestra una investigación en relación con nuestro objeto de estudio y, por tanto, de gran interés para el mismo. Dicha investigadora muestra algunas evidencias que establecen una relación entre la promoción de una escuela inclusiva y la organización del centro y la dirección de este mismo.

Cuando se habla de escuela inclusiva se hace referencia directamente al término de “escuela”, destacando la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión. Esto quiere decir que, si se contempla la diversidad y la inclusión como una cuestión que atañe al conjunto del centro escolar, nos sitúa ante la necesidad de mirar el contexto organizativo en el que estamos inmersos.

En esta investigación, González (2008), pone de manifiesto que numerosas investigaciones y aportes sobre la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido evidenciando cómo aspectos relacionados a la propia organización de los centros puede contribuir a que éstos constituyan un entorno de riesgo (Escudero 2005, 2005b; González, 2006) cit. por

González (2008, p. 86), entre ellos destaca las dinámicas relacionadas con el liderazgo, punto de gran interés para nuestra investigación.

González (2008) considera el liderazgo y la dirección como ejes fundamentales para la promoción de las escuelas inclusivas, sin embargo, estos a su vez se convierten en un peligro u obstáculo, pues pueden encontrarse ante directivos que se resistan, de manera activa o pasiva, a cualquier intento de reconocer la diversidad y la diferencia. Por este motivo, dedica parte de su estudio a desarrollar algunas prácticas directivas que pueden contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas responden a la diversidad del alumnado. Estas prácticas directivas inclusivas hacen referencia a no establecer relaciones directas entre liderazgo y director/a o equipo directivo, sino considerar que la escuela puede ser liderada de manera colaborativa propiciando una comunidad democrática donde todos podamos atender a todos. Su propuesta de prácticas directivas inclusivas va en líneas de, como hemos visto anteriormente, apostar por un liderazgo colaborativo que es el que se puede relacionar directamente igualar al liderazgo o inclusivo.

Así, se puede decir que:

El liderazgo en contextos escolares de diversidad, también junto la constatación de que el director puede desempeñar un importante papel de liderazgo y de que su contribución y apoyo son imprescindibles en la consecución de contextos escolares que valoren y celebren la diversidad y ofrezcan una enseñanza valiosa para todos los alumnos, algunas reflexiones advierten que no cabe circunscribir el liderazgo únicamente al director y a sus actuaciones (o no actuaciones). No sólo porque éste no es el único que lo puede desplegar, sino también porque las ideas e ideales pueden contribuir a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas, inclusivas e innovadoras en la organización no están ligadas exclusivamente a quien ocupa un rol formal, ni “pertenecen” a un individuo particular.” (González, 2008, p. 91).

De acuerdo con González (2008) y Murillo (2010) se establece que una de las prácticas directivas esenciales se basa en la concepción de la escuela inclusiva como una escuela donde no sólo tiene que sufrir cambios en el aula o en el currículo, sino que también lleva consigo, desde un plano

más amplio, la organización del centro. Murillo (2010) enuncia:

Estudiar las escuelas inclusivas supone, no sólo abrir el foco respecto a las intervenciones referentes a la modificación del currículum o a las metodologías del aula, sino que también implica considerar un plano más amplio y relevante como es el organizativo. La inclusión no sólo, aunque también, se dirime en el aula. La inclusión debe estar presente en la planificación y en todas aquellas personas que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión de la escuela. Aunque si bien es cierto que la lucha contra la exclusión trasciende los límites de la escuela pues atañe a políticas sociales y educativas más amplias (p. 172)

Asimismo, Murillo y Hernández (2011b) consideran que las prácticas directivas inclusivas están basadas en el liderazgo inclusivo y distribuido, del cual hemos hablado anteriormente, considerando que “este liderazgo fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre todos los miembros, profesores, alumnos y familias. La implicación de éstas ayuda a la generación de una cultura diversa e inclusiva que potencia el capital social de los estudiantes valorizado por la propia escuela” (p. 27).

Se cree que, la filosofía del proyecto Comunidades de Aprendizaje, lleva consigo la creencia y la fuerte puesta por prácticas educativas y directivas con base en el liderazgo distribuido y pedagógico.

Las comunidades de aprendizaje, como se ha dicho, son organizaciones que aprenden dedicando una especial atención a la creación y mantenimiento de un clima de trabajo donde se promueven y potencian las relaciones colegiadas y el trabajo en conjunto, donde la colaboración entre colegas y el compromiso con el desarrollo del centro son puntos clave. Según la académica Rodríguez (2004) nace una nueva concepción del centro como tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que sucede ahora y sobre lo que se desea alcanzar en el futuro. Estas comunidades se caracterizan por estar abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes en ellas. En estas comunidades, el liderazgo se encuentra ampliamente distribuido entre el profesorado (de ahí

que Hargreaves y Fink, 2006, le denomine liderazgo distribuido), de tal forma que cada comunidad participa en el mantenimiento de diálogos firmes, ampliamente difundidos y basados en la experiencia para conseguir los objetivos propuestos.

Además, las comunidades de aprendizaje conllevan una serie de prácticas organizativas, que atienden a la diversidad del alumnado por medio de una filosofía inclusiva de la educación (Ortega y Puigdellivol, 2004).

En las comunidades de aprendizaje las personas no ejercen su poder bajo el cargo que ostentan, sino que se apuesta por la colaboración y el liderazgo distribuido en toda la comunidad educativa a través de las diferentes comisiones de trabajo “El diálogo igualitario está en la base del funcionamiento de estas comisiones. No importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno...) sino la validez y utilidad de su aportación. La democracia deliberativa se vincula al funcionamiento cotidiano del centro superando la democracia orgánica y gremial que hemos heredado del pasado” como expresa Puigvert y Santacruz (2006, p. 173)

Este proyecto reestructura la organización del centro otorgando un rol distinto al equipo directivo, propiciando prácticas directivas inclusivas a través del liderazgo distribuido y pedagógico del que se ha mencionado. Como dice Flecha, Padrós y Puigdellivoll (2003) “La organización de una Comunidad de Aprendizaje resulta muy inusual en el concierto educativo tradicional” (p. 5). Aun no siendo incompatible con el marco legal, esto obliga a redefinir el papel de ciertas figuras o instituciones que normalmente desempeñan sus funciones prescriptivas de otro modo. Así, el director o directora debe seguir asumiendo su responsabilidad en la dirección del centro, tal y como establece la normativa legal, pero este liderar resulta en la práctica compartido al incardinarse dentro de la organización en comisiones. Las estructuras de poder tradicionales pierden peso, pues, a favor de un órgano en el que toda la comunidad se debe ver representada como es la comisión gestora.

Estrategias de gestión en pos de la diversidad e inclusión

La gestión de la diversidad en la escuela es discutida por investigadores dedicados tanto a la organización de los centros como a la inclusión escolar. El concepto de diversidad en el discurso público es usualmente entendido como sinónimo de problemas de origen étnico o raza, obligado al concepto de discapacidad. Otros, incluyéndonos a nosotros mismos, pensamos que hace referencia una gama mucho más amplia de las características humanas. Concretamente, se entiende que la diversidad se refiere al impacto de las particularidades de cada ser humano en la sociedad, o en nuestro caso, en la escuela. Esto no se trata de ser hombre o mujer, de pertenecer a un determinado grupo étnico o religión, es la respuesta de los demás ante esas diferencias (Lumby y Coleman, 2010).

Esto significa, como dice Collard (2007), que el liderazgo en las instituciones educativas se da en contextos caracterizados por la diversidad en el alumnado y también en el profesorado, cuyas acciones están determinadas por las características individuales de cada cual.

Lumby y Morrison (2010) argumentan que la investigación tanto teórica como práctica acerca de la diversidad y el liderazgo y la gestión de la misma, son metodológicamente débiles provocando la poca existencia de investigaciones que hagan referencia a este tópico. Ellos señalan la urgente necesidad de adoptar enfoques más interdisciplinarios para aprovechar el rigor y la riqueza teórica que ofrece este campo.

Estos autores nos muestran una investigación que aporta al campo teórico del liderazgo y la diversidad considerando la unión entre ambos para estudiar cómo se gestiona la diversidad y cuáles son los futuros quehaceres en liderazgo para responder a la diversidad evidente en nuestras escuelas.

Essomba (2006), ofrece una investigación en la que expone una serie de estrategias para realizar la gestión de la diversidad desde la dirección escolar, estrategias que estudiaremos en este bloque, asociando cada una de ellas a uno de los movimientos pedagógicos expuesto en el capítulo 2 sobre el tratamiento educativo de la diversidad, puesto que cada una de ellas deriva de uno de éstos.

a. La especialización

Entre ellas se encuentra la especialización, estrategia que se puede considerar propia o identificar con la educación segregada. Se establece entonces que esta estrategia, que se encuentra fuertemente vigente en el campo educativo, se apoya en la idea de que las diferencias entre los alumnos deben llevar implícito, las diferencias también en los objetivos, contenidos y metodologías que deben llevarse a cabo en cada caso, acorde a las características del alumno/a. De esta forma, esto lleva a realizar un currículum en paralelo adaptado a las especificidades individuales de cada niño o niña, o sea, a lo que antes se llamaba un doble sistema educativo.

Otra de las características que se hace patente con esta estrategia es la apuesta por grupos homogéneos, es decir, se trata que el alumnado se agrupe de forma que sean lo más "iguales" posible. Para ello se utilizan, como ya comentábamos en el apartado de la segregación, dos grupos básicos: unos que siguen un currículum ordinario, que son aquellos que poseen características personales que se corresponden con la mayoría social a partir de la cual se han establecido los objetivos y contenidos del currículum; y los alumnos o alumnas que siguen un currículum especial, ya que sus características individuales no guardan relación con la mayoría social establecida. De esta forma, si la diversidad tiene sus raíces en las culturas, se harán tantos grupos como culturas haya; si la diversidad es por alguna discapacidad sensorial, física o mental, se hacen grupos según la discapacidad; etc. Siempre de forma que los grupos sean lo más homogéneos posible. Esta forma de realizar los agrupamientos es lo que se denomina en pedagogía aulas, escuelas ghetto o yuxtaposición, las cuales Moreno Yus (2003) define como una organización aislada (de la atención administrativa o interadministrativa y en ocasiones también desde el punto de vista urbanístico) dispuesta para dar respuestas educativas a un alumnado que se encuentra en una posición desfavorecida.

En principio, esta estrategia no pretende directamente la segregación del alumnado. Por el contrario, se piensa que mediante ésta el alumnado que pertenece a una minoría social, pueden reconducir la situación de desigualdad provocada por la tensión entre su idiosincrasia y la cultura curricular dominante. En el fondo, tras la especialización se inspira un

proceso de equiparación de aquellos que presentan diferencias. Es decir, esta estrategia no tiene como objetivo la segregación del alumnado, sino que comprende que sólo con la aproximación del alumnado perteneciente a una minoría a las características de la mayoría, el primero puede aprender y evolucionar.

En contraposición a esto, el autor indica que la investigación pedagógica demuestra que esta estrategia posee muchos inconvenientes y contradicciones. De esta manera, es fácilmente observable o deducible pensar que uno de estos inconvenientes es que las agrupaciones homogéneas no benefician el aprendizaje del alumnado tanto como las agrupaciones heterogéneas. Por otro lado, se sabe que se divide al alumnado en distintos grupos teniendo en cuenta como criterio sus características, se está clasificando al alumnado y quitándoles la oportunidad de establecer relaciones sociales más complejas, relaciones en las que cada cual pueda aprender de las diferencias que el otro aporta.

Esta estrategia puede llegar a provocar una separación mayor entre el alumnado que la que se daba previamente a ella.

b. La incorporación

La incorporación es una estrategia de gestión de la diversidad que trata de ofrecer al alumnado “diferente” un currículum idéntico al de todos los alumnos “normales”, es decir, da la oportunidad de que todo el alumnado tenga el mismo currículum. De esta manera, todos los alumnos y alumnas deben obtener los mismos objetivos, desarrollar los mismos contenidos a por medio de una misma metodología aplicada para todos. Con esta estrategia se aspira a que todo el alumnado se encuentre en el centro ordinario y debe ser este mismo el que se adapte a las necesidades del currículum.

De esta forma, conviene con la anterior estrategia en el hecho de que ambas emplazan fuera del alumno/a el eje central a partir del cual se desarrolla toda propuesta curricular; lo importante son los objetivos y los contenidos del currículum. La educación en la configuración de personas (valores, socialización, etc.) cuenta con papel secundario en la escuela, ya

que se cree que esta parte de la educación del alumnado debe estar en manos de la familia y otros agentes educativos. El autor nos comenta que la incorporación la podemos identificar con lo que comprendemos como instrucción.

Como se ha mencionado anteriormente se apuesta, con esta estrategia, por un único sistema educativo, por lo cual es lógico pensar que la agrupación del alumnado también será única; lo importante en esta estrategia es mantener un currículum común para todos. Sin embargo, no se puede caer en el error de pensar que se atiende a las diferencias de todo alumno/a, lo que se pretende es normalizar y al fin y al cabo caer nuevamente en la homogeneización.

Según Essomba (2006) la finalidad de esta estrategia es “conseguir la igualdad de los alumnos con independencia de sus diferencias” (p. 86). La aplicación de esta incluye saber que la división de los alumnos tiene consecuencias significativas en su aprendizaje; primero, porque disminuye la posibilidad de heterogeneidad y segundo, porque se hace distinción entre el alumnado. Con esta estrategia se aspira a la normalización de todo el alumnado.

El hecho, que esta estrategia no tome en cuenta las diferencias de cada alumno/a, supone que el alumnado no recibe una educación adecuada o adaptada a sus necesidades.

De este modo, con esta estrategia se confunde la igualdad como realidad con la igualdad como principio. Desear la igualdad para todos quiere decir que necesariamente todos debemos ser iguales.

Así, este tipo de estrategias se convierte en un modelo de segregación más avanzado que el de la especialización, sin embargo, seguimos segregando o intentando normalizar para terminar consiguiendo al final un grupo homogéneo.

c. La integración

Estas estrategias que, hasta ahora expuestas por el autor, han supuesto la forma clásica de gestionar la diversidad. Como se ha señalado, ni la negación ni la segregación han respondido en forma clara a la diversidad que cada vez se ha hecho más patente en nuestra sociedad. De este modo en 1969, hace su aparición el principio de normalización en el ámbito social y posteriormente se extendió al ámbito educativo llegando así la integración escolar.

Junto a la integración escolar llega una nueva estrategia de gestión de la diversidad: la integración. Se trata de una estrategia que intenta atender a todo el alumnado y se considera el desarrollo de estos desde una perspectiva global y no sólo intelectual. Se consideran las diferencias de cada alumno sin pensar que esto lleva a la desigualdad.

Esto último se ve reflejado en la concepción del currículum que se persigue. Con la integración, los objetivos, contenidos y metodología del currículum actúan bajo las necesidades de cada alumno o alumna que esté en el aula. Así, esta estrategia se basa en el mismo principio que la corriente de la integración escolar: el principio de normalización.

Esta estrategia conlleva el desarrollo de actividades que destaquen lo positivo de cada alumno y alumna, no los aspectos diferenciales de cada uno de ellos. Se entiende que todos somos diferentes y por lo tanto se entiende que todos deben ser atendidos según sus propias demandas y necesidades.

La integración es producto de la suma de lo mejor de la estrategia de especialización y de incorporación, ya que se asume la contemplación de la diferencia, no obstante, también se apuesta porque el tratamiento educativo de éstas se puede dar en un mismo grupo.

La crítica hacia esta estrategia se basa, ante todo, en que nace bajo la integración escolar y ésta, bajo un contexto pedagógico enfocado en las discapacidades, aunque después se haya utilizado esta estrategia para atender las necesidades educativas especiales de todos los alumnos y alumnas que las tuvieran por otras causas. Este hecho puede llevar a que

estas diferencias que otorgan las necesidades educativas especiales, lleguen a producir la agudización de la diferencia.

d. La inclusión

Esta estrategia surge entre los años ochenta o noventa como consecuencia de la inclusión escolar. Nosotros consideramos, que esta estrategia debe ser el punto de partida de la gestión de la diversidad de los equipos directivos.

“La inclusión es más que la integración” (Essomba, 2006, p. 91). La gran diferencia entre ambas es a quién van dirigidas. Cuando se habla de integración, la dirección escolar defiende junto a toda la comunidad educativa, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales; sin embargo, cuando pensamos en la inclusión, la dirección escolar y toda la comunidad educativa apuesta por una educación de respuestas a todo el alumnado.

De este modo, la inclusión conlleva transformación de la perspectiva hacia la diferencia, observando a ésta con normalidad y abordándola desde la totalidad de variables que pueden definir a una persona, no solamente a una (es decir, no sólo atiende a la discapacidad). La inclusión conlleva una organización y funcionamiento específico, o como expresa Essomba, “La integración es una manera de entender la diferencia. La inclusión es una manera de entender la igualdad” (2006, p. 92).

Este autor, con el cual se está de acuerdo, insiste en que la existencia de la necesidad de que los equipos directivos y sus profesionales deben reorientar sus planteamientos pedagógicos hacia la inclusión. Así dice:

No se trata de hacer nada de extraordinario, sino de aprovechar los potenciales ya existentes para transformar el centro educativo en un espacio para todo el mundo. Para diseñar aulas y escuelas auténticamente inclusivas, hace falta partir del principio de que todos los alumnos de una clase pertenecen al grupo, y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y del barrio o pueblo. Para conseguirlo, el modelo de inclusión no se mueve entre la dicotomía de contenidos generales-contenidos específicos, sino que comprende que deben existir unos contenidos comunes a todo el alumnado, y después unos contenidos específicos que

respondan a las características propias de cada individuo. Tampoco participa del debate sobre grupos homogéneos-grupos heterogéneos, puesto que reconoce la necesidad de flexibilizar el tipo de agrupamiento en función de las necesidades de la actividad del alumnado, del centro, etc. De lo que se trata es de promover unos contextos de interacción social diversificados y que sean potenciadores del aprendizaje (Essomba, 2006, p. 92-93).

Si es difícil y complejo hablar de integración, más aún es hablar de inclusión. Aún existen muy pocas investigaciones y estudios que discutan cómo los equipos directivos pueden producir cambios para la transformación de su escuela dando paso a una escuela inclusiva.

Como ya se ha dicho, se establece esta estrategia de gestión de la diversidad y considera que ésta es la mejor forma de que la dirección escolar avance en la dirección de una educación para todos. Por otra parte, se ha de señalar, de acuerdo con el autor, que la inclusión es positiva si contamos con las condiciones adecuadas, si no quizás lo mejor es abandonar la idea de su aplicación y buscar otras soluciones por otros caminos.

Essomba (2006) indica que escoger entre una estrategia de gestión de la diversidad u otra no debe guiarse por un planteamiento estructural sino más bien funcional, y éste debe responder a las necesidades del alumnado inmigrado que se presente en el centro. Se puede extender esta idea y considerar que elegir de una estrategia u otra ante la diversidad debe ser funcional y mirar las necesidades de todo el alumnado para así inclinar nuestra balanza hacia una o hacia otra. Esta toma de decisión debe estar sujeta a transformaciones, es decir, ser flexible para poder modificarla según los cambios que se den en el centro.

Finalmente, debe tratarse de una toma de decisiones fomentada y dirigida por los equipos directivos con el apoyo de los equipos externos necesarios, y tiene que establecerse y configurarse al interior de una propuesta global e impregnada de los valores propios de la escuela inclusiva, que avanza continuamente hacia el descentramiento cultural de sus planteamientos y se instala en un código abierto de relación con el entorno (Essomba, 2006, p. 94).

Tras realizar una búsqueda en la literatura de algunas aportaciones que otorguen información sobre prácticas directivas inclusivas que atiendan y fomenten una adecuada gestión de la *diversidad*, se encuentra un capítulo de libro que ofrece María José León (2001) titulado *La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad*, publicado en el libro *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*, coordinado por Pedro S. de Vicente Rodríguez.

De esta forma, previamente a describir y enfocarnos en los estilos de liderazgo que las diferentes investigaciones consideran como favorables para la atención a la diversidad en las escuelas y los distintos estudios que existen de prácticas directivas para la promoción de una escuela inclusiva para todo el alumnado, parece interesante describir el perfil del director y su equipo directivo propuesto por esta autora citada en el párrafo anterior.

a. El director/equipo directivo debe promover la visión de “la escuela como un todo”.

Esta condición tiene como base la idea de que todos los miembros de la comunidad educativa de la escuela se han de implicar en todo lo que acontece en esta misma. De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de que todas las personas implicadas tengan una misma visión de centro, de currículum, de aula y del proceso de enseñanza que permita que todos los alumnos, independientemente de sus características personales y de su idiosincrasia, obtengan los objetivos y contenidos expuestos en el currículum común y flexible que apueste por una escuela inclusiva.

Para conseguir una escuela donde todos los implicados persigan unas mismas metas educativas, establece basarse en la idea de comunidades de aprendizaje, ya que estas persiguen la transformación del contexto social en el cual están insertas (Essomba, 2006). Para ello por medio de la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo, ya que éstas no sólo suponen la facilitación de la integración social o la adquisición de conocimientos mediados por los compañeros, sino porque benefician también el aprendizaje del “procedimiento de trabajo”: el aprender a aprender (López Melero, 1997c). Así, se contribuye cooperativamente, al aprendizaje del alumnado en lo que atañe a estrategias de control de sus procesos cognitivos, logrando así un

aprendizaje significativo, no tan sólo de hechos, fenómenos y acontecimientos, sino de los procedimientos de trabajo (Jiménez y Vilà, 1999). Apoyando esta idea, López Melero (1997c) expresa no nos interesa el resultado sino el proceso para lograr adentrarse en la cultura.

Por otra parte, Evans y otros (1992) cit. por León (2004) destacan dos principios básicos para conseguir que el centro se sienta y actúe como uno solo ante el proceso de enseñanza de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales:

- El maestro, en caso de que un alumno o alumna tenga una necesidad específica, deberá estudiar, detectar, elaborar y evaluar cómo debe ser la secuencia de aprendizaje de este alumno o alumna, para que progrese hacia la dirección adecuada.
- Los maestros y maestras deben tener el apoyo de todo el centro. Este punto es imprescindible para cumplir el anterior, ya que sólo teniendo el apoyo del resto de compañeros y estando en concordancia de ideales con el equipo directivo podremos conseguir una escuela inclusiva. Nosotros pensamos que la escuela es como un barco, y si todos no navegamos hacia el mismo rumbo, éste se hunde.

Cuando la integración escolar hizo su aparición, de acuerdo con la autora, en su mayoría de los maestros y maestras pensaban y percibían que ésta era la respuesta educativa a un alumnado específico, y por lo tanto, se configuraba como un problema y no de todo el centro. En estos momentos esta actitud parece que empieza a desaparecer, no obstante, para ello es muy importante que el equipo directivo cree una cultura de centro en la que todos sus maestros y maestras compartan la idea de diversidad, discutan sobre las estructuras organizativas que benefician su atención y sobre los recursos y las estrategias necesarias. Por lo tanto, considerar que “la atención a la diversidad no es “el problema” de uno o varios profesores del centro, sino que es una forma compartida de entender la educación de todos ellos” (León, 2001, p. 405).

De esta forma, las necesidades que pueden nacer a lo largo de este proceso de cambio en vías de una escuela inclusiva, deben ser atendidas con las estrategias adecuadas y la atención a éstas debe ser “cosa de todos”. Esta idea es apoyada por Borrel (1998) cit. por León (2001), en un estudio que buscaba conocer la opinión de la comunidad escolar y de los propios directores acerca de la dirección, en el cual se manifestó que toda la muestra destaca que es esencial a una conceptualización de educación como “la educación para la convivencia y participación de la sociedad”. Para ello, como dice la autora, se cree que el director/equipo directivo debe fomentar esta forma de concebir la educación, debido a que es un factor clave para conseguir una escuela respetuosa con las diferencias.

En definitiva, “el equipo directivo deberá establecer los cauces necesarios para que en todo el centro se debatan los cambios que permitan la mejora, que aumenten la calidad educativa de todos los alumnos/as de la escuela. Así mismo, deberá impulsar la creación de actitudes positivas hacia la inclusión (...). De igual modo, deberá hacer ver al profesorado que las dificultades encontradas en la implantación de la inclusión son “parte de todo” en los problemas del centro y no exclusivos de la misma.”

b. El director/equipo directivo es el promotor del cambio y el que debe controlar su desarrollo

De acuerdo con lo visto en el apartado anterior, hay numerosos estudios e investigaciones que postulan que la dirección escolar es un factor clave para que se den cambios educativos en la escuela.

Según la autora, entre los requisitos que debe tener en cuenta el equipo directivo para lograr una escuela inclusiva, destaca la necesidad de nuevos planteamientos organizativos. Esta idea ha llevado a que, distintos autores expresen que se requiere una nueva organización de los centros educativos para una nueva escuela (Arnáiz, 2003; Arroyo González y Salvador Mata, 2003; López Melero, 1995; Sánchez Palomino y Pulido, 2007; Sola y López, 2000). La organización del centro ha de caracterizarse por ser flexible, abierta y funcional, permitiendo dar respuestas diferentes dependiendo de las

necesidades de cada alumno o alumna. Este hecho, lleva a delimitar algunas nuevas funciones que debe tener el equipo directivo ante la idea de la escuela inclusiva.

- El equipo directivo debe responder a la diversidad desde la organización: construyendo los grupos de alumnos y alumnas, estableciendo los horarios, organizando los apoyos necesarios para atender a las necesidades de todo el alumnado, estableciendo actividades extraescolares, deportivas y complementarias, así como facilitando trámites administrativos para la escolarización de todos los alumnos y alumnas, y ayudando a tramitar o buscar salidas profesionales y de estudio una vez acabada la escolaridad en el centro (Almazán, 1997 cit. por León, 2001).
- El equipo directivo deberá prever y distribuir los espacios y materiales para poder responder a las necesidades de todo el alumnado, no sólo del alumnado con NEE, como menciona la autora, sino de todo el alumnado, que es lo que persigue la escuela inclusiva (López Melero, 2004).
- El equipo directivo también debe modificar los tiempos y potenciar en sus maestras y maestros la utilización de metodologías diversas que “permitan invertir tiempo en tareas de planificación, adecuación y valoración de estos alumnos”. La coordinación de los profesores, como opinión, es muy importante para desarrollar una escuela inclusiva.
- Algunos autores, (Arnáiz, 2003; Arroyo y Salvador, 2003; Casanova, 1998; López Melero, 2004; Jiménez y Vilà, 1999; Torres, 1999; etc.) desarrollan una serie de condiciones que debe seguir la organización del centro para atender a la diversidad del alumnado, de entre ellas podemos resaltar: tiempos para coordinación del profesorado, agrupamientos flexibles del alumnado; agilidad entre el equipo directivo y todo el profesorado, velando siempre por la mejora de la escuela; etc.

- El equipo directivo debe proporcionar un nuevo currículum, ya que la inclusión escolar conlleva una nueva forma de entender este mismo, una forma que trata de no crear alumnos y alumnas con NEE, sino que apuesta por un currículum abierto y flexible que tenga una base de objetivo y contenidos básicos, de forma que a través de él se puedan atender las necesidades de todo el alumnado, beneficiándose todo el alumnado de las diferencias del otro y de los recursos y no sólo el alumnado con NEE. Por lo tanto, el equipo directivo debe elaborar el Proyecto Educativo de Centro como primera medida de atención a la diversidad.
- Es necesario que el equipo directivo esté informado de lo que está pasando en su escuela y cómo se están llevando a cabo todos los proyectos e ideas del mismo.
- El equipo directivo debe controlar las tensiones organizativas e interpersonales que produce la reacción de una escuela para todos.

c. El director/equipo directivo debe establecer relaciones de amistad y trabajo con los demás miembros de la comunidad educativa

Debemos decir que, el equipo directivo tiene la tarea de velar por establecer en su escuela canales de comunicación que permitan establecer en ella la interrelación entre sus miembros, como de estos mismos con el entorno. “Las comunidades escolares inclusivas se alcanzan cuando padres, alumnos, maestros y equipo directivo entablan lazos de amistad y compromiso” (León, 2001, p. 409).

De esta forma, se deben establecer estos lazos de amistad con la finalidad que el líder pueda canalizar las necesidades de todos y poder así, establecer la participación en la toma de decisiones que influyen en la dinámica didáctica y organizativa del centro.

Por tanto, el equipo directivo debe fomentar la creación de grupos de trabajo efectivo para que, como dice Torres (1999) se generen lazos entre compañeros que den lugar a un “clima de centro caracterizado por la eficacia y el nivel de satisfacción del profesorado con criterios organizativos, que no desvinculen el concepto de calidad de enseñanza de la práctica de la atención a la diversidad, generando estabilidad, fluidez y apertura en las relaciones entre el profesorado” (p. 213).

A favor de esta idea, dice la autora, Stainback, Stainback y Jackson (1999) hablan de “Grupos de trabajo sobre educación inclusiva” los cuales están conformados por padres, maestros, alumnos y alumnas, asesores, especialistas, etc. Estos grupos tienen las siguientes metas:

- Conseguir información básica a partir de libros, videos, artículos, etc., sobre inclusión escolar.
- Organizar y dirigir sesiones informativas en la que se debatan temas sobre inclusión escolar para que todo el grupo comprenda y entienda mejor el desarrollo y mantenimiento de una escuela inclusiva.
- Establecer un plan de objetivos específicos para alcanzar y lograr la inclusión plena.

Una de las estrategias más importantes para atender a la diversidad de los centros, en este sentido de las relaciones, es la propuesta por Parrilla (1998) que consta en la creación de grupos de apoyo formado por el profesor de apoyo y dos profesores más que elegidos democráticamente. Esta estrategia aspira dar apoyo a maestros y maestras del mismo centro en la resolución de demandas relacionadas con la atención a la diversidad (Parrilla, 1998).

Concluyendo, para que los equipos directivos logren establecer este clima de amistad la autora del artículo, (León; 2001, p. 211), postula unos principios y estrategias que pueden crear este clima de amistad en pos escuela inclusiva:

- El equipo directivo debe emplear el máximo esfuerzo en promover un proyecto donde se dé la inclusión escolar y se implique a todas las personas relacionadas con el centro educativo.
- El equipo directivo debe resaltar la importancia de las intervenciones, ideas y aportaciones de todos a la hora de dar respuesta a las necesidades.
- La negociación debe ser la base para la buena relación entre el equipo directivo y el resto de compañeros.
- La confrontación es el fin último y lleva consigo la consecución de la inclusión.

d. El director/equipo directivo promueve el desarrollo profesional del resto del profesorado y potencia el trabajo colaborativo

El equipo directivo debe fomentar la formación de los profesores de su centro educativo ya que para forjar una escuela inclusiva es de gran relevancia porque de esta manera se puede dar respuesta a todo el alumnado de la forma más adecuada posible, apoyándonos para decir esto, en el hecho de que una de las claves para atender a la diversidad reside en el profesorado y su formación.

Esta formación del profesorado para una escuela inclusiva, expone la autora, es uno de los principales escollos que se han encontrado a la hora de poner en práctica los principios de la inclusión escolar. León (2001) se apoya en Zifmond y Baker (1996) ya que estos destacan que una condición para desarrollar una escuela inclusiva es la de una adecuada formación inicial y un desarrollo profesional de los profesores ordinarios que les prepare para acomodar su enseñanza a las necesidades de los distintos alumnos y alumnas que pueden encontrarse en el aula.

Algunos estudios que se han llevado a cabo en centros de “calidad” (Wald, 1998) (cit. por León, 2001, p. 412) coinciden en exponer una serie de

factores que parecen que aumentan la calidad de la educación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en los que la dirección escolar juega un papel muy relevante. Estos factores son (León, 2001, p. 412):

- Promoción por parte de los directores de oportunidades para que los profesores de educación especial y general colaboren a través de equipos y de la enseñanza cooperativa en la planificación y ejecución de los alumnos con NEE.
- Continuidad en la experiencia.
- Implicación de los profesores en las oportunidades de desarrollo profesional ofrecido por los administradores escolares.
- Formación de los directores por parte de la administración local.

De esta forma se establece que el trabajo colaborativo es la base de la escuela inclusiva. La creación de comunidades de aprendizaje donde todos caminen con un mismo rumbo hacia el mismo rumbo es de vital importancia para conseguir que todo el estudiantado tenga una educación de calidad, acorde a sus necesidades. Esto significa que debe existir una relación de coordinación entre maestros generales y maestros de educación especial, buscando que ambos persigan las mismas metas educativas y que para ambos el objetivo principal sea responder a las necesidades de los alumnos y alumnas.

En relación con esto, la autora ofrece una gama de medidas que debe tomar el equipo directivo para que el maestro de educación especial sea aceptado entre sus compañeros y propiciar así la obtención de una tarea educativa en equipo, con base en la colaboración. Las medidas que debe adoptar el equipo directivo son:

- La necesidad de entregar un tiempo para que se dé la coordinación entre maestros de educación especial y tutores.

- El director/equipo directivo debe prestar especial atención a la obtención de una infraestructura adecuada a las necesidades que se produzcan en el centro, es decir, debe asumir la necesidad de recursos extras y de nuevos espacios.
- Asegurarse de que el trabajo no se vea afectado por la falta de tiempo.

Por lo tanto, el equipo directivo debe ser dinamizador de todos aquellos procesos orientados a la aceptación de las diferencias en el centro educativo y la mejora de la convivencia.

e. El director/equipo directivo debe estar formado para atender a las necesidades específicas de apoyo educativo e impulsar una escuela inclusiva.

La autora del artículo, propone que los directores o directoras deben estar formados en educación especial para poder fomentar una escuela que se base en los principios inclusivos. Sin embargo, se establece en este estudio que esta formación debe ser en atención a la diversidad en general, dado que actualmente preocupan las diferencias en general y no en particular, y además se apuesta por la inclusión escolar de todo el alumnado no sólo de aquel con algún tipo de discapacidad.

Diversos estudios externos a Chile demuestran, por el contrario, que (Monteith, 1998 cit. por León, 2001, p. 413):

- La mayoría de los directores y directoras no tienen formación en educación especial.
- Los directores se muestran poco dispuestos a asumir las nuevas responsabilidades relacionadas con la educación especial.
- Solo un tercio de los estados requieren de los administradores un conocimiento relacionado con educación especial.
- Menos de la mitad de los programas de graduación de los administradores escolares investigados requerían conocimientos de educación especial.

Por otra parte, Morgan y Demchack (1996) (cit. por León, 2001), aportan los ámbitos sobre los cuales los administradores/as o directores/as de una escuela inclusiva deben tener conocimiento:

- Cantidad de alumnos/as que serán incluidos. Impacto sobre los alumnos/as con o sin deficiencias.
- Necesidades específicas de los alumnos/as con deficiencias. Estrategias y apoyos necesarios para llevar a cabo la inclusión.
- Roles de los profesores generales y de educación especial, administración y para profesionales.
- Necesidades formativas del personal del centro. Entorno de padres/tutores.
- Coste potencial y fuentes de recursos.
- Recursos personales para asistir en formación e implementación.

Es preciso señalar, que algunas de estas áreas no corresponden a esta visión de inclusión escolar, pero se deben ser mencionadas debido a que es lo que ofrece la literatura existente.

Este perfil de equipo directivo debe estar apoyado por diferentes estilos de liderazgo y prácticas directivas que son las adecuadas para atender a la diversidad visibles hoy en nuestras escuelas.

Asimismo, de acuerdo con León (2001), como se puede concluir de lo expuesto hasta estos momentos, se considera primordial para dinamizar los procesos de colaboración y participación en los centros, que los equipos directivos posean una serie de características, tanto personales como profesionales. Deben tener una apropiada personalidad que hunda sus raíces en la educación, desde sus creencias y valores enfocados en las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas, y en las estrategias que habrá de utilizar para crear esta cultura colaborativa de centro. En este sentido, vamos

a tomar algunas de las que propone Molina (1997, p. 157): deben conocer en profundidad el funcionamiento de los centros educativos y fomentar normas claras y precisas, consensuadas, para la organización y el funcionamiento del centro, gestionando las cuestiones académicas, administrativas y económicas a satisfacción de todos los sectores implicados. Deben intentar que en el centro se cree un clima optimizador para garantizar las relaciones personales, ofreciendo la vía del diálogo y el entendimiento; por lo tanto, han de tener grandes dosis de paciencia y admitir sugerencias, aunque parezcan fuera de sentido hasta que por consenso sean admitidas o rechazadas. Esto implica a su vez que han de tener un conocimiento general en la temática sobre solución de conflictos.

Igualmente han de tener ilusión hacia el trabajo, con vista al futuro y siendo capaces de hacer partícipes de esta ilusión a los demás, lo que conllevará el desarrollar, desenvolver y participar con los demás en trabajos en grupo, organizando y dirigiendo con eficacia reuniones, planificando y desarrollando proyectos de experimentación e innovación con el profesorado. Pero para que los profesores puedan participar con el director o directora en la toma de decisiones sobre los asuntos del centro y esto se pueda llevar a cabo, se ve que existen distintas formas tal y como plantea Owens (1976, p. 169), según él existen cinco técnicas que han venido usando los directores para ello:

- a. **Discusión:** Tal vez el nivel de participación más bajo, la discusión de un problema con los profesores se usa extensamente para asegurarse de que estos conocen la existencia del problema y que debe ser tomada una decisión sobre el mismo. Cuando la participación se limita a la discusión, el administrador toma la decisión, pero confía en que los profesores la aceptarán con mayor grado que si se les hubiera comunicado antes de la discusión.
- b. **Búsqueda de información:** Esta técnica de participación del profesorado es más que una mera discusión; también supone la obtención de información por el administrador (o fragmentos de información que puede después articular) a fin de colocarle en una mejor posición para tomar decisiones más racionales.

- c. Democrática-centralista: Es, sin duda, el procedimiento más comúnmente usado. Consiste en la presentación por el administrador del problema al personal y la petición de sugerencias; reacciones e ideas. El administrador tomará por lo general la decisión porque legalmente debe hacerlo, pero tratará de reflejar en ella la participación del personal.
- d. Parlamentaria: Cuando los profesores van a tomar una decisión sobre la que no parece que pueda lograrse unanimidad o siquiera consenso, se usa a menudo la técnica parlamentaria. Ofrece ésta la gran ventaja de permitir a la minoría presentar sus opiniones, conflictos de ideas y valores y de irse modificando las posiciones al mismo tiempo que varían los temas, los hechos y los valores.
- e. Participativa-resolutiva: La característica esencial de este procedimiento consiste en que se requiere el consenso del grupo. Se usará, primero, cuando los asuntos se consideran muy importantes para los profesores, y segundo, cuando parece que hay probabilidades de conseguir el consenso. Dado que éste no es siempre fácil de alcanzarse entre los profesores, por un lado, y que la insistencia administrativa para lograrlo podría tomarse como presión, por otro, este método probablemente no será con mucha frecuencia. Sin embargo, es un medio excelente de tomar decisiones cuando se usa con éxito.

Serafín Antúnez (2007), en el aporte a jornadas titulada *Dirigir centros escolares inclusivos*, realiza en primer lugar una revisión por algunas evidencias referentes a la inclusión escolar. Partiendo aporta algunos resultados de estas evidencias en la tarea directiva. De entre ellas, parece de gran interés en resaltar las razones que nos describe como complejas a la hora de abordar las relaciones interpersonales, factor de gran importancia en las escuelas inclusivas. De esta manera, tres son las razones principales:

- No se puede promover una escuela inclusiva si no se prepara adecuadamente el paso de la escuela “ordinaria” a la escuela

inclusiva, ya que suele ser frecuente el desajuste entre las expectativas recíprocas de las familias, del centro escolar y de las personas externas que hacen su contribución. Las relaciones deben ser de complicidad, incondicionalidad y colaboración, sin embargo, este hecho podría provocar la desconfianza.

- Se debe tener en consideración que las personas que trabajan en las instituciones escolares están expuestas al error y no siempre coherentes. Es decir, no debemos caer en el error de pensar que las personas que trabajan en la escuela solo tienen que enfocarse en la inclusión escolar, sino que también tienen problemas personales propios.
- El colectivo de nuevos profesionales de la educación escolar aumenta notablemente los requerimientos que reciben los directores y directoras.

Como se observa, la dirección pedagógica debería de ser la función fundamental de los equipos directivos, pero existen otros motivos que provocan que su trabajo se desvíe a otras funciones, como las más burocráticas.

Dificultades del paso de la Integración para la Inclusión Escolar

Para Gaírín (1991), una gran parte importante de los discursos de los profesionales de la educación, establecen que los mecanismos de integración e inclusión socioeducativa se muestran como un desafío difícil de concretar en la práctica organizativa y, de manera particular, en el desarrollo profesional de quienes conforman la comunidad educativa como una ecología del aprendizaje.

Entre sus principales dificultades objetivas se observan: la falta de recursos humanos, profesionales, financieros y didácticos. Además, las dificultades simbólicas e interpretativas-culturales, a saber, que la inclusión contribuye para la identidad actual y proyectiva de la escuela.

Un punto crucial que se observa, es la falta de equipos profesionales calificados, acorde al desarrollo de competencias para abordar la legitimación de la diversidad en todas sus estructuras, incluidos en ellas los estudiantes atravesados por la exclusión, la vulnerabilidad social, la discapacidad o la inmigración.

También es importante identificar contextos socioeducativos y sociopolíticos, débiles en su gestión institucional, donde la incorporación del valor de la inclusión, al marco filosófico de cada institución, resulta una construcción inacabada para la identidad actual y proyectiva de la escuela. En parte, este estado de inacabamiento refleja que las conciencias explicativas, instauradas en el seno de cada comunidad, no propician desde sus semánticas y procesos prácticos; el reconocimiento del otro, desde un proceso de deliberación que efectivice un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en estas escuelas.

Gallego (2001) afirma que, las escuelas de educación regular no han desarrollado políticas internas, destinadas a ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje a todos sus colectivos de estudiantes, que hoy, buscan legitimarse al interior de sus bases. Complementado esto, González y Tenorio (2004) señalan que, no obstante, este desconocimiento y difusión, ha producido una respuesta educativa inadecuada, articulando nuevas dinámicas de segregación, homogenización y categorización.

Ante a estos desafíos, es que este escrito pretende ser fuente de reflexión y divergencia, acerca de las formas que debiesen darse, para que cualquier escuela pudiera diversificar su cultura, basada en sólidos principios de equidad y calidad garantizando el surgimiento de ciertas conciencias explicativas, destinadas y dirigidas a construir justicia social, desde la redefinición de los discursos y significados internos a cada escuela.

Para muchas personas involucradas dentro del ámbito educativo, la inclusión supone un desafío lejano de poder llevarse a la práctica. Esto se debe a un arraigo idiosincrático cultural y, en muchos casos, a los costos de los recursos necesarios de diversa índole para poder desarrollarla, así como también a conflictos asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional. Estas dificultades presentan un obstáculo al desarrollo de la

inclusión escolar, tanto para inhibir la creación de proyectos de integración en las escuelas, como para desalentar a las escuelas que ya iniciaron estos proyectos y que toman conciencia de la escasez de capacidades que poseen para enfrentar este desafío educativo.

Esta desmotivación también se hace presente en aquellos casos en los cuales se ha iniciado el tránsito de alumnos y alumnas a la inclusión educativa, sin que existan las condiciones necesarias en las instituciones educativas ni en los docentes. Esto ha generado una respuesta educativa inadecuada para los alumnos/as sujetos de 'integración', que siguen siendo segregados, pues reciben el nombre de 'alumnos/as de integración', pero para los cuales no ha existido la capacidad para adecuar las prácticas docentes que ayuden a su real inclusión.

Reafirmando este razonamiento, Jiménez y Vilá (1999), coinciden en que esta ha sido la tónica de la experiencia internacional en pro de la inclusión. Cuando, erróneamente, se ha intentado atender desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista como un problema que entorpece los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas.

Otro de los problemas que han presentado estos 'proyectos de integración', es su dependencia a la provisión de recursos, considerándose la integración como un proyecto de alto costo en recursos humanos y didácticos. En tal sentido, diversas son las dificultades que enfrentan los centros educativos en materia de inclusión escolar, tanto en lo teóricos, como en lo prácticos.

Las preguntas son variadas, pero se intentará considerar las que llevan por causa el rol del liderazgo, si existe un liderazgo directivo para realizar dicho proceso. En consecuencia, se partirá de la base que para realizar un buen 'proyecto de integración', se requiere y necesita un liderazgo directivo que impulse cambios en la cultura escolar en todos los ámbitos, desde lo pedagógico a lo institucional y que el sello de ese liderazgo esté determinado por el proyecto educativo con una educación inclusiva.

La institución como factor de cambio para la inclusión.

Abordar institucionalmente un proceso de inclusión socioeducativo, es asumir una transformación ideológica de la escuela, en cuanto a los procesos prácticos y de las visiones organizativas que sostienen y representan la “diversidad” al interior de la escuela y de su comunidad. Sin embargo, ninguna transformación logrará impactar sustantivamente en sus estructuras, si es que no se reflexiona sobre ¿cómo se lidera la escuela hoy?

Sennett (2000), señala que tradicionalmente la escuela desempeña un papel de primer orden, en la creación y mantenimiento de los imaginarios de cada época, los cuales han explicado su quehacer desde una visión racionalista, haciendo énfasis en la selección de los mejores y excluyendo a quiénes desde las políticas neoliberales no son cruzados por este perfil.

Para Bauman (1999), se debe a que, en respuesta a estos desafíos, la escuela, desde sus dimensiones sociopolíticas y socio-pedagógicas, tendrá que asumir un proceso de des-socialización y des-habitación de sus propias creencias e intencionalidades educativas. En palabras de Bourdieu (1991), supondrá desligarse de los hábitos, que consciente e inconscientemente, guían su quehacer socioeducativo e instauran una imposición ideológica sobre los procesos de cambio de la que son objeto.

En este complejo proceso de des-socialización y re-conceptualización del habitus, la escuela deberá integrar un grupo de esquemas que le permitan como lo expresa Perrenoud:

Crear una infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituir jamás principios explícitos o un sistema de disposiciones duraderas y adaptables que, al integrar todas las experiencias pasadas funcionan a cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas, que permitan resolver problemas que tiene la misma forma” (2002, p. 29-30).

Freire (1980), señala que no obstante este análisis, sólo será llevado a cabo en la medida que cada comunidad desarrolle la capacidad de pensar acertadamente, con el objeto de pasar desde un saber fundado en la

experiencia pura, a uno que se sincretiza desde un saber teórico/práctico que permite el conocimiento y la interpretación cabal de la problemática en cuestión.

Lo que interesa ahora a la escuela no es imitar modelos, análisis o discursos externos a la propia institución, sino más bien pensar sobre sus propias necesidades y contextos de actuación, fomentando un marco de autonomía institucional compatible con los puntos críticos claves que la escuela desea superar. Para lo cual, deberá innovar, generar cambios e institucionalizarlos y, además, garantizar un mayor nivel de flexibilidad organizacional con mayores condiciones de entrada en sus factores asociados a la equidad y a la calidad, teniendo en cuenta:

1. La caracterización de una autonomía contextualizada,
2. El fortalecimiento del liderazgo educativo,
3. La articulación de agentes comunitarios claves y
4. El fortalecimiento de una cultura evaluativa basada en su dimensión contextual, relacional, estructural y cultural, donde, esta última, integre los saberes construidos en lo individual, lo colectivo y lo ecológico-organizacional.

Para Schön (1998), este proceso de profundas redefiniciones, organizativas y simbólico-estructurales, impulsará en la escuela la capacidad de buscar soluciones creativas y decidir los aspectos deberá mejorar, con el fin de aumentar el compromiso reflexivo de los docentes y de los directivos. González (2007) señala que, sobre las finalidades de la tarea socioeducativa en las que se instaura el fenómeno de inclusión, entendiendo a éste último, no como algo externo a la experiencia educativa, sino como un factor inherente y actuante de la misma.

Schwab (1989), postula que la escuela, desde sus lineamientos institucionales, debe gestionar un centro educativo comprometido con las demandas de su tiempo. Asimismo, abrir medios de diálogo y búsqueda de nuevos consensos que permitan deliberar el conocimiento profesional articulado, basado en las visiones de la comunidad y en sus estructuras

simbólicas que la respaldan. Esto, sin duda, constituye un paso indispensable para lograr obtener la legitimidad y el poder institucional que la escuela hoy requiere y desea recuperar. Tales acciones, han de ser operativas, en una estructura de consciencias explicativas que permitan a cada comunidad; pensar y hablar, unificadamente, sobre los procesos que orientarán la innovación, la mejora y el cambio al interior de los esquemas de pensamiento y de las estructuras simbólicas que respaldan la diversidad en la escuela.

Ante a estos desafíos, la escuela, consciente de adaptar sus estructuras de todo rango tales como: planeación, gestión, acción estratégica de calidad, políticas, culturas, entre otras, a las necesidades emergentes de sus nuevos estudiantes, deberá reflexionar constantemente, sobre ¿qué acciones permiten validar la diversidad en los distintos procesos de transformación institucional de la escuela? Y en ella, no olvidar cuál fue el motivo por el cual se decidió efectuar la legitimización de la diversidad en todas sus estructuras. Asimismo, permitirá visibilizar colaborativamente ¿qué es lo que la escuela no lograría o no conseguiría, sin éstos estudiantes dentro de ella? Estas respuestas, sólo serán visibles mediante la articulación de estrategias de mejoramiento, cuyo afán demuestre como principio orientador el compromiso reflexivo de la comunidad.

La OCDE (1995), planteó que el compromiso reflexivo en la instauración de una escuela inclusiva de calidad, consiste en ayudar a comprender los significados, estructurados y estructurantes, sobre la experiencia de la escuela y en ella desarrollar nuevos caminos posibles, para la superación de los puntos críticos claves que surgen. Por lo que debe permitir, a todos los miembros de la comunidad escolar, hacer uso activo del conocimiento alcanzados hasta este momento y sobre los procesos de innovación, mejora y cambio, asociados al movimiento de las escuelas para todos y con todos.

Kaplan (2006), indica que es de gran importancia dar cuenta de la articulación que existen entre los procesos de exclusión, distinción y segregación instaurados al interior de cada comunidad, a fin de visualizar qué individuos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad y sobre los variados tipos de miseria que se entrecruzan en la escuela.

Asimismo, las vías de reflexividad, yacidas en las estructuras centrales de cada comunidad, estarán llamadas a convocar un conocimiento por colaboración, sobre las esperanzas que marcan los trayectos sociales y escolares de quiénes habitan en los límites de las escuelas. Sin duda, que estos cambios, repercutirán en el comportamiento de la escuela y en el de los individuos que en ella participan.

Uno de los cambios importantes que es posible visualizar en los últimos años, es aquel que guarda relación con la manera cómo se gestionan las escuelas. En Chile ha habido claros intentos por una descentralización, otorgado mayor responsabilidad a los niveles locales para la implementación, gestión de recursos y evaluación. La escuela cuenta con cierta 'autonomía', dentro del marco legal y orientación del sostenedor, para proponer y llevar a la práctica sus proyectos educativos, entre ellos, el de integración escolar.

Lo que está claro es que, para obtener y lograr cambios en la escuela, no basta que éstos sean posibilitados por la política proviene desde el nivel central. Hopkins y Lagerweij (1991), planteaban que para lograr una reestructuración exitosa no bastan las iniciativas externas, ya que no son estrategias suficientes para la mejora en la escuela, por lo que deben adoptarse estrategias internas, como el análisis y la evaluación.

Los factores que definen la capacidad de cambio de una escuela, son diversos, múltiples y amplios, para estos la finalidad de la presente se realizara una clasificación de tres grupos:

1. Capacidad de los líderes escolares

Al comprometerse con el desarrollo de una escuela más inclusiva es necesario destacar el Liderazgo Profesional, la necesidad de directivos con un fuerte liderazgo y con propósito dirigido, pero al mismo tiempo con habilidad de mediar y con capacidad de compartir dicho liderazgo con otros participantes de la comunidad educativa. Ainscow (2001), hace referencia al cambio en la concepción de Liderazgo, destacando aquellos enfoques 'de transformación', caracterizados por distribuir y dar poder, versus aquellos enfoques 'transaccionales', que tienden a la jerarquía y al control.

Por otra parte, también es primordial inculcar un Liderazgo Educativo, caracterizado porque cada docente incremente sus habilidades y confianza, y aprenda a trabajar en equipo. Ello implica la valorización y compromiso con el desarrollo profesional, de los que trabajan en la institución a través de su formación, actualización y perfeccionamiento.

2. Coordinación dentro de la organización escolar

Se requiere de un rediseño de los contextos laborales y de funciones. Es primordial un trabajo en redes, que permita tomar en decisiones conjuntas, crear proyectos y solucionar problemas, favoreciendo así a un contexto más participativo, responsable, reflexivo de sus tareas y desempeño. Lo anterior incrementa el grado de compromiso de los docentes en distintos ámbitos y niveles de la gestión de su institución.

Una escuela que opta por la inclusión e integración debe crear los mecanismos para realizar un trabajo de colaboración entre el hogar y la escuela y viceversa. En este sentido, el apoyo y la participación de los padres y apoderados en el aprendizaje de sus hijos e hijas son esenciales. También exige un trabajo coordinado con profesionales no docentes que estén atendiendo en conjunto al estudiante con discapacidad fuera de la escuela.

3. Planificación y evaluación del proceso

Como labor permanente las escuelas que deben constantemente evaluar su gestión, generando un ciclo virtuoso de ésta. Esto es particularmente relevante, al implementarse algún proyecto de mejoramiento educativo, de integración escolar o de otra índole, pues permite realizar procesos de auto - evaluación, y corrección y/o mejora. Por lo tanto, la escuela debe establecer de forma clara sus planes o etapas de este proyecto, distribuir tareas para llevarlas a cabo y evaluar su funcionamiento, determinar sus posibilidades de perfeccionarlo, establecer los beneficios y costos, ya sea económicos o en recursos humanos asociados.

Liderazgo en la gestión del centro educativo

La gestión en la institución es de gran importancia y por consiguiente el liderazgo que debe estar presente, debido a que se considera que la escuela es una institución solventada en la cooperación y servicio, de una alta participación e involucramiento de los integrantes con afectividad desde y hacia sus miembros, quienes requieren de un sentido trascendente para desarrollar en forma perseverante su compleja acción en el tiempo. De ahí la importancia de que el director influya en crear un clima escolar centrado en lo académico, con estándares y expectativas elevados entre los docentes respecto del rendimiento de los alumnos. Este liderazgo debe conectarse con el rendimiento de los alumnos/as, con el liderazgo directivo y con el clima escolar, mostrando la concordancia que se produce entre estas tres dimensiones en las escuelas que logran un alto desempeño, a pesar de trabajar en contextos de desventaja socioeconómica.

Visualizar la influencia de la dirección escolar en los resultados de los alumnos y alumnas mediante la construcción de modelos que identifiquen las variables del liderazgo directivo con mayor incidencia en el trabajo pedagógico de los docentes y, en consecuencia, en los estudiantes. Desde otro punto de vista, el impacto de los directores acerca de la labor docente se genera por su incidencia en la motivación de los profesores, por la transformación de sus condiciones de trabajo y por su acción sobre las habilidades y competencias docentes. El liderazgo directivo es de suma importancia y poseen una gran influencia en la comunidad educativa.

Leithwood (2009), plantea que los líderes poseen una gran influencia en el éxito de las escuelas. Lo que hacen sirve como catalizador de mucho de lo que sucede en los centros educativos. Los directores tienen un impacto significativo en la eficacia de los profesores y en su compromiso con la escuela. Cuando crean condiciones que respaldan al profesorado en su trabajo, las escuelas experimentan un incremento en la tasa de retención de docentes, mejoran el clima y la cultura y también aumentan los logros de los estudiantes.

Para Heck y Hallinger (1998), el liderazgo directivo explica entre 3-5% de la variación en el aprendizaje de los alumnos/as. Esto, en realidad, es un factor importante en lo que incide la escuela sobre el estudiante luego de controlar por los factores de ingreso de los alumnos/as. Sumado a esto, Pitner (1998), señala que caracterizar el aporte o desempeño del líder es algo complejo, ya que se puede modelar de distintas maneras. Se han identificado una serie de aproximaciones que pueden ser utilizadas para estudiar los efectos del director de manera directa o indirecta, pero no hay discusión alguna sobre su importancia.

En base a investigaciones, se determinan “21 responsabilidades de liderazgo” en donde los investigadores realizan un meta-análisis con numerosos estudios y comprueban que las escuelas en donde sus directores las realizan, sus estudiantes presentan una mejoría y aumentan 10% su rendimiento

Cuadro 4: 21 Responsabilidades de Liderazgo

Responsabilidades	La medida en que el director...
Cultura	Fomenta creencias compartidas y un sentido de comunidad y cooperación
Orden	Establece un set de procedimientos de operación y rutinas estandarizadas
Disciplina	Protege a los profesores de influencias y asuntos que puedan distraerlos de su foco y tiempo para enseñar
Recursos	Provee a los profesores materiales y desarrollo profesional necesario para ejecutar de manera exitosa su trabajo
Curriculum, instrucción, evaluación	Está directamente involucrado en el diseño e implementación del curriculum, instrucción y evaluación de prácticas
Foco	Establece metas claras y las mantiene en primer plano de atención de la escuela
Conocimiento del curriculum, evaluación de instrucciones	Es experto en el curriculum, instrucción y evaluación de prácticas
Visibilidad	Tiene relaciones de calidad con profesores y estudiantes
Recompensas contingentes	Reconoce y recompensa los logros individuales
Comunicación	Establece fuertes lazos de comunicación con profesores y estudiantes

Extensión	Es defensor y vocero de la escuela ante todos los actores que la integran y rodean
Entrada	Involucra a profesores en el diseño e implementación de importantes decisiones y políticas
Afirmación	Reconoce y celebra los logros de la escuela y reconoce las fallas
Relaciones	Demuestra su conocimiento de los aspectos personales de profesores y equipo
Agente de cambio	Está dispuesto a cambiar activamente el statu quo
Optimizador	Inspira y lidera nuevas innovaciones y cambios
Ideales/creencias	Comunica y opera desde fuertes ideales y creencias en torno a la enseñanza
Monitoreo/evaluación	Monitorea la efectividad de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes
Flexibilidad	Adapta el comportamiento de su liderazgo a las necesidades de la situación actual y se siente cómodo con la disidencia
Consciencia situacional	Está consciente de los detalles corrientes del andar de la escuela y los usa como información para conducir los potenciales problemas
Estimulación Intelectual	Asegura que los facultativos y el personal están al tanto y actualizados de las teorías y prácticas que les corresponde a cada cual. Promueve y fomenta el diálogo común en relación a este tema en la escuela.

Fuente: Waters (2003).

Cabe destacar, que esta cuantificación del impacto del liderazgo en los aprendizajes de los estudiantes se realiza en su mayoría sobre la base de investigaciones en países desarrollados. Este dato es importante a considerar este dato, ya que lo que pueden hacer allí los directores puede ser bastante más marginal a lo que puede realizar un director en Chile. No obstante, no se puede dejar de lado la otra cara de la moneda. Waters (2003) señala que el retroceso que sufren los no obstante estudiantes al estar en un establecimiento encabezado por un liderazgo dañino - ya sea por acción u omisión-, es mayor a los avances que alcanzaría si tuviera uno bueno. Waissbluth (2008), reflexiona agregando que, esto hace aún más sentido al incorporar el concepto de sistema complejo en torno a la escuela, el cual exhibe irreversibilidad ante procesos cruciales, que pueden ser aún más determinantes en acciones del líder de la organización

Luego de encontrar las responsabilidades básicas de éxito, las investigaciones llegan a un punto de equilibrio tal, en donde, Leithwood et al. (2008), declara la existencia de siete características claves de un liderazgo exitoso que se enumeran a continuación:

1. El liderazgo educacional, es el segundo aspecto de mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, luego de lo que hacen los profesores en el aula.
2. Casi todos los líderes exitosos utilizan prácticas básicas de liderazgo.
3. Las maneras en que cada líder aplica estas prácticas (no las prácticas en sí mismas), demuestran estar muy determinadas por los contextos de trabajo en que se desarrollan
4. Los líderes mejoran el aprendizaje y la enseñanza indirectamente, sobre todo, a por medio de su influencia en la motivación, compromiso y condiciones de trabajo de los profesores.
5. El liderazgo educacional tiene una gran influencia en escuelas y estudiantes cuando está distribuido ampliamente.
6. Algunos patrones de distribución tienen más eficacia que otros.
7. Un pequeño número de características personales explica una gran proporción de la variación de la eficacia del liderazgo.

Barber y Mourshed (2007), complementa señalando está demostrado que, si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua.

Elementos en la educación inclusiva hacia la efectividad.

En las escuelas, poco a poco como parte de un proceso, se han internalizado términos, en función del liderazgo que se debe proveer para el buen desarrollo y el éxito del proyecto de integración. Estos conceptos, que superan los fenómenos culturales y capital cultural, originan que convengan distintos niveles de multiculturalidad, el principio de diversidad, en donde se

entiende como el reclamo de la diferencia y a la atención de las distintas necesidades educativas especiales. De esta manera, las escuelas han ideado principios y valores que atañan a la comunidad educativa, centrado en lo pedagógico se entiende y muestra de esta manera:

- La implementación de unidades programáticas destinadas al ejercicio cotidiano de valores, tales como el respeto por los demás, el saber escuchar y dialogar, la solidaridad, la justicia y el cuidado por el medio ambiente.
- El hacer del colegio y su proceso formativo, un ambiente agradable y entretenido, en el cual, enseñar y aprender sea siempre una experiencia interesante y motivante. La unidad y equilibrio en lo instruccional y lo formativo, permitiendo integrar en un mismo proceso la adquisición de conocimientos y el desarrollo personal.
- El desarrollo de una convivencia basada en la responsabilidad personal, las relaciones afectivas y el respeto mutuo.
- La representación del colegio como un espacio abierto y participante de la vida cultural y social de nuestra comuna.

En tal sentido, en la atención de las necesidades educativas especiales, se realiza la formación de la diversidad, tanto en la adaptación del currículo, la metodología, la didáctica, como los mecanismos de evaluación, seguimiento y monitoreo. Comprendiendo el proceso de manera natural y que desafíe a la integración de las distintas necesidades que de esta discapacidad transitoria se proyecten, para el logro y la generación de la educación inclusiva.

En consecuencia, la diversidad es uno de los pilares fundamentales e integrales del desarrollo del proyecto educativo de la institución y el proyecto de integración arraigado a los principios de igualdad, equidad y respeto ante la superación de la necesidad educativa especial. Forjando integración, participación e inclusión directa y efectiva de los estudiantes al proyecto de comunidad escolar.

El modelo de efectividad escolar inclusivo

La efectividad escolar es uno de los modelos más tratados en el ámbito de la gestión educacional de calidad, desde hace varias décadas. Se inició como una corriente de investigación que buscaba definir la potencialidad que tiene la escuela para influir en los aprendizajes de los alumnos/as. Posteriormente, se desarrolló como línea de investigación y desde entonces, ha orientado la implantación de procesos de mejoramiento y evaluación en los centros educativos. En tal sentido, la eficacia se instaura como una respuesta teórica a los estudios que en la década de los sesenta, atribuían a las variables ligadas con el ámbito familiar de los estudiantes y a su nivel socioeconómico, el papel más importante para explicar la diferencia de rendimiento entre los alumnos/as y entre las escuelas.

Esta propuesta fue otorgada por el informe Coleman (1966), que concluyó lo anterior para la realidad escolar en los Estados Unidos. Por el contrario, el movimiento teórico de la efectividad escolar, partiendo de distintos diseños investigativos, llegó a establecer que existía evidencia empírica que ligaba la importancia de la escuela y de los procesos que allí se generaban, con los logros de sus alumnos/as. Para la OCDE (1995), el modelo de la efectividad lleva a afirmar que la escuela tiene un efecto sobre el aprendizaje de sus estudiantes que puede ser identificado y medido. Según esto, se infiere que las escuelas y los docentes son capaces de mejorar o empeorar el rendimiento de sus alumnos/as a partir de las variables que traen consigo (ambiente familiar y nivel socioeconómico). De lo que se trata, es de identificar los factores de efectividad escolar. Actualmente, estos factores son reconocidos y ampliamente difundidos para fomentar procesos de mejora en la escuela.

Sancho, Arancibia y Schmidt (1998), generó un estudio de experiencias educacionales exitosas determinando sobre la realidad escolar chilena, que hacían una diferencia notoria de logros con escuelas de un mismo nivel socioeconómico, presentaban aquellos factores de efectividad escolar estudiados a nivel internacional. Entre estos factores se destacan: liderazgo del Director, autonomía técnica, pedagógica y cultural escolar fuerte

fundamentada en una visión compartida y construida por toda la comunidad escolar, alto grado de compromiso de los docentes con los alumnos/as, altas expectativas para estudiantes y profesorado, participación activa de los padres.

Por otra parte, Fernández y González (1997), señalaron que lo importante de destacar de las investigaciones de efectividad escolar, es el impacto que han tenido en la implementación de procesos de mejora en las escuelas, partiendo de dos principios esenciales: la escuela se considera como unidad de mejora, capaz de enfrentar con calidad el desafío de educar, y que todos los estudiantes pueden aprender en la medida que se hagan presentes los factores de efectividad. Esto último hace una conexión entre los programas de efectividad y los programas de inclusión.

Factores de Efectividad y condiciones para la Inclusión

Sammons, Hilman y Mortimore (1998) realizan una selección y descripción de factores claves para el logro de efectividad escolar, siendo ellos una síntesis de la evidencia de investigación encontrada y de utilidad para aquellos interesados en el fomento de la efectividad y el mejoramiento escolar. Como se evidencia en el siguiente cuadro:

Cuadro 5: Factores para el logro de la efectividad escolar

Dimensiones involucradas en el proceso de cambio escolar	Factores de efectividad escolar	Condiciones para una escuela inclusiva
Gestión institucional	Liderazgo profesional: firme y dirigido Enfoque participativo Profesional sobresaliente	Capacidad del Director para generar proyectos educativos innovadores (Proyecto de Integración), motivando y responsabilizando a toda la comunidad escolar. Liderazgo: caracterizado por distribuir y ponderar

Cultura escolar	<p>Visión y objetivos compartidos:</p> <p>Unidad de propósito</p> <p>Consistencia en la práctica</p> <p>Colaboración y trabajo colegiado</p>	<p>Incorporar al proyecto educativo, el valor de la integración, es decir, la valoración positiva de las diferencias individuales.</p> <p>Disposición a una convivencia basada en el respeto por las diferencias.</p> <p>Trabajo interprofesional dispuesto a asumir los desafíos pedagógicos de la integración.</p>
Práctica Pedagógica	<p>Ambiente de aprendizaje</p> <p>Ambiente de trabajo atractivo</p>	<p>Disposición de la sala de clases en función de las necesidades educativas especiales de sus alumnos.</p> <p>Fomento de un clima de participación respeto y colaboración.</p> <p>Entre los docentes se promueve un ambiente de aprendizaje, estimula su capacidad por aprender.</p>
Práctica Pedagógica	<p>La Enseñanza y aprendizaje: centro de la actividad escolar</p> <p>Optimización del tiempo de aprendizaje</p> <p>Énfasis académico</p> <p>Enfoque en el aprovechamiento</p>	<p>Implica un gran dominio de los contenidos de parte de los profesores para efectuar las pertinentes adecuaciones y oportunidades diversas con experiencias de aprendizaje específicas.</p> <p>Aprovechamiento de recursos humanos y didácticos que potencian el aprendizaje de sus alumnos.</p>
Práctica Pedagógica	<p>Enseñanza con propósito</p> <p>Organización eficiente</p> <p>Claridad de propósito</p> <p>Práctica Adaptable</p>	<p>Profesores organizados y con objetivos claros, con lecciones preparadas y adaptadas de acuerdo a objetivos establecidos, con metodologías y estrategias acordes a diferentes estilos de aprendizaje y a las NEE de sus alumnos/as.</p> <p>Estrategias internas de análisis, evaluación, planificación y desarrollo para el éxito del proyecto de integración</p>
Cultura escolar	<p>Expectativas elevadas</p> <p>Expectativas globales elevadas</p> <p>Comunicación de expectativas</p>	<p>Idea de "efectos pares" y el "efecto Pigmalión". En la medida que el estudiante esta junto a estudiantes de mayor capacidad cognitiva su propio desempeño mejora. A su vez si se tienen altas expectativas sobre su rendimiento éste también será mejor.</p>

	Desafío intelectual	El cómo se percibe al otro y su propia práctica influye en nuestras conductas y acciones
Cultura escolar y Practicas pedagógicas	Reforzamiento positivo Disciplina clara y justa Retroalimentación	Nuevas teorías educativas y enfoque socioeducativo, centrados en potencialidades y valor de la discapacidad para cambiar condiciones que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos. Discapacidad constituye un estímulo para el cambio y logros son en sí mismos un refuerzo. Aprendizaje de la autodisciplina y refuerzo por parte de cada uno de sus logros y de sus diferencias. Los docentes son conscientes de que ellos aprenden al estar insertos en un proyecto de integración, lo que constituye un estímulo o elemento de satisfacción que contribuye a la mejoría.
Gestión institucional y Práctica pedagógica	Seguimiento de avances Seguimiento de desempeño del alumno Evaluación del funcionamiento de la escuela	Los proyectos de integración deben ser evaluados en término de sus resultados como un proceso que afecta a toda la comunidad y también si constituye un aporte para el aprendizaje y socialización del estudiante integrado.
Gestión institucional, Cultura escolar y Práctica pedagógica	Derechos y responsabilidades de los alumnos Eleva la autoestima del alumno Posiciones de responsabilidad Control de trabajo	Derecho en que se fundamenta la reforma educativa: igualdad de opciones educativas y no segmentación del sistema. Otorgar a cada estudiante un rol y responsabilidad en el aprendizaje del resto de sus compañeros mejora los resultados de ese aprendizaje (apoyo y cooperación, nuevas formas de plantear las situaciones de aprendizaje, grupo de trabajo, apoyo de los mejores alumnos, etc.), otorgando también el valor de la independencia y compromiso educativo de cada uno.
Gestión institucional	Colaboración hogar –escuela	Para el éxito de un proyecto de integración es esencial el grado de compromiso de toda

	Participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.	la comunidad. Los padres cumplen un rol trascendental a la hora de informar y comunicar a la comunidad acerca de las conductas esperadas y apoyos necesarios para que sus hijos logren una óptima integración, así mismo constituyen un pilar fundamental al relacionar escuela con instituciones y personas externas a la escuela que apoyan su aprendizaje e integración social (doctores, profesores especialistas, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.)
Gestión institucional y práctica pedagógica	Una organización para el aprendizaje Formación y actualización del personal académico de la escuela	La profesionalización para la inclusión: renovación en cuanto a teorías del aprendizaje, metodologías y sistemas de evaluación. Además del dominio de los contenidos particulares y conocimiento de las NEE de sus alumnos para efectuar las adecuaciones curriculares permanentes. Aprendizaje del trabajo colaborativo y en equipo, desarrollo para el análisis de sus propias prácticas a través de observaciones y discusiones. Creación de una cultura escolar que desarrolle modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras de exclusión.

Fuente: Tenorios y González, 2004, p. 10-12

El cuadro anterior avala lo señalado y evidencia aún más una estrecha y clara relación entre efectividad e inclusión, en donde los factores esenciales para el logro de escuelas efectivas son equivalentes a aquellas condiciones necesarias para el logro de una escuela inclusiva.

Al realizar un análisis de los factores de efectividad escolar hallados por las investigaciones sobre escuelas eficaces, se puede concluir que la inclusión requiere de las mismas condiciones y procesos que los que se presentan en las escuelas efectivas o las que han iniciado procesos de mejora. En otras palabras, se concluye que una escuela efectiva es capaz de asumir con calidad cualquier innovación educativa y en donde la integración

escolar no constituiría una innovación extraordinaria. Esto, porque las escuelas efectivas son en sí mismas escuelas inclusivas. Así se establece una mutua relación entre efectividad e inclusión.

En este sentido, Ainscow (2001), afirma que las escuelas efectivas son educativamente inclusivas e integradoras, ya que el modelo de efectividad escolar parte del fundamento de que todos los estudiantes pueden aprender, incluidos aquellos que tienen discapacidad o que se encuentran en cualquier situación de desventaja. Lo que queda demostrado, no sólo en los resultados, sino también, en la disposición de la escuela a ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos/as que pueden haber experimentado previamente dificultades. Por otra parte, la reestructuración escolar que propone el modelo inclusivo beneficiará a todos los alumnos y alumnas.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En el capítulo del diseño de investigación, se explica cómo se llevó a cabo la investigación en donde se establece el paradigma en el cual se encuentra el investigador al momento de entrar al estudio. Se especifica profundidad del tema, el tipo de indagación y paradigma o enfoque científico para definir y explicar el método de investigación.

Luego se establecerá cuál es la población y muestra que participa en esta investigación. Se nombran y explica las variables con las cuales se harán los analices, se justifican, argumente y se muestran los instrumentos para finalizar se indica como como fueron procesados los datos obtenidos de cada instrumento y además cuales fueron las limitaciones propias del estudio.

A continuación, se ubica el siguiente cuadro de resumen del marco metodológico de la investigación, el cual será disgregado en el capítulo

Cuadro 6: Resumen del Marco Metodológico

<i>Paradigma</i>	<i>Mixto: Cualitativo y Cuantitativo</i>
<i>Nivel de Profundidad</i>	<i>Exploratoria - Descriptiva</i>
<i>Enfoque</i>	<i>Interpretativo</i>
<i>Metodología</i>	<i>Estudio de casos</i>
<i>Muestra</i>	<i>5 Escuelas Básicas de la Corporación de San Miguel</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>Ficha de caracterización Cuestionario N° 1 Índice de la Inclusión Cuestionario MLQ. Versión Director</i>
<i>Recogida de la Información</i>	<i>Presencial a través de los instrumentos.</i>
<i>Procedimiento de Análisis de la Información</i>	<i>Interpretación cualitativa</i>

3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

La presente investigación corresponde a un tipo de estudio Exploratorio - Descriptivo con Paradigma Mixto, en donde se estudió según la población y muestra diversos establecimientos educativos de la Corporación Municipal de la Comuna de San Miguel, lo que correspondería a Estudios de Casos. Además, debido al bajo nivel de información con que se cuenta a nivel nacional y en relación a los objetivos propuestos y de las variables/dimensiones, se justifica y se explicita a continuación.

El nivel de profundidad en base al conocimiento del tema, bajo en contexto nacional, se centra en el exploratorio llegando a ser descriptivo, este quiere decir que es el más adecuado para el abordaje de temáticas que no han sido estudiadas o han sido insuficientemente tratadas. Sólo ocasionalmente constituyen un fin en sí mismos; se llevan a cabo a efectos de identificar situaciones, contextos, potenciales asociaciones entre variables

Se debe mencionar que este tipo de estudio se caracteriza por el énfasis y el espacio que se le va otorgado a las diversas interpretaciones de datos, que según Grajales (2008) entrega información que conduce a la reflexión y a la comprensión de los estudios abordados, así como para abordar temáticas relacionadas con la conducta humana indicada en grupos o en la sociedad (escuela), como describir procesos o mecanismo desarrollados en diferentes ámbitos

Un estudio exploratorio se efectúa, normalmente, cuando el objetivo es examinar el tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Sólo cuando la literatura revela que hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, con muy poco estudio en un determinado contexto.

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigación de problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de diversas áreas, identificar conceptos o variables

promisorias, establecen prioridades para investigación posterior o sugerir afirmaciones verificables. (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio 2010, p. 59)

Son metodológicamente más flexibles que los estudios explicativos y otros refieren al propósito de los estudios exploratorios y expresa: "(...) el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes" Abero, Berardi, Capocasale, Garcia Montejó, y Rojas Soriano (2015)

Según Kirsh, sería descriptivo porque se desea describir una realidad, en todos sus componentes principales. Tiene como propósito decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Mide, y evalúa diversos aspectos, dimensiones o componente del fenómeno a investigar.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de persona, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis, (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio 2010, p. 58), es decir, se buscará la mejor manera de detallar las características del liderazgo que poseen los directores de la muestra y los niveles de inclusión de los centros educativos que dirigen y cómo este se vincula con el buen desempeño en el liderazgo.

En consecuencia, y entregada la argumentación antes descrita, se determinó como un estudio con un nivel de profundidad exploratorio - descriptivos, en base al paradigma investigativo y diseño metodológico se justifica en lo siguiente.

En esta investigación se entiende como paradigma, al sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no sólo para elegir los métodos, sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales (Guba y Lincoln, 2002).

Profundizar en el clásico y distinguido debate que existe acerca de la eficacia de las diferentes metodologías de investigación en educación, sería centrarnos en una cuestión que no concierne en ámbito de la investigación, ni tampoco en este momento histórico en cual numerosos autores han

justificado la presencia de ambos, tanto por separado como mezclando sus instrumentos para dar pie a una metodología mixta como lo explican Silverman (2005) y Flick (2004). Desde este punto de vista, la utilización de uno u otro método o la unión de ambos, depende exclusivamente del objetivo de la investigación a realizar.

No obstante, en la actualidad se puede hablar de un “cruce de enfoques” (Lincoln y Guba, 2000) que ofrece la posibilidad de optar por una postura más integral, que ha acabado denominándose como enfoque mixto, entendido como un proceso de recolecta, análisis y vinculación con datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Tashakkori y Teddlie, 2003; Creswell, 2005; Grinnell y Unrau, 2005; (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio (2010)

Una vez que se identificó el problema investigativo, y los lineamientos de este estudio y nivel de profundidad, fue necesario definir el Paradigma de éste, siendo en este sentido el Paradigma Mixto a esta investigación, son características que este estudio posee y lo que hace puntualizarlo en una metodología mixta. De este modo se considera un paradigma investigativo mixto que combina los métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa, con el fin u objetivo de obtener una explicación a las preguntas de investigación

Al emplear este paradigma investigativo para este estudio, permite unir información cuantitativa y cualitativa convirtiéndola en un conocimiento sustantivo y trascendente, teniendo como finalidad traer a beneficio de la investigación las fortalezas y no remplazar los enfoques cualitativos y cuantitativos, sino más bien minimizarlas potenciales debilidades.

Además, como afirma Pérez Serrano (1994), que investigador/a no tiene la obligación de adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede escoger libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno el otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática. Un paradigma no es más que una aproximación a la realidad, que posibilita comprender similitudes y elaborar generalizaciones; por lo tanto, el alcance de un paradigma puede ser reducido.

El paradigma de esta investigación es cercanamente e integralmente cualitativo, con matices cuantitativos, lo que según Cresswel (2003) es una forma de los diseños mixtos, esto se debe a que se usaran instrumentos con características cualitativas y cuantitativas, con una interpretación de los resultados de características cualitativos. Dando lo antes dicho, se requiere de análisis mixtos. En donde el enfoque de investigación considera un conjunto de procesos sistemáticas, empíricos y críticos de la investigación que se ven reflejados y se implican en la selección y análisis de la información de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y división conjunta, para realizar las distintas inferencias producto de toda la información recabada y de esta manera lograr un mayor grado de entendimiento del fenómeno estudiando en esta investigación. (Hernández y Mendoza, 2008)

La literatura se ha propuesto que la combinación de enfoques, podrían ser de dos tipos (Onwuegbuzie y Leech, 2006):

Con modelo mixto: en el que en una misma etapa o fase de investigación, se combinan tanto métodos cuantitativos, como cualitativos.

Con método mixto: en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

Por lo tanto, una investigación mixta realiza una integración sistemática de los medios cualitativos y cuantitativos en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía o estado situacional más completa del fenómeno estudiado (Cuen, 2006)

Debido a la amplitud y complejidad de los objetivos, es necesario este tipo de metodología mixta. Marchesi y Martín (1998) argumentan la necesidad de combinar metodologías cuantitativas y cualitativas en la evaluación de centros educativos:

(...) la obtención de la información pertinente exige la utilización de dos tipos de métodos: cuantitativos y cualitativos. Cuando se pretende que los datos del centro puedan utilizarse para comprobar los cambios que se producen a lo largo del tiempo o para compararse con los de otros centros, las técnicas cuantitativas son necesarias. Desde esta perspectiva es necesaria la utilización de cuestionarios o pruebas de

aprendizaje debidamente contrastadas. Cuando el objetivo principal es conocer el funcionamiento propio del centro con el fin de ayudar a todos los participantes a tomar conciencia de los problemas y promover su mejora, es conveniente emplear también métodos cualitativos. A través de la observación y de la entrevista es posible conocer con mayor profundidad los procesos que se producen en el centro y en las aulas, lo que permitiría una mejor explicación de los resultados que se obtienen en ese centro concreto. (p.273)

Es importante en la investigación mixta tenga en cuenta la correcta elección de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de distintas perspectivas, las reflexiones de los investigadores acerca de su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento y la variedad de enfoques y métodos (Flick, 2004)

Por tanto, el diseño metodológico que se utilizó en este proyecto es mixto, ya que usaremos el enfoque cuantitativo y cualitativo porque se llevarán a cabo cuestionarios, encuestas y documentación oficial para tener información acerca de la necesidad concreta para realizar esta investigación. Tal como lo señalan los autores Dellinger y Leech (2007)

Durante los años 90, las investigaciones con diseños mixtos se hicieron muy útiles en campos como: Educación, Enfermería, Medicina, Psicología y Comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad. (p. 17)

La presente investigación es de corte mixta, debido a que se utilizarán elementos tanto de la ciencia cuantitativa y cualitativa, para la recolección de datos, en donde cada una nos entregará una visión distinta del diagnóstico de lo que acontece en el centro, para implementar una propuesta educativa acorde a las necesidades, en donde se visualice la realidad a través de la interpretación que se haga de los datos obtenidos, con el fin de mejorar la práctica educativa.

Es así como, el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell,

2005). Se usan métodos de los enfoques cuantitativo y cualitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa (Mertens, 2005). Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio (2010)

A partir de lo anterior la investigación mixta, potenciará la obtención de datos que son importantes, para poder introducirnos en la realidad, realizar un diagnóstico más certero de las situaciones, casos y elementos, que están obstaculizando el pleno e integral desarrollo de los centros educativos, con el fin de contribuir a una investigación educativa, que beneficie y facilite acciones para realizar una propuesta que dé respuesta al problema educativo.

Esta investigación, por lo tanto, se encuadra dentro de un enfoque de tipo mixto, aunque de forma puntual se hayan utilizado instrumentos en recogida de datos que podría asociarse a cuantitativo. Además, se consideró que estos instrumentos como técnicas de recogida de datos pueden prestar un servicio de suma importancia a la investigación cualitativa, siempre y cuando que, en su elaboración y administración, se respeten algunas exigencias fundamentales, como proponen Rodríguez, Gil y García (1996)

De acuerdo a los objetivos y el enfoque mixto que guía esta investigación, resultó importante definir una metodología que permitiera alcanzar dichos objetivos, es por ello que el diseño metodológico adoptado para el estudio fue el Estudio de Caso, el cual define Robert Yin como:

Una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios. (Martínez, 2006, p. 167)

La investigación se origina en el enfoque de estudio de caso, entendiéndolo como un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido y de generación de conocimiento que se suman a los que ya son público sobre el tema en cuestión” (Simons, 2011, p. 39)

Tomando en cuenta lo anterior, como con este estudio es generar un conocimiento de mayor profundidad de ciertas dinámicas de los centros investigados con dinámicas presentes y en relación a contextos comunales, pero a sus vez locales y singulares, como lo son la interacción del liderazgo para el logro de una escuela diversa e inclusiva. Por lo tanto, es que, el estudio de caso resultó útil para sistematizar la información recolectada en relación a un caso, así como también se consideró adecuado para lograr analizar el fenómeno a investigar, donde se busca conocer a los directores/a de los establecimientos educativos.

En cuanto al estudio de casos Stake (1998) explica que “caso” se entiende como un “sistema acotado” que permite establecer diferencias entre dos modalidades:

- a. Intrínseco: la finalidad es la comprensión de uno o varios casos particulares.
- b. Instrumental: la finalidad es la comprensión de una cuestión general a través de ese estudio de casos.

Por otra parte, también hemos de diferenciar el estudio de casos, del diseño experimental de caso único. El estudio de casos tiene un carácter más descriptivo buscando la comprensión de un fenómeno más que las relaciones causales entre variables, mientras que el diseño de caso único se ubica en los denominados diseños experimentales, cuya función final es la de explicar la relación entre variables independientes y variables dependientes (Buendía y otros, 1997).

Para lograr lo anterior, es que se han clasificado algunas características que darán forma a este estudio de caso, considerando aspectos para fundamentar y basar las teorías, en relación a un paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo:

Este estudio ha sido realizado sobre la base del paradigma interpretativo en cuanto es una herramienta que permite la comprensión del fenómeno educativo desde una visión integrada de las características psicológicas y fisiológicas del que aprende. Además, debido al problema de investigación se trata de investigar con flexibilidad y libertad, una realidad

social con el propósito de descubrir la interacción de las comunidades educativas en tono al liderazgo, diversidad e inclusión. Agregando, que los estudian en el ámbito de la educación una mirada de esta perspectiva, ello principalmente se denota porque al hablar de aprendizaje se hace referencia a la cognición como sistema complejo y claramente la educación y principalmente la escuela es un sistema complejo.

Pérez Serrano (1994) plantea estos tipos de estudios de casos, atendiendo fundamentalmente al informe de investigación:

1. Estudio de casos descriptivo: se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa, con el objeto de no guiarse por hipótesis preestablecidas y aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún.
2. Estudio de casos interpretativo: contiene descripciones ricas y densas, sin embargo, difiere del anterior en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos

Para la realización de esta investigación educativa se utiliza el método de estudio de caso, ya que, se concentrará en un contexto específico, con el fin de responder a una necesidad real, que está dirigida exclusivamente a la realidad propia del centro educativo. Ya que los “estudios de casos: son aquellos que se realizan sobre una realidad singular, única e irreplicable, sin que ello signifique necesariamente un único sujeto. Un caso puede ser, efectivamente, un sujeto, pero también un determinado grupo de sujetos, un aula, un programa, un recurso, un cambio, un centro o institución, una familia, o, incluso un barrio o entorno comunitario concreto.

Lo que caracteriza al “caso” es su singularidad, su especificidad frente a otras realidades, y lo que define al estudio de casos es la intención de describir, conocer y comprender a fondo el comportamiento de dicho caso desde su historia y dentro de su contexto y coordenadas ambientales, la mayor parte de las veces para predecir su comportamiento y tomar decisiones sobre cómo actuar sobre él para mejorarlo. En Educación interesa en muchos momentos efectuar estudios de casos precisamente por la necesidad de intervenir sobre ellos para mejorarlos: determinado alumno o alumnos,

grupos, profesorado, programas, centros, etc.

En estos estudios no se persigue inicialmente generalizar resultados y conclusiones a otros casos, ya que se entiende que cada uno es único e irrepetible, con sus peculiaridades y circunstancias según sean sus ambientes y contextos particulares” (Martínez González, 2007).

Stake (1998) citado por Amaranti (2010), expone en tres posibles tipologías, en el caso de esta investigación resultó ser interpretativo, ya que aportó descripciones con el propósito de interpretar en fenómeno a investigar. Por otro lado, el modelo de análisis fue el inductivo, ya que se desarrollaron análisis y categorías que ratifiquen o los supuestos establecidos antes de la sistematización de la información recolectada.

Es necesario hacer alusión a la cantidad de casos que conforman el estudio, pudiendo ser, según Bogdan y Biklen (1982), caso único o casos múltiples. Para efectos de esta investigación, el tipo de estudio de caso se clasificó en casos múltiples, ya que fueron consideradas cinco Escuelas que imparten Enseñanza General Básica en la Corporación Municipal de la Comuna de San Miguel en Santiago de Chile.

Desde otra perspectiva, Merriam (1998) y Stake (1994), citado por Manuel Muñoz (s/f), establecen la clasificación para los estudios de casos referido a los participantes, donde para el caso específico de esta investigación se clasificó como casos típicos, caracterizado por estudiar varias personas que tienen algún aspecto en común, clasificación que será denotada más adelante.

De Pérez Serrano (1998) citado por Barrio del Castillo (s/f), determina características que constituyen a un Estudio de Caso, y sobre las cuales se puede guiar una investigación. De acuerdo a ello, esta investigación se caracterizó por ser Particularista, relacionada con un proceso ideográfico que se desarrolló en la investigación, ya que iba orientada a comprender una realidad única; Descriptiva, vinculada con la elaboración de una descripción cualitativa al finalizar esta investigación, Heurística, considerada como una estrategia enfocada a la toma de decisiones; e Inductivo, característica que estuvo presente desde el inicio de la investigación.

El método de esta investigación, es el estudio de caso que Denny (1978) lo define como “un examen o completo o intensos de una faceta, una cuestión o quizás acontecimientos que tienen lugar en un marco geográfico” (p.378) Por su parte, Mac Donal y Walker (1977) señalan el método de estudio de caso como un examen de un caso que se desarrolla en acción. Patton (1990) declara que es una forma particular de recoger, organizar y analizar datos. Las diferentes definiciones, al igual a las señaladas anteriormente, coinciden que el estudio de caso implica la indagación como un examen detallado, sistemático, comprensivo y en profundidad del caso de interés a estudiar. (Rodríguez, Gil y García, 1999)

Por cuanto, considerando lo anterior se realizó un estudio de caso único entendiendo la unidad de análisis como los establecimientos educacionales y propiamente los que brindan enseñanza Básica como lo son las escuelas básicas que administra y gestión a la Corporación Municipal de San Miguel.

Para este estudio se consideró, levantamiento de información a través de técnicas cualitativas y cuantitativas tales como:

- Revisión de Documentación Oficial (De los centros educativos y de la Corporación Municipal)
- Cuestionario Índice de la Inclusión, aplicado a parte de la comunidad educativa como lo es (Equipo Directivo, Profesores/as, Asistente de la educación Profesional y no profesional)
- Ficha de Caracterización (Entrega al director/a para sea completada con el equipo directivo y administrativo)
- Test Estilo de Liderazgo conocido como el MLQ 5X corto para los directores y directoras de las escuelas estudiadas, que son parte de la muestra.

Estos datos tuvieron un tratamiento estadístico fundamentalmente explicativo descriptivo, los cuales incluyeron frecuencias y porcentajes por dimensiones y variables. Los resultados obtenidos se presentaron tanto en gráficos como en tablas, para tener una versión holística del estudio al momento de realizar su análisis e interpretación de los hallazgos.

3.2 Población/muestra

La muestra seleccionada para este estudio es intencionada, por la conveniencia que se basa en las características de la investigación. Se puede señalar, como dice Grajales (2008) indica en cuanto la investigación cualitativa la selección de la muestra se puede efectuar bajo la condición de modalidad probabilística por convivencia. Y por las características de la misma se utilizó la muestra de acuerdo a los casos disponibles en el acceso investigativo.

La definición del escenario y de la muestra que forman parte de esta investigación, resulta fundamental para llevar a cabo el desarrollo de los objetivos planteados. Según lo que plante Salas (2007), debido a que el escenario hace referencia a la ecología de la investigación, al ambiente o medio socio-geográfico donde se va a realizar ésta y de donde van a salir los informantes o muestra con los cuales se va a trabajar, a fin de obtener los datos necesarios para la investigación.

La corporación Municipal de San Miguel en la administración de los centros educativos posee diversos niveles y modalidades destacando:

- Establecimiento de Educación Básica
- Establecimiento de Educación Básica y Media
- Establecimientos Educativos para Adultos y Enseñanza Especial
- Sala Cunas y Jardines Infantiles

De estas modalidades diferenciadas por niveles en su totalidad, posee 5 establecimientos de Educación general básica, 1 de Educación Especial, 2 liceos con características científicas y humanistas, 2 escuelas de adultos y 5 establecimientos educativos en función de educación parvularia con salas cunas y jardines infantiles, haciendo un total de administración y gestión de 15 establecimientos o centros educativos.

Tabla 6: Centros Educativos de la Corporación Municipal de San Miguel

Establecimientos Educativos		
RBD	Escuelas Básicas	
9431-5	"Villa San Miguel" (E-462)	Avenida Lazo N° 1520
9413-7	"Santa Fe" (E-464)	Santa Fe N° 518
9433-1	"Pablo Neruda" (E-466)	Carmen Mena N° 906
9415-3	"Territorio Antártico" (D-471)	Tercera Transversal N° 5950
9426-9	"Llano Subercaseaux" (D-493)	Soto Aguilar N° 1509
Escuela Especial		
9444-7	"Los Cedros Del Líbano" (E-497)	Ricardo Morales N° 3370
Liceos Humanistas – Científicos		
9405-6	"Betsabé Hormazábal De Alarcón" (A-92)	Gaspar Banda N° 4047
9406-4	"Andrés Bello" (A-94)	Soto Aguilar N° 1241
Escuelas De Adultos		
9460-9	Instituto Regional De Educación De Adultos (N°510)	Salesianos 303 / San Ignacio N° 4010
9461-7	Escuela Especial De Adultos "Hugo Morales Bizama" (N° 801)	San Francisco N° 4756
Código	Jardines Infantiles	
1313000 3	Jardín Infantil Villa San Miguel	Pasaje O, N° 1531
1313000 4	Jardín Infantil Santa Fe	Santa Fe N° 528
1313000 7	Jardín Infantil Territorio Antártico	Sexta Avenida N° 1371
1313000 8	Jardín Infantil Llano Subercaseaux	Coyhaique N° 1508
1313000 6	Jardín Infantil Andrés Bello	Soto Aguilar N° 1241

Ilustración 20: Ubicación de centros educativos



Fuente: PADEM 2016, p. 20

El escenario de esta investigación se constituyó en la comuna de San Miguel, específicamente en cinco centros educativos de modalidad convencional administrados por la Corporación Municipal de San Miguel, se detalla dichos establecimientos escenario:

Cuadro 7: Establecimientos de la Muestra

<i>RBD</i>	<i>Escuelas Básicas</i>
<i>9413-7</i>	<i>“Santa Fe” (E-464)</i>
<i>9415-3</i>	<i>“Territorio Antártico” (D-471)</i>
<i>9426-9</i>	<i>“Llano Subercaseaux” (D-493)</i>
<i>9431-5</i>	<i>“Pablo Neruda” (E-466)</i>
<i>9433-1</i>	<i>“Villa San Miguel” (E-462)</i>

La muestra se ha seleccionado, en primer lugar, en base al criterio del tipo de enseñanza que poseen, siendo primordial y excluyente que fuera de Enseñanza General Básica, que son aquellos niveles en los que se ha centrado ésta investigación

Las Instituciones Dependientes de la Corporación de Educación Municipal de San Miguel, en las que hemos lleva a cabo nuestra investigación, son las siguientes:

Dado lo indicado por Rodríguez, Gil y Gracia (1999) la investigación propone estrategia de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar muestra o tamaño, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajusten a los criterios o atributos establecidos por el investigador. Considerando, lo anterior, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro 8: Muestra aplicada metodológicamente

Instrumento	Informantes	Cantidad
Ficha de Caracterización	Director y Equipo Directivo	5
Índex para la Inclusión	Docente	55
	Asistente de la Educación Profesional	18
	Asistente de la Educación No Profesional	27
	Equipo Directivo	8
	Otro	2
Cuestionario MLQ	Directores/as	5

3.3 Variables y dimensiones

En la investigación se identifica en relación a los objetivos general y específicos dos grandes grupos de variables que luego se van detallando, caracterizando y realizando una estructura que de sentido a la interpretación y análisis de la información obtenida por los instrumentos.

En la presente investigación se consideró un diseño con dos variables con sus respectivas dimensiones, en el contexto del liderazgo para una escuela diversa e inclusiva, las cuales se desglosan a continuación de como se muestra en el cuadro N° 9 y 10. Para los efectos del entendimiento del uso de las variables se realizó una definición primaria y se explicaron en lo que anteceden, sin embargo, las dos grandes variables se presentaran a continuación:

- Liderazgo
- Inclusión

Todas las variables de estudio serán detalladas al momento de presentar cada instrumento de recolección de datos, ahora, con el esquema y cuadro siguiente se presenta un modelo de aquellas:

3.3.1.- Liderazgo

- Liderazgo Transformacional:
- Liderazgo Transaccional:
- Laissez Faire (Ausencia de liderazgo).

Liderazgo Transformacional:

En su definición conceptual, podemos indicar que es un proceso que se da en la relación líder-seguidor, que se caracteriza por ser carismático, de tal forma que los seguidores se identifican y desean emular al líder. Inspira a los seguidores, a través de desafíos y persuasión, entregándoles significado y entendimiento. Es intelectualmente estimulante, expandiendo las habilidades

de los subordinados. Finalmente, el líder los considera individualmente, proporcionándoles apoyo, guía y entrenamiento.

Está conformado por Estimulación Intelectual y Carisma/Inspiracional (ésta última conteniendo las variables Influencia Idealizada Atribuida, Influencia Idealizada Conductual y Motivación Inspiracional).

Liderazgo Transaccional:

Conceptualmente podemos señalar que, es aquél que se centra en la transacción o contrato con el seguidor, en donde las necesidades de éste pueden ser alcanzadas si su desempeño se adecua a su contrato con el líder.

Se le atribuye la composición por Consideración Individualizada, Recompensa Contingente y Dirección por Excepción Activa.

Liderazgo Pasivo/Evitador:

Frete a una definición conceptual podemos indicar que se indica cuando el líder monitorea la presencia de fallas en el desempeño para tomar acción correctiva, pudiendo también intervenir sólo cuando los problemas llegan a ser graves, o no actuar, evitando tomar decisiones.

Se establece la conformación por las variables Dirección por Excepción Pasiva y Laissez-Faire. Finalmente, una revisión más acuciosa de la operacionalización de los ítems pertenecientes a las variables de consecuencias organizacionales (Satisfacción, Efectividad y Esfuerzo Extra), aportaría mayor evidencia a la validez de contenido de este instrumento.

Aparados en el Marco teórico de Bass y Avolio (2000), las variables directas de Satisfacción, Efectividad y Esfuerzo Extra, pertenecen al Tipo de Liderazgo Transformacional. Para los efectos de este estudio quedarían los estilos de liderazgo, juntos a sus variables directa e ítem de la siguiente manera:

Cuadro 9: Dimensiones Liderazgo

Estilo de Liderazgo	Variables directas	Ítems del Instrumento
Transformacional	Influencia Idealizada Atribuida	10, 18, 21, 25, 47, 58, 80
	Influencia Idealizada Conductual	6, 14, 23, 34, 46, 57, 51, 71.
	Estimulación Intelectual	2, 8, 30, 32, 49, 60, 69, 73.
	Motivación Inspiracional	9, 13, 26, 36, 48, 59, 72, 81.
	Satisfacción	38, 41, 70, 76, 82.
	Efectividad	37, 40, 43, 45, 56, 68.
	Esfuerzo Extra	39, 42, 44, 55, 67, 79
Transaccional	Consideración Individualizada	15, 19, 29, 31, 50, 62, 74, 77.
	Recompensa Contingente	1, 11, 16, 35, 51, 63.
	Dirección por Excepción Activa	4, 22, 24, 27, 52, 64.
Laissez faire	Laissez faire	5, 7, 28, 33, 54, 66, 75, 78.
	Dirección por Excepción Pasiva	3, 12, 17, 20, 53, 65.

3.3.2.- Inclusión

- Culturas Inclusivas
- Políticas Inclusivas
- Practicas Inclusivas

Crear culturas inclusivas:

Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro.

Se busca establecer una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Elaborar políticas inclusivas:

Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al

centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes.

En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

La inclusión es el centro del desarrollo de la institución, permeando todas las acciones de la escuela para que mejore el aprendizaje y la participación de todos. El apoyo es un factor clave para dar respuesta a la diversidad y promover el desarrollo de los alumnos.

Desarrollar prácticas inclusivas:

Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada “Construir un curriculum para todos”. En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad.

A través de los indicadores de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado.

Las actividades del aula y extraescolares promueven la participación de todos y tienen en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes.

Cuadro 10: Dimensiones de Inclusión

Dimensión de Inclusión	Sub Dimensión	Cantidad de Preguntas según Instrumento
Culturas Inclusivas	A1: Construyendo Comunidad	11
	A2: Estableciendo Valores Inclusivos	10
Políticas Inclusivas	B1: Desarrollando un Centro Escolar para Todos	13
	B2: organizando el apoyo a la diversidad	9
Practicas Inclusivas	C1: Construyendo un curriculum para todos	13
	C2: Orquestando el Aprendizaje	14

3.4 Tipo de instrumentos y técnica de aplicación

Se entiende por técnicas de recogida de datos, en el contexto de esta investigación, “a los distintos instrumentos, estrategias y medios audiovisuales que se utilizan en la recogida de la información” (Latorre, 2003). Para el desarrollo de la investigación se utilizaron diversos instrumentos para dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio, como se detalla en el siguiente cuadro:

Cuadro 11: Instrumentos utilizado y sus fuentes

Instrumento	Fuente
Ficha de Caracterización	Elaboración Propia. Validación de Juicio de Experto
Índex para la Inclusión	Booth y Ainscow (2000) y actualización de versión (2011)
Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ. Versión Director	Bass y Avolio, (2000), Modificado por Vega y Zavala (2004)

Los instrumentos y las técnicas fueron elegidos de acuerdo a las características del estudio propiamente tal, siendo tres principales de los cuales, uno se encontraba validados de acuerdo a la estandarización Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ. Versión Director y el Cuestionario N°1 Índex para la Inclusión, sufrió modificación de vocabulario para una óptima contextualización al caso chileno y el instrumento Ficha de caracterización, se procedió a la validación de juicio de experto.

Para la aplicación de estos instrumentos se utilizaron distintas técnicas las cuales se detallan en el cuadro anterior:

Cuadro 12: Resumen de Aplicación de Instrumento

Instrumento	Técnica de Aplicación
Ficha de Caracterización	La aplicación de este instrumento se realizó al inicio de la investigación en donde se entregó al director personalmente la ficha de caracterización, se explicó el objetivo de dicho instrumento, en donde se dio el espacio para aclarar algún concepto u elemento que no fuera conocido por él. Se dio entrega y se estableció un plazo

	<p>de una semana para su llenado y se indicó que esta puede ser llenada por su equipo de gestión, no obstante, era recomendable que le diera el V°B°, debido a que también se utilizaría para actualizar los datos que se encuentran en las páginas web, del municipio y/o plataformas del MINEDUC, dando hincapié que muchas de ellas permitirán ayudar al desarrollo del PADEM; dadas las características de información.</p>
<p>Cuestionario N°1 Índice para la Inclusión</p>	<p>El cuestionario tuvo una aplicación no simultánea en los 5 establecimientos educaciones que participaron de la muestra, pero si se empleó la misma técnica. Cabe indicar que este fue el segundo instrumento aplicado en la institución.</p> <p>La forma de aplicación, fue indicar con anterioridad al Director/a. la citación de una reunión de consejo de profesores ampliada en donde participará toda la comunidad educativa contratada en el colegio (Docentes, Equipo directivo, Asistente de la educación profesional y Asistentes de la educación no profesional). En dicha reunión de carácter única se realizó la presentación de en qué consistía la investigación y que contaba con la debida autorización, en donde además se señaló la confidencialidad de la información y el anonimato, se procedió a dar las instrucciones sencillas en torno a responder de manera adecuada el cuestionario. En la medida que terminaban de responder se ubicaban en un sobre. Una vez que todos y todas las participantes terminaron de responder el cuestionario, se agradeció la participan y se mencionó que a través del director se entrega el informe de los resultados obtenidos como centro educativo ante tal cuestionario.</p>
<p>Cuestionario Multifactorial de Liderazgo MLQ. Versión Director</p>	<p>El cuestionario se aplicó a los directores y directora de los establecimientos de la muestra de manera, que ellos tuvieron dos días entre la recepción del documento y el retiro de este. Al momento de entregarlo se le dio a conocer las instrucciones y que se esperaba que sus respuestas reflejaran el presente de sus acciones y/o actividades como líderes de la organización educativa que dirigen.</p>

3.4.1 Ficha de Caracterización

Las fuentes de información oficial son sumamente valiosas como fueron los Proyectos Educativos Institucionales y el Plan de Desarrollo Comunal, pero se debiera ser más exploratorio en torno a dicha documentación que solo reflejaba estadística, por lo tanto, dentro de la documentación oficial de característica cualitativa como señala Rodríguez, García y Gil (2009) la mayoría de los grupos o instituciones y sociedad narran o delimitan historias y estatus actuales. Por lo tanto, al investigador le sirven para conocer las experiencias y su funcionamiento explícitamente en los documentos antes mencionados.

La ficha de caracterización, la cual es validada por juicios de expertos y se construye sobre la base y la consideración de las fichas de escuelas, requerida por el Ministerio de Educación e interrogantes propias de la diversidad e inclusión.

La Ficha de caracterización se construyó utilizando todos los elementos relevantes del centro educativo, como la modalidad administrativa, elementos de inclusión, aspectos curriculares, énfasis valórico/moral/religioso, infraestructura, recursos humanos, estadísticas económicas, medios de comunicación para padres y apoderados y el énfasis del proyecto educativo. Para lograr recolectar información por medio de este instrumento se realizó el siguiente procedimiento:

En primera instancia se determinaron aspectos relevantes que era necesario conocer en cuanto a la información de los centros educativos, los cuales son los siguientes:

- Información del Establecimiento: donde se sintetiza información general de cada centro educativo, con el fin de caracterizar y conocer administrativamente cada establecimiento.
- Información de costos: conocer los costos asociados a la educación por parte del establecimiento y las indicaciones de becas al respecto

- Proceso de postulación: conocer el procedimiento de postulación y prioridades frente al ingreso de los niños y niñas al establecimiento
- Características destacadas por el propio establecimiento: donde se sintetizan características que destacan a cada centro educativo que participó de esta investigación, como el Énfasis del proyecto educativo, orientaciones religiosas y apoyo al aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales que incorpora idiomas y lenguas, Infraestructura, Programas para niños y niñas, Actividades extra programáticas para niños y niñas, Programas y actividades para padres y apoderados y Medios de comunicación y de participación.

Validación de los instrumentos de recolección de información

Dado que un instrumento como lo es la Ficha de Caracterización, fue una elaboración propia, se hizo necesaria la validación de dicho instrumento. Los instrumentos fueron validados por académicos (ver anexo N°4). Para llevar a cabo la investigación, resultó necesario que los instrumentos de recolección de información fueran válidos y confiables, con el fin de obtener datos que permitieran analizar y concluir, para así dar respuesta a la interrogante inicial que guía toda la investigación. Por tanto, previo a recopilar información y a la aplicación de los instrumentos, se llevó a cabo el proceso de validación, con el objetivo de velar por la confiabilidad y validación de la investigación,

Pilar Robles Garrote y Manuela del Carmen Rojas, citan a Martín Arribas en su revista Nebrija señalando;

“La validez, definida como el grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” Además, mencionan que; “La fiabilidad, el otro requisito de calidad de todo instrumento de medición, se define como el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos” (Rojas, 2015, p. 1)

Considerando lo anterior, fue necesario someter los instrumentos de recolección de información a un Juicio de Experto, comprendido como la recepción de una “opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar J. 2008, p. 30).

Para lo cual, se solicitó la opinión de algunos expertos en el área de la Educación, para que realizaran una revisión minuciosa de los instrumentos de recopilación de información, quienes finalmente entregaron sus observaciones, sugerencias y aprobación/desaprobación a los instrumentos construidos, los que una vez evaluados, se mejoraron en base a los resultados del Juicio de experto, con el fin de continuar el proceso investigativo.

Procedimiento

El juicio de expertos se llevó a cabo por medio del método de agregados individuales en el cual cada juez realiza la evaluación individualmente. Las etapas que se llevaron a cabo para la investigación fueron:

1. Definir el objetivo del juicio de expertos.
2. Elaboración de rejillas y presentación para la evaluación.
3. Identificación y comunicación con instituciones.
4. Explicación y presentación a los jueces.
5. Análisis de datos.
6. Interpretación de resultados

El proceso evaluativo de los instrumentos de recolección de información, se realizó con tres expertos, solicitando entregar su percepción en relación a los siguientes criterios:

- Comprensión del lenguaje
- Pertinencia del contenido
- Coherencia interna
- Calidad Técnica
- Comentarios
- Sugerencia

Expertos que participaron en el proceso de validación de instrumentos:

Experto 1:

Nombre: Pedro Rosas Aravena

Título Profesional: Profesor de Estado en Historia y Geografía

Grado Académico: Doctor en Estudios Americanos

Años de experiencia en Educación superior: 11 años

(Ver Anexo N°5)

Experto 2:

Nombre: Adriana Palomera Valenzuela

Título Profesional: Profesora de Estado en Historia y Geografía

Grado Académico: Doctora en Estudios Americanos

Años de experiencia en Educación superior: 20 años

(Ver Anexo N°6)

Experto 3:

Nombre: Marcela Angelina Aravena Domich

Título Profesional: Trabajadora Social

Grado Académico: Doctora en Ciencias de la Educación

Años de experiencia en Educación superior: 10 años

(Ver Anexo N°7)

Cuadro 13: Resumen de Validación de Juicio de Expertos

Criterio	Evaluación de Juicio de Experto
Comprensión del Lenguaje	<p>El lenguaje es comprensivo técnicamente en relación al destinatario quien responderá el instrumento</p> <p>Las siglas manifiestan cierto entendimiento en el vocabulario técnico de los establecimientos educacionales</p> <p>Es adecuado puesto que se consigue la información de manera solicitada</p>
Pertinencia del Contenido	<p>El contenido es pertinente, para el cumplimiento del objetivo con respecto a lo solicitado</p> <p>Faltan algunos indicadores que adaptar para tener una mejor comprensión.</p> <p>Revisar indicadores que no sean pertinentes a la muestra</p>
Coherencia Interna	<p>Mantiene concordancia con el objetivo, faltando reubicar algunos ítems e indicadores a preguntar</p> <p>Eliminar categorías de enseñanza media, debido a que la muestra será en Enseñanza Básica</p>
Calidad Técnica	<p>Buena calidad técnica en las preguntas y sus ítems de referencia, aunque algunos se deben resignificar para adopten propiedad según lo requerido.</p> <p>Se evidencia una gran información requerida que permite la caracterización a partir de la información solicitada a los centros educativos</p>
Comentarios	<p>Cambiar la solicitud de porcentaje por número en la sección de estadísticas:</p> <p>Incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desempeño Díficil • Programa de Ciencias • Programa de Sexualidad y afectividad • Excelencia académica • Clasificación Ley SEP • Clasificación SIMCE • Estudiantes vulnerables
Sugerencias	<p>Revisar Formato para realizar más comprensible en función de las filas y columnas</p> <p>Separar en Medios de comunicación las redes sociales de las pagina web</p>

(Ver anexos N° 8 y 9)

3.4.2 Índice de la Inclusión

El material que se seleccionó fue el Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, cuyos autores son Tony Booth y Mel Ainscow originalmente se publica el 2000 en Inglaterra y a partir de entonces ha tenido gran impacto por su utilidad en Europa, por lo que la UNESCO decidió promover su utilización a nivel mundial.

La traducción al castellano fue realizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO Santiago) 2002 y con actualización 2011 y en ésta se recomienda que se realicen las adaptaciones pertinentes de acuerdo a las características idiosincráticas de cada país, siempre y cuando permanezca el propósito principal del material que es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, así como ofrecer un mapa claro y preciso de diferentes indicadores que pueden orientar y ayudar a hacer fácil el camino de la inclusión.

El Índice está dividido en tres dimensiones; cada dimensión en dos secciones y cada sección contiene un conjunto de indicadores (12 como máximo), los cuales se clarifican a través de una serie de preguntas. Todo proporciona un mapa detallado que guía el análisis y situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción. Se presenta un instrumento señalando el nombre de cada dimensión y sección que conforman el Índice, además del número de indicadores y preguntas que corresponden a cada una.

Los propósitos del material son explorados a través de tres dimensiones que se encuentran interrelacionadas en la vida de cualquier institución educativa: la cultura, la política y las prácticas; estas son consideradas de igual importancia para el desarrollo de la inclusión y pueden ser retomadas como indicadores de inclusión.

Para poder realizar una mejor comprensión por los participantes del cuestionario, se realizó una modificación de vocabulario al instrumento para poder ajustarlo a necesidad y contexto de la investigación.

Cuadro 14: Cambio de preguntas índice de inclusión

Dimensión	Sub Dimensión	Pregunta Original	Pregunta Aplicada
Creado Culturas Inclusivas	Construyendo Comunidad	El equipo educativo y los padres/tutores colaboraran.	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran
Estableciendo Políticas Inclusivas	Desarrollando un centro Escolar para todos	Los nombramientos y los ascensos son justos.	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.
Estableciendo Políticas Inclusivas	Organizando el Apoyo a la Diversidad	El castellano / euskera / catalán / gallego / valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar
Estableciendo Políticas Inclusivas	Organizando el Apoyo a la Diversidad	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad

(Ver anexo N°10)

3.4.3 Cuestionario sobre Estilo de Liderazgo

Es un instrumento que mide variables del modelo de liderazgo Rango Total o llamado también el MLQ Forma 5X corta, fue desarrollado por Bass y Avolio, (2000), actualmente está compuesta por 45 ítems que mide múltiples variables. Dicho cuestionario está traducido y estandarizado por las alumnas tesistas de la Universidad de Chile¹⁸, con el objetivo de hacer un instrumento viable dentro del contexto chileno. (Ver Anexo N° 11)

Es el cuestionario está estructurado a través de un modelo jerárquico, como son:

- El de Primer y Segundo orden, los cuales a su vez están compuesto por nueve variables, divididas entre sí.
- Las variables de primer o alto orden son tres: Liderazgo transformacional, Liderazgo Desarrollo/transaccional y Liderazgo Coercitivo/Evitador.
- Las variables de segundo o bajo orden son seis: Carisma/ inspiracional, Estimulación intelectual, Consideración individualizada, Recompensa Contingente, Dirección por excepción activa y Liderazgo pasivo/Evitador. Estas son de más bajo orden.

El cuestionario que se utilizó, se administró en su forma, la que hemos llamado “versión Director” que se corresponden con la percepción que los directivos tienen de sí mismos (versión Director). El cuestionario Multifactorial de Liderazgo, MLQ Forma 5X Corta tiene una escala tipo Likert en donde los formatos de respuesta incluyen las opciones: “totalmente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” y “necesito más información”. Y cuyas puntuaciones van de 4 a 1 respectivamente.

¹⁸ Gloria Zavala Villalón y Carolina Vega Villa Versión Chilena, adaptación del cuestionario multifactorial de liderazgo (MLQ forma 5x corta) de Bernard Bass y Bruce Avolio al contexto organizacional chileno, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Depto. de Psicología. Enero 2004

3.5 Técnicas de procesamiento de los datos

Como lo que se busca es obtener respuestas a las preguntas planteadas, en este estudio se usaron técnicas descriptivas, que permiten especificar las propiedades, las características y los perfiles de un grupo determinado de persona particulares, comunidades, procesos objetos o cualquier fenómeno que sea sometido a un análisis, mostrando precisamente diferentes ángulos y dimensiones (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio (2010)

De esta forma, se observa como la metodología puede, como dice López (2001), asumir la singularidad de cada situación, interesándose no por la búsqueda de la explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado otorgado por los individuos a los acontecimientos de la vida social, en un intento de mejorar el grado de comprensión de los mismos. El análisis de la información es uno de los momentos más relevantes dentro del proceso de investigación, puesto que, por medio de éste se obtiene la información necesaria para continuar con las conclusiones de la investigación y conocer finalmente la realidad del objeto de estudio y la resolución del propósito.

3.5.1 Aspectos Generales

El proceso de análisis se logrará concretar, a través de una serie de fases o pasos de manera ordenada y organizada, ya que Alvarez-Gayou citado por Lissette Fernández Núñez, señala “dicho análisis debe ser sistemático, seguir una secuencia y un orden” (Núñez, 2006, p. 3)

Para la realización de esta investigación, se consideró un proceso de análisis estructurado, subdividido en fases correlacionadas entre sí, como las que se presentan a continuación:

1. Obtener información.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información.
3. Codificar la información.
4. Integrar la información.

(Núñez, 2006, p. 3)

En primera instancia se debió obtener la información necesaria para la investigación, y para ello elaboraron medios de registro, como entrevistas semiestructuradas, fichas de caracterización y recolección de documentación oficial de los centros educativos. Las entrevistadas que se consideraron fueron aquellas que cumplían con los requisitos pedidos.

En segunda instancia se debió capturar, transcribir y ordenar la información, momento en el cual se transcribieron en formato digital los cuestionarios en una matriz de Excel. Al mismo tiempo, se realizaron las transcripciones de las fichas y documentación original que aportó información de cada centro.

Para realizar el análisis de la información cualitativa, se utilizará un procedimiento sistemático a través de un método de categorías para seguir el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios en los que se trabaja con datos cualitativos: reducción de datos, disposición y transformación de los datos, obtención de resultado y verificación de las conclusiones.

3.5.2 Ficha de Caracterización

Para lograr el cometido de caracterizar los centros educativos que componen la muestra de la Corporación Educacional de la comuna de San Miguel, se establecieron los siguientes pasos para procesar la información recogida y proporcionada que se detallan a continuación:

Se realizó una síntesis de los datos de la Ficha de Caracterización de cada uno de los establecimientos educacionales, para realizar una argumentación cualitativa destacando sus características entregadas por los directores/as de las escuelas.

A continuación, se realizó un análisis con la documentación oficial de los centros educativos, explícitamente los Proyectos Educativos Institucionales PEI, en donde se complementó la mirada del texto en cuanto a la concepción de la diversidad e inclusión y consideración a la interpretación de una exclusión en su propuesta educativa, descrita en la visión, visión, declaración de principios y propuesta pedagógica.

Luego se realizó una sistematización de ambos elementos para lograr la caracterización del centro educativo y evidenciar prácticas, políticas, y la cultura escolar en torno a la política de diversidad e inclusión que poseen en comparación con la Plan Anual de Desarrollo Educativo Comunal PADEM de la corporación municipal de San Miguel.

En el punto anterior se extrajeron de los elementos centrales en el diseño político y estadísticos de la comuna, y si se evidenciaron los hallazgos y discusiones en cuanto a si los establecimientos daban respuesta a la política, local, comunal y nacional en torno a la diversidad e inclusión y ver su complementariedad que se establecen en torno a los instrumentos oficiales de documentación oficial como parte de su planificación estratégica.

En la escritura del capítulo de análisis de resultados, estos se presentaron y se fueron analizando en la medida que la información lo permitiese en tal sentido se estableció desde el dato cuantitativo a una interpretación cualitativa de la información, con el objetivo de poder ir brindado sentido a la investigación.

3.5.3 Índice para la Inclusión

En el caso del cuestionario, en la parte cuantitativa se utilizará el programa y aplicación de Microsoft Excel con el complemento EZAnalyze versión 3.0 (2004 – 2007), para realizar una tabulación e interpretación gráfica de los resultados.

Para la parte cualitativa en donde los participantes escribían sus respuestas, se realizará una transcripción de los antecedentes y se verán patrones de repetición y frecuencia en torno a las respuestas para determinar y analizar dichas respuestas recogidas del segundo Ítem del Cuestionario.

Una vez recogidas y trascritas en planilla Excel los cuestionarios, se procedió a utilizar el complemento EZAnalyze, del programa antes citado con este se realizó un procedimiento estadístico de tipo cualitativo en donde se realizó la Describe Statistics de Porcentaje, entregando los datos por pregunta disgregados en porcentajes como muestra el siguiente cuadro:

Cuadro 15: Resultado de uso EZAnalyze

Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-----------	---------	---------------	--------------------

Luego con los datos porcentuales por pregunta se procedió a realizar las gráficas y tablas por cada escuela investigada y del mismo el total de toda la corporación Municipal de San Miguel que participaron de la muestra. Para luego desarrollar el análisis cualitativo de los datos obtenidos.

El tratamiento metodológico de la encuesta aplicada a cinco escuelas se desarrolló a través de un análisis estadístico descriptivo en las tres Dimensiones abordada por el cuestionario: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas inclusivas y el Desarrollando prácticas inclusivas. Cada dimensión es tratada desde la descripción general de la muestra de la distribución porcentual de las preferencias de los entrevistados hasta los casos por escuela (Escuela Santa Fe, Escuela Territorio Antártico, Escuela el Llano Subercaseaux, Escuela Villa San Miguel y Escuela Pablo Neruda.

En la primera parte se presentarán las adherencias y preferencias porcentuales a la pregunta por la Distribución del cargo distribuidas en cinco alternativas: Docente, Asistente de la Educación No Profesional, Asistente de la Educación Profesional, Directivo, Otro. Observándose la distancia o cercanía del promedio general de la muestra por escuelas.

La segunda parte describe las tres Dimensiones y seis Subdimensiones que compone la encuesta: A Creando culturas A1 Contrayendo comunidad y A2 Estableciendo valores inclusivos inclusivas, B Estableciendo políticas inclusivas B1 Desarrollando un centro escolar para todos y B2 Organizando el apoyo a la diversidad y C Desarrollando prácticas inclusivas C1 Construyendo un currículum para todos y C2 Orquestando el aprendizaje.

Cabe mencionar que, en primer momento, se observa su distribución porcentual de las adherencias de los encuestados en cuatro alternativas: De acuerdo, Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, En desacuerdo, Necesito más información en relación a la muestra general de las cinco escuelas y las muestras por escuelas.

Pero en su uso analítico, se identifican las tres primeras frases preferidas (1ª, 2ª y 3ª) por los encuestados en relación a la muestra general y las muestras por escuelas. De esta forma se trabaja en forma sistemática con las opciones de mayor relevancia para el análisis, sabiendo que los porcentajes de menor aceptación son posibilidades de mejora para la Escuela en cuestión. En esta parte se utilizaron las gráficas antes realizadas con el objetivo de establecer las frases preferidas (1ª, 2ª y 3ª), para el logro de una comparación y entendimiento de las escuelas en torno a la sub dimensión de la inclusión que están tenían en cuanto a las tres grandes dimensiones matrices.

Por otra parte, luego de las preguntas escala Likert, continua un ítem que establece dos preguntas abiertas, en donde el encuestado debe escribir en torno a las preguntas:

1. Cosas que más me gustan de este centro escolar
2. Cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar

Para llevar a cabo este proceso tal como se mencionó anteriormente se capturó, transcribió y ordenó la información, para luego realizar la codificación de la información e integrar la información en el cuerpo del texto estructurado que den cuenta de una respuesta por centro educacional.

En esta parte de características de escritura se estableció un análisis individual por centro educativo de acuerdo a los cuestionarios de la muestra con respecto a las dos preguntas y luego se constituyó mediante el mismo mecanismo de integrar la información guardando relación con la codificación de las mismas por preguntas, de esta manera se llegó a un análisis general que corresponde a los 5 centros educativos de la muestra de la corporación municipal de San Miguel.

3.5.4 Cuestionario MLQ

Una vez entregados y recopilados todos los instrumentos se comenzó a realizar la tabulación de los mismos en una tabla Excel, utilizando columnas para cada escuela ubicando los números en un orden correlativo, se realizó la verificación que estuvieran los 82 ítems con sus respectivas numeraciones que la daba el instrumento a través de una escala Likert.

Se realizó la distribución por dimensiones y variables independientes a los ítems, en otra hoja de cálculo del mismo libro Excel, para realizar el cálculo de la predominancia del estilo de liderazgo que poseían los Directores/as que respondieron el instrumento.

Para el estudio de cada uno de los 12 factores o dimensiones que componen el instrumento que mide el liderazgo, aplicado a los directivos, primero se determina su nivel de fiabilidad. El objetivo es comprobar el nivel de estabilidad de dicho instrumento a la hora de la obtención de resultados similares en condiciones parecidas. Para ello se calcula el alfa de Cronbach.

El presente análisis fue desarrollado bajo una metodología mixta de corte cualitativa y cuantitativa, en tanto se parte del análisis de datos estructurados en una Escala Likert, con un parámetro de medición a través del Coeficiente de Alfa Cronbach, que permite conocer el grado de fiabilidad entre las variables.

Luego se realizó el cálculo de contenido de repuestas numéricas, para exponerlas en una tabla resumen con las variables independientes, para luego ser traspasadas en contabilización con las dimensiones y poder realizar la cuantificación porcentual que tenía cada estilo de liderazgo de los directores/as que participaron de esta muestra. Luego con los datos porcentuales por pregunta se procedió a realizar la de toda la corporación Municipal de San Miguel que participaron de la muestra. Para luego desarrollar el análisis cualitativo de los datos obtenidos.

En términos del Diseño de Investigación, se entiende por sus características de estudio de diseño descriptivo, dado que permite un mapeo

de las diferentes variables, un reconocimiento de sus grados de influencia, mostrándose en forma clara y precisa, complementado con su carácter exploratorio, ya que permite visibilizar, “explorar”, una parte de la realidad poco estudiada o que se requiere conocer, sin anticipar inferencias.

Se ha realizado un análisis interpretativo de la información, recogiendo los mayores elementos simbólicos de cada una de las preguntas capítulo 4, En donde se entregan los fundamentos interpretativos de cada una de las variables, de acuerdo a la agrupación de las respuestas de los directores en cada una de ellas.

Se reconoce el nivel “aceptable” del instrumento, de acuerdo a los resultados del Alfa de Cronbach, pero no se debe dejar pasar la oportunidad de mencionar que una muestra mayor habría arrojado diferentes resultados.

3.5.5 Triangulación de la Investigación

Para la triangulación de la investigación se basará en lo señalado por Fick (2004) quien indica que, la triangulación se ha convertido en una pieza clave en la investigación y ella es posible cuando a partir de un fenómeno que nos interesa investigar se combinan métodos, grupos de trabajo, contextos y perspectivas teóricas, entre otras. De esta misma manera indica que la triangulación sigue siendo una de las estrategias más sólidas de construcción de teoría para realizar mejores fundamentaciones, pero por, sobre todo, para ir construyendo y generando conocimiento como producción científica e ir incrementando el alcance, la profundidad y la consistencia de las acciones metodológicas y sus conclusiones

Como indica Cea (2001), la triangulación como estrategia de investigación no es novedosa, y aunque el diseño de los procedimientos investigativos, que se requieren para utilizar y compaginar los diferentes métodos, no se debate hasta los años 50 del siglo XX. Es desde estos años, cuando se inician las investigaciones que sentarán y promoverán las bases para un nuevo enfoque multimétodo y en el que aparecerán autores que serán clave para la articulación y desarrollo de la triangulación como estrategia de investigación, entre los que cabe destacar a Campbell y Fiske (1959) y a Denzin (1970)

Denzin (1970) comparte la definición convencional de triangulación, entendiéndola como el uso de diferentes métodos para el estudio de un mismo fenómeno; no obstante, abre camino a una comprensión más amplia de las aplicaciones de la triangulación en la investigación social. Como señala Denzin, el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objetivo, es solo una forma de estrategia; puesto que concibe la triangulación no sólo de métodos, sino también considerando la variedad de datos, personas que investigan el fenómeno, teorías y metodología. En base a esta concepción, establece “cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica” (p.301).

La triangulación de datos es la más utilizada en la investigación social y su aplicación requiere de la obtención de información sobre el objeto de

investigación, mediante diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos. Para Denzin, la triangulación de datos, también ayuda a obtener un mayor desarrollo y enriquecimiento teórico, conformándose la búsqueda de fuente de datos según criterios espacio-temporales y distintos niveles de análisis según la persona y el objeto de estudio.

En la Triangulación metodológica, se refiere a la aplicación de diversos métodos presentes en la misma investigación para recolectar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento y comprensión.

Dentro de esta categoría es posible distinguir entre:

- a. La Triangulación intramétodo: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo es comprobar la meramente se ha obtenido;
- b. La Triangulación entre métodos: es más satisfactoria que la anterior. Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones;
- c. Triangulación múltiple: se combina dos o más tipos de triangulación, como puede ser, la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. Se basa en usar más de un nivel de análisis.

De los diferentes tipos de triangulación presentados anteriormente, y como los que más se ajustaban al presente estudio, se optó por emplear, por un lado, la triangulación de los datos y, por otro lado, la triangulación metodológica entre métodos, donde se combinaron los métodos cualitativos y cuantitativos. Mediante la triangulación de los datos se analizarán los datos

provenientes de diferentes fuentes de información e instrumentos de recolección de la información, tales como: la Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile.

Por tanto, se entiende por triangulación cuando se comparte un mismo objetivo de investigación, mientras que la complementación y combinación se diferencian precisamente por no compartir un mismo objeto de investigación en su diseño, procedimiento y análisis de los resultados. Por otro lado, tanto la estrategia de triangulación como de combinación ayudan y enriquecen el procedimiento y los resultados, mientras que la independencia de las observaciones es un aspecto de la triangulación que comparte con la complementación.

Para llevar a cabo la triangulación se relacionó y complementó la información recogida y procesada por cada instrumento, en donde se determinó la condición y la interpretación de la información a través de los indicadores en la medición de cada variable y dimensión. Para luego hacer un cruce de información entre las características del centro educativo, el estilo de liderazgo del director/a y los antecedentes que se analizaron e interpretaron con respecto a la inclusión que tenía el centro educativo a través del instrumento para tal efecto.

Por lo tanto, la triangulación, se realiza con el objetivo de dar cumplimiento a la generación en un único cuerpo de información con respecto a cada centro educativo que participo de la muestra, esto quiere decir a los cinco establecimientos educacionales de enseñanza básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Con esto se logra realizar una relevancia integral de la información acorde al objetivo y diseño metodológico que se ha expuesto anteriormente, en relación al estudio de la relación de los estilos de liderazgos y el logro de una escuela diversa e inclusiva.

3.6 Limitaciones del Estudio

Al desarrollar el estudio se encontraron limitaciones de índole logística, organizativa y de aspectos subjetivos. Al avanzar la investigación se fueron desarrollando estos obstáculos y limitando el avance óptimo del estudio, los cuales se detallan a continuación:

3.6.1 Logística y Organizativa

- La entrega de las cartas por parte del despacho de la Corporación Municipal a los centros educativos, mantuvo un retraso importante, para lo cual se pidió copia de aquello y se entregó personalmente a cada centro una copia de la carta que traía consigo la explicación y los alcances del estudio, así como también el consentimiento informado.
- La recepción de los informes preliminares que se les entrego a cada centro educativo y Corporación municipal, fue dificultosa debido a que era importante mantener un dialogo explicando lo que tenía en su poder en dicho informe, aunque este iba acompañado de una carta. La dificultad es porque no todos los directores/as o encargados se encontraban en posibilidad de hacerlo personalmente, ya que se encontraban en otras labores propias del cargo.
- En la entrega de la ficha de caracterización, como encabezó el director/a pero la fue respondiendo según la categoría el equipo directivo, esta demoro en cada uno respondiera. Luego de aquello solicitaron otra ficha para poder completarla con una sola tipología de letra, en algunos casos lo hicieron con lápiz grafito y así trascibir la ficha.
- Ausencia de profesores/as, equipo directivo asistentes de la educación profesional y no profesional (debido a asistencias médicas u otras labore administrativas), en el momento de aplicar el cuestionario N° 1 del Índice de la inclusión, el cual se desarrolló en consejo de profesores ampliado en punto de la tabla de la reunión.

- El tiempo de los directores/as para responder el cuestionario MLQ 5x corta versión Director, debido a que se les señaló que lo hicieran en un momento libre y que solo dedicaran a las respuestas de dicho instrumento.
- La entrega de documentación de la municipalidad fue expedita y entregada toda sin ninguna dificultad, exceptuando el PADEM 2015, quien no se encontraba validado por el consejo municipal de la comuna de San Miguel el cual no podía ser público. Por otra parte, el PADEM 2017, en el tiempo del análisis de los datos se encontraba en elaboración
- En octubre del año 2016, hubo elecciones municipales para la elección de alcalde y concejales, lo cual se tornó una preocupación y dificultad, debido al cambio de los mismo, siendo el cambio desde el Alcalde hasta el director de la Corporación Municipal de San Miguel debido a que el área de educación reestructurada removiendo o rotando a las personas que trabajan en dicha división. Lo cual trajo consigo, explicar las etapas y hallazgos que se habían desarrollado en la investigación en conjunto con las personas anteriores

3.6.2 Aspectos Subjetivos

- Tiempo que se tomaron los expertos para realizar la validación del instrumento Ficha de caracterización, lo que retrasó su aplicación y posterior análisis. Sin embargo los aportes realizados por los mismos son de suma importancia y permitieron mejorar el instrumento.
- Depender de la voluntad de los miembros de la comunidad educativa para responder el cuestionario N°1 del Índice de la educación inclusiva, debido a que se gestionó tiempo de sus labores. Aunque se contó con el apoyo y la relevancia que se le dio desde la Corporación de la comuna de San Miguel, como el del Director/a.

- Los cuestionarios no se pueden adaptar a cada contexto de colegio ni tampoco adaptar a las individualidades ya que los indicadores son los mismos para todos los que responden el cuestionario como parte de la comunidad educativa profesores/as, equipo directivo asistentes de la educación profesional y no profesional
- Las respuestas de los participantes pueden ser subjetiva y sometidas por las emociones del momento, es por ellos que se dependió de la sinceridad y el profesionalismo de los participantes al momento de contestar. Esto es algo que no se puede manejar.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados y el análisis de la información recogida a través de documentación oficial, Ficha de caracterización, cuestionario MLQ y Índice para la educación inclusiva, referida a las variables y dimensiones asociadas a los estilos de liderazgo y los tópicos de inclusión (cultura, políticas y prácticas) de las escuelas básicas de la Corporación de la comuna de San Miguel.

Para generar una concordancia en relación a la metodología y que el dato no sea expuesto de manera aislada y poco provechosa en relación a la relevancia al estudio, la información es presentada a partir de cada instrumento y siendo categorizada en relación a lo señalado en el capítulo anterior, marco metodológico, se procede a presentar la información y realizar una interpretación para lograr un análisis inicial de la información que se está exponiendo en el escrito, con el objetivo de dar sentido a la investigación y que este capítulo se observe de manera adecuada las características de cada centro educativo, los ámbitos de la inclusión y los estilos de liderazgos de los directores/as.

En el análisis de los resultados se desarrolló por variables y las dimensiones de éstas, para hacer un análisis general por instrumento y variable. De esta manera se logró consolidar la información y luego generar la relación de los estilos de liderazgo con la inclusión de los centros educativos.

Para finalizar el capítulo, se llevó a cabo la triangulación de las fuentes de la información para lograr consolidar desde los instrumentos, datos y métodos de la investigación, los diversos análisis en los resultados de la información que se investiga en relación a los objetivos.

4.1 Caracterización de los Centros Educativos

Los centros educativos que participaron de la muestra son 5 escuelas básicas que corresponde a la administración de la Corporación Municipal de la Comuna de San Miguel, se establece un análisis individual respecto a la ficha de caracterización y la información oficial de los proyectos educativos institucionales de los mismo, luego se establece un análisis general que corresponde a los centros educativos de la muestra.

La caracterización de los centros contribuirá para indagar la forma organizativa y antecedentes estadísticos que poseen los mismos, para de esta forma identificar en relación al estudio de casos, su diversidad y ámbitos de inclusión que poseen en el desarrollo de su proyecto educativo.

Esta caracterización contribuirá para ir determinando desde la información entregada de manera oficial por los establecimientos educacionales, a través de la ficha de caracterización, la documentación oficial, extraída desde el Proyecto educativo institucional, antecedentes dispuesto en plataformas digitales y el PADEM comunal, la situación en base a sus postulador, principios y valores que tienen en cuenta a la hora de realizar sus labores en el plano educativo y pedagógico.

4.1.1 Escuela Santa Fe

Ficha de Caracterización

La Escuela Santa Fe, RBD 9413-7. E-464, está ubicada en la calle Santa Fe #528. Su directora es la Señora Erna Durán Dávila quien está en el cargo de dirección del establecimiento debido al proceso de selección de Alta Dirección Pública.

El establecimiento tiene un énfasis, dispuesto en el proyecto educativo institucional, que es el desarrollo integral y la excelencia académica, teniendo éste un enfoque inclusivo, artístico, deportivo y ecológico, siendo de orientación laica.

La información del establecimiento denota que cuenta con proyecto educativo, reglamento o manual de convivencia y reglamento interno de evaluación, además menciona que está adscrito a PIE y ley SEP, posee convenio de desempeño colectivo, plan de fomento lector, programa enlaces y SNED. La categoría de SIMCE del establecimiento es de categoría medio.

La matrícula del establecimiento es de 261 alumnos y alumnas, donde el 55,2 % equivale a hombres y el 44,8 % equivale a mujeres. Tiene una categorización socio económico variada en su composición, en donde posee estudiantes prioritarios y éstos son 195 y entre estudiantes preferentes-vulnerables son 247, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son 63, migrantes son 17, y con discapacidad no hay ningún alumno o alumna.

Como apoyo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuentan con reforzamiento en materias específicas e imparten idiomas desde el primer ciclo básico. La composición de los 25 profesionales que trabajan en la escuela para el desarrollo de las labores educativas, cuentan con psicólogo, docente de educación diferencial, asistente social y fonoaudiólogo.

Las NEE que incorpora el establecimiento en el proyecto educativo son: discapacidad, intelectual y motora, trastornos del espectro autista,

trastornos de la relación y la comunicación, dificultad específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje y déficit atencional y, rango limítrofe.

La comunidad participa y se involucra por medio de un centro de alumnos y centro de padres. Teniendo programas para éstos como actividades de integración, recreación y esparcimiento, actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres y apoderados. Existe un consejo escolar que sólo es de carácter consultivo.

En el proceso de postulación se exigen variados requisitos, como: cumplir con edad estipulada (hasta el 31 de marzo), certificado de notas del año anterior, informe de personalidad, una evaluación de NEE (a quien corresponda), firma de aceptación del Proyecto Educativo, firma de aceptación del reglamento de Disciplina, entrevista con los padres, certificado de nacimiento, pago de postulación, entre otros.

En su infraestructura, el establecimiento cuenta con los siguientes espacios: biblioteca, sala de computación con internet, sala de usos múltiples, tecnología en el aula, sala audiovisual y cancha de deportes.

La Escuela Santa Fe cuenta con programas y actividades a los estudiantes éstos son: programas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social, taller de tecnologías de la información y la comunicación, además de periodismo. En el ámbito deportivo que realiza la escuela incluyen el fútbol, vóleibol, básquetbol, gimnasia artística-rítmica, tenis y tenis de mesa.

Entre los medios de comunicación el establecimiento incluye libretas de comunicaciones, página web, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales.

Análisis del Proyecto Educativo Institucional

La Escuela General Básica Santa Fe, es un establecimiento que abarca ámbitos de diversidad e inclusión y exclusión en el proyecto Educativo Institucional PEI. Existiendo elementos de gratuidad de matrícula y de mensualidad, teniendo en consideración la diversidad socioeconómica y la inclusión de los estudiantes.

En cuanto al proyecto educativo, la escuela tiene una gran valoración en la diversidad, donde se pretende incrementar la equidad educativa y superar la discriminación. Una parte fundamental del proyecto es que se respeta el origen, condiciones personales, sociales o culturales de la comunidad, genera igualdad de oportunidades y equidad. Por otro lado, el centro incluye Proyecto de Integración Escolar PIE, el cual cuenta con educadoras diferenciales, psicóloga, fonoaudióloga y terapeuta ocupacional, abarcando las diversas necesidades de los estudiantes y tomando en cuenta las diferentes formas de aprendizaje de cada uno.

La Escuela Santa Fe, aspira a ser una de las mejores escuelas municipales de la Corporación Municipal de San Miguel, consolidando una educación de calidad y equidad; basada en el desarrollo de competencias cognitivas, valóricas, sociales y tecnológicas; que incorpore a los estudiantes de manera positiva en la sociedad y les permita continuar en sus estudios acorde a sus aspiraciones vocacionales y condiciones personales. (PEI Escuela Santa Fe, 2016, p. 6)

Es por eso que la escuela en su visión apunta a la diversidad tomando en cuenta el desarrollo de algunas competencias y habilidades en todos los estudiantes y su comunidad educativa en general.

Tomando en cuenta los datos y antecedentes del entorno se denota diversidad en el establecimiento, ya que es una escuela de orientación religiosa laica y aquí se expone que hay niños y niñas que concurren a ciertas iglesias evangélicas del entorno, teniendo en consideración a éstos y no discriminando por su condición religiosa.

Por otra parte, la Misión del establecimiento expone que la escuela:

se esfuerza en entregar a los estudiantes una educación basada en el respeto, la inclusión y la sana convivencia, favoreciendo de ésta manera la autonomía de sus aprendizajes para que asuman en libertad su futuro, que les facilite continuar adquiriendo saberes y competencias que la sociedad actual les demande. (PEI Escuela Santa Fe, 2016, p. 6)

Referente a los recursos del establecimiento, éstos responden a la diversidad de necesidades que hay en el centro y se elaboran con acciones donde se les da solución por medio de apoyo especializado a las necesidades educativas y a la diversidad de los estudiantes en pos de la inclusión.

Los valores que imparte el establecimiento consta de ciertos principios, teniendo como base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. También promueve una formación basada en el respeto, el esfuerzo, la responsabilidad, la excelencia académica y la perseverancia. Estos valores del establecimiento, denotan grados de inclusión, teniendo en consideración que todos y todas tienen derechos, son iguales en dignidad y no existe ningún grado de discriminación, racismo, entre otros.

La escuela posee diversos sellos y estos son; estudiantes con altas expectativas académicas, estudiantes de formación inclusiva y de buen trato, estudiantes de formación social y respeto por el medio ambiente, estudiantes capaces de hacer frente a los problemas y superar sus obstáculos. y estudiantes con foco en lo tecnológico y deportivo. Englobando diversas capacidades, necesidades y cualidades de la comunidad.

En cuanto a lo inclusivo del establecimiento, se puede decir que éste tiene un énfasis en su proyecto educativo, donde incluye desarrollo integral, enfoque inclusivo y es de orientación laica. En su programa de formación, como ayuda para los estudiantes, incluye programa de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad y promoción de la vida sana, abarcando diferentes necesidades de los y las estudiantes.

Éste busca entregar a los estudiantes y a la comunidad completa un servicio educacional de calidad, bajo premisas de pertinencia y equidad. También genera espacios para todos y todas las personas que quieran ingresar para así hacer efectivo el derecho a la educación.

La institución tiene ciertos rasgos de exclusión, uno de éstos tiene que ver con los requisitos para postular al primer curso de ingreso al establecimiento, ya que pide informe de personalidad, hermano en el establecimiento, apoderado(a) es ex alumno(a), encasillando y priorizando solo a algunos, que de cierta forma excluye al resto que no cumple con lo requerido, en orden a la primera preferencia.

En los reconocimientos y premios existe un tipo de exclusión, ya que sólo algunos son beneficiados, los que cumplan ciertos requisitos, son reconocidos y premiados. Por ejemplo, al graduarse de Octavo año básico, sólo se premia a ciertos estudiantes, como; al que tenga mejor promedio, a quien represente los valores del establecimiento, por asistencia, mejor estudiante de asignatura (determinado por cada docente), permanencia en la escuela en los diez años de escolaridad, entre otros.

4.1.2 Escuela Territorio Antártico

Ficha de Caracterización

La Escuela Territorio Antártico, RBD 9415-3. D-471, se encuentra ubicada en la calle Tercera Transversal #5950, su director es el Señor Juan Montero Arratia quien está en el cargo de la dirección de establecimiento debido al proceso de selección de Alta Dirección Pública.

El énfasis que tiene el establecimiento en el proyecto educativo institucional es el desarrollo integral de los y las estudiantes, la excelencia académica, donde posee un enfoque inclusivo, artístico, deportivo, ecológico y de orientación religiosa laica.

Respecto a la información del establecimiento, se puede decir que está integrado a PIE y ley SEP. En la categoría de SIMCE están definidos como emergente y posee desempeño difícil.

En cuanto a la matrícula tienen una cantidad de 508 alumnos y alumnas, donde el 55,2 % equivale a hombres y el 44,8 % equivale a mujeres. Debido a la categorización socioeconómica la cantidad de estudiantes prioritarios es de 332 y entre estudiantes preferentes-vulnerables son 268. De la constitución de la matrícula son 76 estudiantes con NEE, 3 con algún grado de discapacidad y 33 migrantes.

En la enseñanza - aprendizaje cuenta con proyectos como: programa Enlaces para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, reforzamiento en materias específicas y brindan idiomas desde la educación básica. Dentro de los 49 profesionales que trabajan en la escuela, cuentan con psicólogo, psicopedagogo, docente de educación diferencial, asistente social y fonoaudiólogo.

En cuanto a las NEE que incorpora el proyecto del establecimiento son: discapacidad auditiva, intelectual, visual y motora, trastornos del espectro autista, trastornos de la relación y la comunicación, dificultad específica del aprendizaje con rango limítrofe, trastorno específico del lenguaje y déficit atencional.

En sus características de participación de los agentes de la comunidad educativa, cuenta un centro de alumnos y centro de padres vigentes. El consejo escolar tiene un carácter resolutivo en la toma de decisión.

El proceso de postulación tiene diferentes requisitos, el curso de ingreso principal es Primer Nivel de Transición (Pre kínder), para ingresar se necesita, cumplir con edad estipulada acorde al curso de ingreso, certificado de nacimiento y de notas del año anterior, ficha de protección social, informe de personalidad, una evaluación de NEE (a quien corresponda) con el fin de lograr hacer un diagnóstico del alumno o alumna que ingresará. También debe firmar la aceptación del Proyecto Educativo y Reglamento de Disciplina.

En cuanto a la infraestructura, el establecimiento cuenta con diversos espacios tales como: biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación con internet, tecnología en el aula, cancha de deportes (polideportivo), gimnasio y espacios adaptados a las necesidades educativas especiales (ramplas, baños, etc.).

La escuela cuenta con programas y actividades para alumnos y alumnas tales como: programas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad y afectividad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social, taller de literatura, taller de tecnologías de la información y la comunicación, taller de teatro-actuación, taller de música, taller de ballet-danza, de artes plásticas y expresión motora gruesa. En el ámbito deportivo es variada, los que incluyen el fútbol, baby fútbol, tenis, tenis de mesa, vóleibol, gimnasia artística-rítmica, baile entretenido y ajedrez.

Los programas y actividades para los padres y apoderados son talleres de formación, actividades de integración, recreación y esparcimiento, actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres y apoderados.

Los medios de comunicación y participación que incluyen son libretas de comunicaciones, página web, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales.

Análisis del Proyecto Educativo Institucional

En lo que introduce el PEI respecto al establecimiento, se puede decir que, éste tiene un alto compromiso por su educación y el desarrollo de habilidades cognitivas debido a que les permite a los estudiantes tener un mejor aprendizaje. Éste intenta formar a los niños y niñas en el plano personal y social, donde éstos puedan adquirir valores como; el respeto, la solidaridad, resolución de problemas y una actitud de indagación.

En lo que respecta al proyecto educativo, el establecimiento implementa estrategias para poder abordar de mejor manera las soluciones tendientes a recuperar los niveles de desempeño en la comunidad educativa, tanto como en los estudiantes y trabajadores del establecimiento.

En cuanto a la visión de éste dice que:

Nuestra visión de futuro considera en un corto plazo, que la escuela debe ser una organización con metas claras, donde se genere una cultura de estudio y trabajo en un marco de sana convivencia.

Nuestra escuela debe caracterizarse por ser una institución que: forme personas con un pensamiento crítico, con conciencia ecológica, social y cultural, lo cual permita a los niños y las niñas desarrollarse en los cognitivo y valórico como el respeto, responsabilidad y solidaridad, a fin de continuar con su proceso educativo y capaz de adaptarse a una sociedad en permanente cambio. (PEI Escuela Territorio Antártico, s/f, p. 7).

Se puede sintetizar que el establecimiento trabaja una diversidad de características en los cuales quiere formar a los estudiantes, tanto de manera cognitiva y valórica, todo ésto para lograr una inserción y adaptación de éstos en la sociedad que continuamente cambia.

Respecto a la misión, se dice que:

La escuela territorio antártico se plantea como misión fundamental de su quehacer; ser un centro educativo municipal que se preocupa por desarrollar, en nuestros niños y niñas, habilidades cognitivas, sociales y afectivas, a fin de formar personas con competencias, a través de un método activo-participativo, aplicando el modelo constructivista y usando estrategias que promueven el logro de sus aprendizajes. (PEI Escuela Territorio Antártico, s/f, p.7).

En cuanto a la misión se concluye que éste, al igual que la visión, se preocupa de los estudiantes, en su desarrollo, en diversas áreas, como lo son las habilidades cognitivas, sociales y afectivas de éstos, para así lograr promover sus aprendizajes.

Los valores que imparte el establecimiento, entre éstos se encuentra el poder fortalecer en los estudiantes, el respeto a la diversidad y a las personas, de tal forma que puedan reflejar el pensamiento del establecimiento educativo. También se encuentra la solidaridad donde se busca desarrollar la capacidad de empatía hacia los otros, teniendo diversidad de pensamientos, ideas, entre otros. En éstos se encuentra la honestidad, pertenencia, responsabilidad, respeto por el medio ambiente, trabajo en equipo, perseverancia y equidad hace referencia a los derechos educativos que se tiene.

Algunos principios que el establecimiento comparte, tienen relación a que la educación es un derecho a la cual todos pueden y deben acceder, además de que la educación se debe llevar a cabo en un clima de armonía, confianza y de crítica constructiva respetando la diversidad y la libertad de opinión.

Según lo dicho en el PEI, en cuanto a los perfiles, los docentes deben ser gente consecuente con los valores y principios que postula, deben ser personas con un alto respeto por las personas y sus diferencias (ya sea étnica, religiosa, política y condición social), de forma que el docente, trabaje la inclusión y la diversidad que pueda existir en el establecimiento. El docente debe ser un agente de cambio, que impulse a los estudiantes a superarse de tal forma que debe comprometerse con ellos, trabajando con dificultades académicas o socio-afectivas, para así asegurar su atención, progreso y permanencia en la institución. Debe ser quien acepte las diferencias personales de los estudiantes.

En cuanto al perfil del estudiante, éste debe ser respetuoso de las personas, credos, etnias, opción sexual, diferencias físicas y psicológicas, es decir, el estudiante debe ser un sujeto que no discrimine, ni haga distinción entre las personas. También debe ser un ser honesto y solidario hacia los componentes de su comunidad educativa y social.

4.1.3 Escuela El Llano Subercaseaux

Ficha de Caracterización

La Escuela Llano Subercaseaux, RBD 9426-9. D493, se encuentra ubicada en la calle Soto Aguilar #1509, su director es el Señor Pablo Gallegos Rojas, quien está en el cargo de la dirección de establecimiento por el proceso de selección de Alta Dirección Pública.

El establecimiento tiene un proyecto educativo institucional el cuál se enfoca en el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, teniendo éste un enfoque inclusivo.

La información del establecimiento expone que, posee convenio de desempeño colectivo, está adscrito a PIE, ley SEP, plan fomento lector, programa Enlaces, programa tus competencias en ciencias del CONICYT, programa de formación ciudadana, programa de inglés “Abre puertas”. En la categoría de SIMCE y SEP el establecimiento está definido como emergente.

La matrícula se compone de un 55,6% de hombres y un 44,4% de mujeres. Existe una cantidad de alumnos prioritarios y esta es de 226 y entre estudiantes preferentes-vulnerables corresponde a un 67,4%. De los alumnos y alumnas con NEE son 76, no hay estudiantes con discapacidad, y existe una cantidad de 35 migrantes. Teniendo un total 474 alumnos en el establecimiento.

Como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, cuentan con reforzamiento en materias específicas e imparten idiomas en educación básica. En el total de 59 profesionales que trabajan en la escuela, se encuentran, psicólogo, docente de educación diferencial y fonoaudiólogo.

En su proyecto incorpora distintas NEE que son: discapacidad auditiva e intelectual, trastornos del espectro autista, dificultad específica del aprendizaje, rango limítrofe, trastorno específico del lenguaje y déficit atencional.

En sus términos de participación de los agentes de la comunidad, cuenta un centro de alumnos y centro de padres vigentes. El consejo escolar es de carácter consultivo.

Los requisitos para postular e ingresar al establecimiento son los siguientes: cumplir con edad estipulada, firma de aceptación del Proyecto Educativo, firma de aceptación del reglamento interno y certificado de nacimiento. En este proceso existen alumnos prioritarios y el requisito para esto es tener un hermano en el establecimiento.

La escuela tiene una diversa infraestructura en relación a los espacios y ésta cuenta con: biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de usos múltiples, sala de computación con internet, tecnología en el aula, cancha de deportes y sala audiovisual.

Para los alumnos y alumnas existen e involucran programas y actividades tales como: programas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, promoción de la vida sana. En el ámbito deportivo que realiza la escuela incluyen el fútbol y la gimnasia rítmica. Para los padres y apoderados incluyen actividades de integración, recreación y esparcimiento, actividades de desarrollo y perfeccionamiento.

Entre los medios de comunicación que compete al establecimiento involucra, libretas de comunicaciones, página web, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales.

Análisis del proyecto Educativo Institucional

La Escuela Llano Subercaseaux expone en su proyecto educativo, que es la herramienta de gestión estratégica, que recoge la formulación y explicación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente el proceso pedagógico del establecimiento.

En cuanto a la Visión del establecimiento se dice que:

La Escuela Básica Subercaseaux, se proyecta como una comunidad resiliente, capaz de superar las adversidades internas y del entorno, con un alto sentido del compromiso, la

responsabilidad y la autonomía, realizando proyectos y actividades que involucren a toda la comunidad Subercaseana, destinadas a desarrollar lo valórico, intelectual y la vida sana, que favorezca la superación personal y la excelencia académica. (PEI, Escuela Llano Subercaseaux, 2015, p. 3).

Se puede desprender y destacar que respecto a la visión, proyectos y actividades intentan involucrar a toda la comunidad, de modo que no haya discriminación, ni diferenciación entre las personas, teniendo así ciertos rasgos de inclusión y tomando en cuenta las diversidades que existen en el establecimiento.

Respecto a la misión se dice que:

La Escuela Básica Llano Subercaseaux, propone formar niños y niñas en condición de vulnerabilidad, mediante el desarrollo cognitivo y de habilidades para la vida, propiciando aprendizajes de calidad y el desarrollo integral de todos sus estudiantes; con el apoyo de la familia y de sus profesores capacitados y comprometidos con los resultados del aprendizaje. (PEI, Escuela Llano Subercaseaux, 2015, p. 3).

En cuanto a lo que se expone y revela la misión del establecimiento, se puede expresar que el establecimiento abarca diferentes tipos de necesidades de los estudiantes y también las reemplaza, de manera que toma en consideración la vulnerabilidad de éstos. Superando toda barrera de discriminación y exclusión, abarcando así en parte los tópicos de la inclusión.

En lo que respecta a los perfiles de la comunidad como directivos, inspector, jefe de UTP, profesores y estudiantes, se puede desprender que: en cuanto al perfil del director éste debe cumplir ciertos requisitos, es quien se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación de la unidad educativa. Gestiona la relación entre comunidad y entorno, representa al colegio en su calidad de miembro de la dirección, entre otras funciones relevantes del establecimiento. El inspector general, es quien se responsabiliza de las funciones organizativas necesarias para el cumplimiento de Manual Convivencia de las Institución. El inspector es quien cumple roles como; difundir el PEI, asegurar la participación de la comunidad, administrar los recursos de su área, administrar la disciplina de los estudiantes, entre otras.

El perfil del jefe de UTP, también cumple diferentes funciones y entre éstas se encuentra, planificar y coordinar las actividades de su área, se asemeja en cierto grado a las funciones que cumple el inspector general. A diferencia del inspector, él coordina y supervisa el trabajo académico y administrativo de Jefes de Departamentos. El perfil del cuerpo de docentes es quien lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y formación, lo que incluye diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de dichos procesos y de las actividades educativas complementarias de la educación básica.

4.1.4 Escuela Villa San Miguel

Ficha de Caracterización

La escuela Villa San Miguel, RBD 9431-5. E 462, está ubicado en la Av. Lazo #1520, su director es el Señor Rodrigo Reyes G. quien está en el cargo de la dirección de establecimiento por el proceso de selección de Alta Dirección Pública.

El establecimiento en su proyecto educativo expresa que el énfasis del centro es el desarrollo integral de los alumnos y alumnas. La información del establecimiento expone que la escuela contiene proyecto educativo, reglamento o manual de convivencia escolar y reglamento interno de evaluación, también está adscrito a PIE y ley SEP, posee convenio de desempeño colectivo, está adscrito a plan fomento lector y programa Enlaces. En la categoría de SIMCE se define como medio- bajo, en la categoría SEP se clasifica como emergente, y ésta posee desempeño difícil.

El establecimiento cuenta con una cantidad total de 386 alumnos y alumnas, donde el 55,4 % equivale a hombres y el 44,6 % equivale a mujeres. En su condición socio económico incluyen estudiantes prioritarios, que corresponde a 236 y estudiantes preferentes-vulnerables son 135, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son 48, con alguna discapacidad son 12 y migrantes son 24.

La escuela para apoyar el aprendizaje de los alumnos y alumnas cuenta con reforzamiento en materias específicas e imparten idiomas en educación preescolar y en educación básica. Dentro de los 55 profesionales que participan en el establecimiento, cuentan con psicólogo, psicopedagogo, profesor de educación diferencial y fonoaudiólogo.

Las Necesidades Educativas Especiales que la escuela incorpora son discapacidad auditiva, intelectual, rango limítrofe, visual y motora, trastornos del espectro autista, trastornos de la relación y la comunicación, dificultad específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje y déficit atencional.

Respecto a la participación de la comunidad, cuenta un centro de alumnos y centro de padres. Como apoyo para la comunidad se integran programas y actividades, tales como talleres de formación, actividades de integración, recreación y esparcimiento. El consejo escolar es de carácter consultivo.

En el proceso de postulación se incluyen algunos requisitos, como: cumplir con edad estipulada, certificado de notas del año anterior, ficha de protección social, informe de personalidad, una evaluación de NEE, entrevista con los padres, participar en un procedimiento de elección al azar y certificado de nacimiento, para lograr hacer un diagnóstico del alumno o alumna que ingresará. Hay prioridad en aquellos estudiantes que son seleccionados al azar si tienen un hermano en el establecimiento.

La infraestructura de la escuela tiene biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación con internet, sala de usos múltiples, tecnología en el aula, cancha de deportes y espacios adaptados a las necesidades educativas especiales como rampas, baños, entre otros.

La escuela incorpora ciertos programas y actividades para alumnos y alumnas, estos son: programas de orientación, convivencia escolar, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, taller de manualidades, taller de música, taller de ballet-danza, de artes plásticas, taller de tecnologías de la información y la comunicación y taller de patín. En el ámbito deportivo que realiza la escuela incluyen el fútbol, baby fútbol, tenis, tenis de mesa y ajedrez.

Entre los medios de comunicación que incluye la escuela y con los cuales trabaja, son libretas de comunicaciones, página web, redes sociales, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales.

Análisis del proyecto Educativo Institucional

El establecimiento introduce en su proyecto educativo la idea de que la educación es un derecho social que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas a una concepción de educación inclusiva e intercultural de calidad, abarcando así de cierta manera la diversidad que se sitúa en el establecimiento, diferentes culturas, realidades sociales, entre otras, de tal forma que todos sean incluidos.

El PEI cuenta que uno de sus desafíos es poder recibir y atender adecuadamente a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, sin discriminación, asegurando que todos aprendan a su ritmo, desarrollando sus talentos y avanzando según sus características personales. De esto, se puede desprender que el proyecto tiende a ser inclusivo, de tal forma que contiene a todo tipo de estudiante y sin diferenciación de personas, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros.

En cuanto a su misión:

el sistema educativo de la CMSM es promover la incorporación, permanencia y reinserción en el sistema educativo y socio laboral de todos sus estudiantes y los de las comunas aledañas, proporcionando un servicio de educación parvularia, básica, media, especial y de adultos que se propone a sí mismo el cambio en función de la mejora” (PEI, Escuela Villa San Miguel, 2016, p. 4.)

La misión del establecimiento se enfoca en la educación como función de mejora, en la diversidad de edades y ritmos de aprendizajes, teniendo así un enfoque de poder proporcionar una educación eficiente. Apoyando a los estudiantes de manera inclusiva.

Respecto a la visión de la institución educativa se refiere a que “ambicionamos hacer de la educación pública san miguelina, una instancia inclusiva, de calidad y gratuita” (PEI, Escuela Villa San Miguel, 2016, p. 4.) Se destaca en lo expuesto, que el establecimiento intenta plantear la educación como una herramienta que la transforme en una instancia inclusiva, de tal manera que no exista discriminación y se puedan abarcar la diversidad social, étnica, religiosa, entre otras, de forma que nadie sea excluido. Otro énfasis

que tiene la visión del establecimiento es ser una escuela reconocida por la inclusión, que ofrezcan oportunidades de crecimiento a todos los estudiantes que se incorporen.

Uno de los principios que sostiene el establecimiento es que plantea la igualdad de oportunidades para alumnos y alumnas, de tal forma que todos puedan ser parte de la educación que éste imparte.

En lo valórico del establecimiento se indica que éste trabaja con el respeto, donde se reconoce y acepta el valor inherente de uno mismo y el valor de los demás, de tal forma que se le otorgue dignidad a cada sujeto. Trabajan con la responsabilidad, tolerancia, respeto de las opiniones, ideas o actitudes de las demás personas, aunque no coincidan con las propias e incluyen la honestidad.

En cuanto a los sellos, existen cuatro aprendizajes priorizados, entre éstos están: los aprendizajes del ser, del conocer, del convivir y del hacer. Entre los aprendizajes del ser, se puede señalar que el establecimiento intenta que el estudiante sea un ciudadano inclusivo y respetuoso, entre los del conocer, intenta que los estudiantes conozcan sus derechos y deberes como ciudadanos y también a conocer la riqueza de la diversidad. En los aprendizajes del convivir, se debe aprender a convivir en la diversidad étnica, cultural y social. Uno de los enfoques del aprendizaje del ser, es que se debe hacer trabajo en equipo.

El establecimiento plantea que, para llevar a cabo la visión y la misión, se deben realizar cinco objetivos estratégicos, éstos son en diferentes áreas, tanto en la gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar, gestión de recursos.

Entre los perfiles, se dice que, el profesor de educación básica debe cumplir con ciertos requisitos, como; ser empático con los alumnos y alumnas, ser amigo de éstos, ser paciente y tolerante, debe demostrar interés, respeto y confianza hacia sus representantes, propiciando un acercamiento permanente.

Dentro del cuerpo administrativo, el perfil instruye competencia en dicho ámbito, siendo, el inspector el encargado de responsabilizarse de las funciones organizativas necesarias para el cumplimiento de reglamento interno de la institución. El jefe de UTP, es quien se responsabiliza de asesorar al director en el ámbito curricular y en la programación, organización, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades curriculares. El Rol del asistente de aula, es hacer un seguimiento a los alumnos vulnerables, apoyar y reforzar a los alumnos con NEE.

En cuanto al perfil del estudiante, se cree que deben ser abiertos de mente, para poder entender su propia cultura y sus historias personales, valorando pertenecer a la nación de Chile. Conocen y son abiertos a otras culturas y puntos de vista, valores y tradiciones de otras personas y comunidades.

4.1.5 Escuela Pablo Neruda

Ficha de Caracterización

La Escuela Pablo Neruda, RBD 9433-1. E-466, se encuentra ubicada en la calle Carmen Mena #906, su director es el Señor Emiliano Cabrera Barra quien está en el cargo de la dirección de establecimiento por el proceso de selección de Alta Dirección Pública.

El énfasis que tiene el establecimiento en el proyecto educativo institucional es el desarrollo integral de los y las estudiantes, teniendo un enfoque inclusivo, ecológico y de orientación religiosa laica.

Respecto a la información del establecimiento, posee convenio de desempeño colectivo, está adscrito a PIE y ley SEP. En relación a las distinciones cuenta con SNED y desempeño difícil. En la categoría de SIMCE están definidos como medio-bajo y en la categoría SEP es emergente.

En cuanto a la matrícula tienen una cantidad de 360 alumnos y alumnas, en donde el 55,3 % equivale a hombres y el 44,7 % equivale a mujeres. Debido a la categorización socioeconómica la cantidad de estudiantes prioritarios es de 187 y entre estudiantes preferentes-vulnerables son 107. De la composición de la matrícula son 45 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, 11 con algún grado de discapacidad y 25 migrantes.

En la enseñanza - aprendizaje cuenta con proyectos como: plan de apoyo compartido, plan de fomento lector, programa enlaces y tus competencias en ciencias de CONICYT. Para apoyar el aprendizaje de los estudiantes cuentan con reforzamiento en materias específicas y brindan idiomas desde la educación básica. Dentro de los 40 profesionales que trabajan en la escuela, cuentan con psicólogo, docente de educación diferencial, asistente social y fonoaudiólogo.

En cuanto a las NEE que incorpora el proyecto del establecimiento son discapacidad auditiva, intelectual y motora, trastornos del espectro autista, trastornos de la relación y la comunicación, dificultad específica del

aprendizaje con rango limítrofe, trastorno específico del lenguaje y déficit atencional.

En sus términos de participación de los agentes de la comunidad, cuenta un centro de alumnos y centro de padres vigentes. El consejo escolar está activo y es de carácter consultivo.

El proceso de postulación e ingreso posee diferentes requisitos diferenciados, siendo el curso de ingreso el principal requisito, es decir, deben ingresar en Primer Nivel de Transición (Pre kínder). Por lo anterior, es necesario que el niño cumpla con edad estipulada según curso de ingreso, certificado de notas del año anterior, una evaluación de NEE (a quien corresponda), y certificado de nacimiento. Además, la firma de aceptación del Proyecto Educativo.

En cuanto a infraestructura, el establecimiento cuenta con diversos espacios tales como biblioteca, laboratorio de ciencias, sala de computación con internet, tecnología en el aula, cancha de deportes (polideportivo) y espacios adaptados a las necesidades educativas especiales (ramplas, baños, etc.).

La escuela cuenta con programas y actividades para alumnos y alumnas tales como: programas de orientación, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad y afectividad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana, actividades de acción social, taller de literatura, taller de tecnologías de la información y la comunicación. En el ámbito deportivo la escuela realiza talleres de fútbol, tenis, tenis de mesa y ajedrez.

Los programas y actividades para los padres y apoderados son talleres de formación, actividades de integración, recreación y esparcimiento, actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres y apoderados. Los medios de comunicación y participación que incluyen son libretas de comunicaciones, página web, redes sociales, consejo escolar, reuniones informativas generales y reuniones periódicas individuales.

Análisis del proyecto Educativo Institucional

La escuela Básica Pablo Neruda introduce en su proyecto educativo que, intenta proporcionar respuestas efectivas al desarrollo personal-social de los estudiantes, al desarrollo de sus competencias y capacidades, y sobre todo a su inserción e integración en el mundo cívico-social. Expone también que intenta ofrecer una herramienta de crecimiento y desarrollo personal-social que proporcione a los niños, niñas y jóvenes las competencias, capacidades y habilidades que sean necesarias en las exigencias de la sociedad.

En el marco filosófico curricular, denota los principios que sustentan la enseñanza del establecimiento, y éstos se basan en que al estudiante se le entrega un aprendizaje de la teoría y características significativas, tomando en cuenta las diversas y propias capacidades. Se busca la inclusión en el sentido de que imparte una igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Entrega también metodologías del aprendizaje que permiten a los estudiantes construir y generar el desarrollo de habilidades, así como también fomentar y potenciar sus propias capacidades. En ésta área existe un desarrollo de diversos valores como: la responsabilidad, puntualidad, libertad, solidaridad, justicia, respeto, respeto por la vida, cuidado del entorno físico y natural, teniendo como enfoque la integración a futuro de los estudiantes.

En cuanto a la visión del establecimiento busca

Propender a ser una escuela reconocida por una cultura escolar positiva y afectiva, con un clima de tolerancia y de respeto que le permita a su comunidad una formación académica sólida, basada en el respeto, el compromiso, la identidad, la tolerancia consigo mismo y su entorno, incorporando a su quehacer diario los avances tecnológicos y científicos, para promover en ellos una educación integrada, que les permita a futuro ser niños, niñas y jóvenes creativos, innovadores y reflexivos (PEI Escuela Pablo Neruda, 2015, p. 4)

Podemos evidenciar que busca promover rasgos de diversidad e inclusión, ya que, propender ser una escuela con una cultura escolar positiva y afectiva, con un clima de tolerancia y de respeto. De igual manera, intenta promover en los estudiantes una educación integrada que les permita en un futuro, ser jóvenes creativos, innovadores y reflexivos.

La misión del establecimiento en este sentido se referirá a

Educar a todos los niños, niñas y jóvenes mediante un proceso integrador, innovador y participativo, enfocado en producir aprendizajes significativos y en el desarrollo de habilidades cognitivas, digitales y sociales que les permita un trabajo colaborativo en su diario vivir. Todo esto en un clima de respeto y tolerancia, con igualdad de oportunidades para todos, respetando las diferencias individuales y basando todo su quehacer educativo en los principios de calidad, igualdad, equidad y participación”. PEI Escuela Pablo Neruda, 2015, p. 4)

De acuerdo a lo expuesto, se puede señalar que en su accionar no poseen rasgos de género y generación de su educación con una formación diversa e inclusiva en relación al clima, las diferencias y la igualdad y equidad, con participación en su labor educativa.

Los objetivos generales responden a una formación integral del estudiantado que responda a sus necesidades educativas, intenta facilitar y fortalecer la sistematización del trabajo colaborativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en especial, en lo referido a los estudiantes con NEE.

En cuanto a los perfiles de los docentes se revela que estos conocen las diferentes realidades, características, dificultades, aspiraciones, su entorno socio-económico, entre otras, que existen dentro del aula, de tal forma que ellos diagnostican, crean y cambian las estrategias, para así responder a esta diversidad que se existe en el aula. El docente en el ambiente para la convivencia, considera la diversidad de los estudiantes como un valor y que practica y motiva a cultivar la tolerancia. Entre el perfil del estudiante se dice que deben ser inquisitivos, pensadores, equilibrados, reflexivos, audaces, comunicadores, abiertos de mente, respetuosos, empáticos y con principios.

4.1.6 Análisis Síntesis de las Escuelas

Según la ficha de caracterización de cada uno de los establecimientos de la comuna de San Miguel, se puede llegar a diferentes conclusiones. Entre éstos se encuentra la Escuela Santa Fe, la Escuela Territorio Antártico, la Escuela El Llano Subercaseaux, la Escuela Villa San Miguel y la Escuela Pablo Neruda.

Estos establecimientos cuentan para la selección del Director/a por el proceso de selección de Alta Dirección Pública, las cuales se han constituido en la elección de los cargos mediante el concurso y los plazos estipulados por ley y en relación a la planificación que se encuentra en el PADEM del año 2016.

Existe una amplia diferencia en los formatos y en los contenidos de los Proyectos Educativos Institucionales lo cual se evidencia una escasa direccionalidad en la forma administrativa, aunque existe una semejanza en los proyectos educativos de estos establecimientos, teniendo, así como principal enfoque el preocuparse del desarrollo integral de cada alumno y alumna, teniendo también un enfoque inclusivo, abriendo así las puertas y ampliando tal proyecto a la diversidad e inclusión, aunque con una limitación conceptual a los ya referidos. Considerando que la diversidad radica en ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, también implica transitar hacia un enfoque que considere la variedad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión, es decir, al momento de aceptar la diversidad, se debe tener un proyecto acorde a lo que se demanda bajo la inclusión y no se logra en relación a todos los tópicos del concepto, sino más bien se establece como una aproximación desde la práctica educativa.

Es importante señalar bajo éstos parámetros, que es necesario responder a diferentes requerimientos de la diversidad, tales como; educación intercultural para todos; educación con enfoque de género; diversificación de la oferta educativa; adaptación del currículo; elaboración de textos o

imágenes que no contengan estereotipos de ninguna clase; extensión de la jornada escolar; y calendarios escolares flexibles según zonas y necesidades, entre otras demandas que existen en la diversidad educativa, social, etc.

En base a lo anterior, se debe destacar que existe un colegio que no involucra un enfoque inclusivo, en el proyecto educativo y es la Escuela Villa San Miguel. Sin ir en desmedro que en sus actividades y programas aplican estrategias de aprendizajes, reforzamiento en materia específicas, cuenta con un cuerpo de docentes para estudiantes con NEE, es decir, de igual forma incluye la diversidad en la práctica, ya que es relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, tomando en cuenta que no todos aprenden igual y así logran apuntar a la meta de que todos aprendan, a su manera. Desde lo mencionado es que se observa una limitación desde el tono de la integración curricular y adecuaciones de las mismas a tales estudiantes, pero se mantiene solo en la focalización y no concreción de una política y cultura para la inclusión.

Los establecimientos de la comuna de San Miguel están adscritos al programa PIE, aunque la Escuela Villa San Miguel no tiene un enfoque inclusivo, no significa que tenga participación el PIE, en medio del establecimiento. Éstos también son parte de la Ley SEP.

En cuanto al SIMCE, todos éstos han participado en aquella evaluación, quedando todos en diferentes categorías. La Escuela Santa Fe quedó en la categoría medio, la Escuela Territorio Antártico y Llano Subercaseaux en la categoría de emergente y las Escuelas Villa San Miguel y Pablo Neruda, en la categoría medio-bajo. Si bien es cierto, cada evaluación se toma como calificativa, pero se debe tener en consideración que éstas son oportunidades de mejora, cambio y superación, donde se debe conocer, reconocer y saber cuáles son las debilidades para poder enfrentarlas y superarlas y las fortalezas para potenciarlas. Se pudo observar como la evaluación estandarizada como el SIMCE produce de plano una discriminación en cuanto a la focalización de las políticas que se establecen como herramientas de la planificación contenidas en el PADEM.

En su mayoría, abren las puertas a la integración con esfuerzos focalizados a la inclusión y así mismo a los estudiantes con NEE, teniendo

programas y apoyos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, ya que el proceso de inclusión necesita una composición especial de docentes, éstos se equipan de manera positiva, todos cuentan con psicólogos, fonoaudiólogos, docentes de educación diferencial, entre otros. A excepción de los demás, sólo la Escuela villa San Miguel y la Escuela Territorio Antártico, cuentan con psicopedagogo.

En su totalidad, estos establecimientos abren sus puertas a los migrantes, de tal forma que la cantidad aproximada entre ellos son de 20 a 40 en cada colegio, lo que hace que exista una riqueza cultural y eso crea un efecto positivo. Como se dijo anteriormente, la ampliación a la diversidad tiene diferentes demandas y una de éstas, es la interculturalidad.

Se entiende que la interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento el diálogo, la concertación y con ello, la integración y convivencia enriquecida entre culturas. Lamentablemente se observan tópicos de aceptación de la diversidad de las culturas, aunque desde una práctica de la multiculturalidad y escasamente acciones y visiones entorno a la interculturalidad para el logro de la inclusión.

En cuanto a matrícula hay una gran diferencia, ya que algunos establecimientos cuentan con 500 y algunos solo con 200, lo que denota también una gran diferencia en cuanto a infraestructura, espacio, entre otros. Todos cuentan con bibliotecas, salas audiovisuales, computadores, implementos tecnológicos, canchas, entre otros. Además, la matrícula ha disminuido entorno a las políticas de promoción de la Educación Pública de calidad y se evidencia la migración a escuelas Particulares y Particulares Subvencionadas.

En la participación de la comunidad educativa, se manifiesta la existencia de los consejos escolares de carácter consultivo, lo que se enmarca en una participación de consejo a la comunidad educativa. No obstante, existe un gran compromiso en cuanto a estos actores internos, de tal forma que los establecimientos cuentan con centro de padres y apoderados, centro de alumnos y organización entre los docentes y

asistentes de la educación.

Cada uno de los establecimientos cuenta con diferentes actividades y programas de apoyo para los estudiantes, teniendo reforzamiento en materias específicas, cursos específicos, cursos de superación, entre otros, quienes son parte de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Resumiendo, se puede indicar que las instituciones de enseñanza básica de la Corporación Educacional de la comuna de San Miguel tienen similitudes y también diferencias, de tal forma que se crea una amplia realidad en cuanto a éstas. Todas tienen ventajas y también desventajas. Además, intentan abrir puertas a la diversidad y el logro de la inclusión, llegando solo a los tópicos de la integración, producto de sus limitaciones de direccionales y conducción en liderazgo desde la corporación y desde la dirección de su cultura, política y prácticas educativas.

Los proyectos educativos están relacionados en función de la integralidad y sus misiones y visiones, apunta a la inclusión, no se dejan de manifiesto elementos de exclusión, por cuanto sus desafíos están en conseguir la educación, pública y de calidad, en tal sentido se considera la inclusión como un elemento central en sus políticas y generadoras de acciones.

4.2 Índice de la inclusión

El análisis del índice se desarrolló de manera general y por centro educativo y luego se realizó un análisis por dimensión las que corresponden a cultura, política y prácticas educativas por cada uno de los establecimientos educaciones, a través de un análisis estadístico descriptivo.

Cada dimensión es tratada desde la descripción general de la muestra de la distribución porcentual de las preferencias de los encuestados hasta los casos por escuela pertenecientes a la investigación, Escuela Santa Fe, Escuela Territorio Antártico, Escuela el Llano Subercaseaux, Escuela Villa San Miguel y Escuela Pablo Neruda.

Luego se continuó, con el análisis del ítem que establece preguntas abiertas, donde el encuestado debe escribir en torno a las preguntas del instrumento. En ésta parte de características de escritura se estableció un análisis individual por centro educativo de acuerdo a los cuestionarios de la muestra respecto a dos preguntas, después se establece mediante el mismo mecanismo de integrar la información guardando relación con la codificación de las mismas por preguntas, de esta manera se llegó a un análisis general que corresponde a los 5 centros educativos de la muestra de la corporación municipal de San Miguel.

4.2.1.1 Análisis General

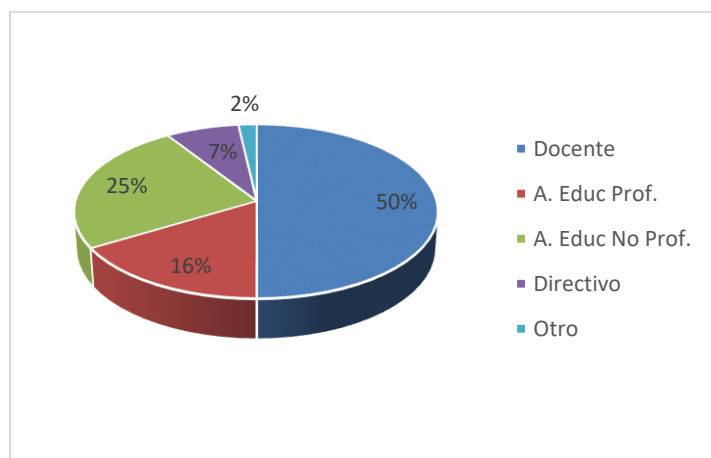
El informe comprende el análisis descriptivo del cuestionario aplicado a cinco establecimientos educacionales según la muestra de las Escuelas Básicas de la Corporación Municipal de San Miguel, según el cuestionario N° 1 del Índice de la inclusión en sus tres dimensiones: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas inclusivas y el Desarrollando prácticas inclusivas.

Tabla 7: Distribución porcentual de la muestra general por Pregunta Distribución del cargo

	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
Escuela Santa Fe	33	22	37	4	4
Escuela Territorio Antártico	46	19	27	8	0
Escuela Llano Subercaseaux	90	10	0	0	0
Escuela Villa San Miguel	43	22	21	7	7
Escuela Pablo Neruda	44	9	30	17	0

Se puede apreciar en la distribución porcentual por escuelas en la tabla N°7, cómo el comportamiento de la variable en la preferencia Docente, cambia según la escuela, destacándose una alta adherencia por parte de la Escuela Llano Subercaseaux con un 90% representando el valor más alto y un 33% que corresponde a la Escuela Santa Fe que muestra la porcentuación más baja, prefiriendo con un 37% al Asistente de la Educación No Profesional.

Gráfico 6: Distribución Cargo

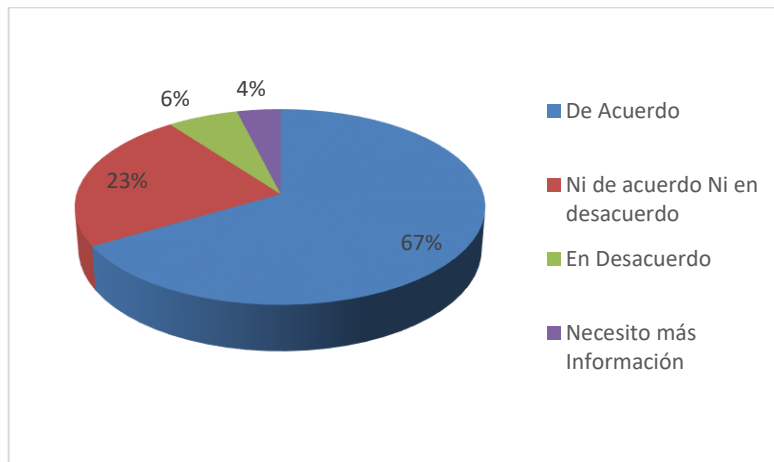


En el Gráfico N°6, muestra la preferencia Docente con un 50% con el mayor porcentaje en la distribución porcentual del registro general de las cinco escuelas encuestadas, con un 25% correspondiente al Asistente de la Educación No Profesional y un significativo 16% que adhiere a la Asistente de la Educación Profesional.

5.2.1.2 Dimensión A: Creando culturas inclusivas

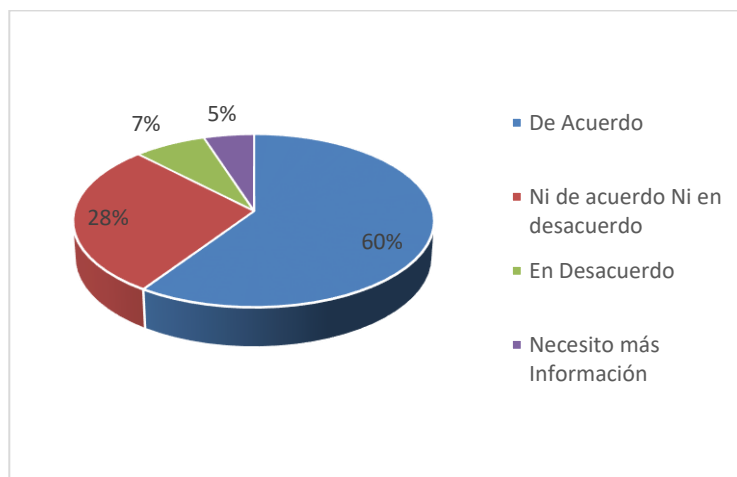
En la representación general del Gráfico N°7 se observa la adherencia de la distribución general de los cinco colegios en la Dimensión A Creando culturas inclusivas preferentemente en la opción De acuerdo, concentrando la mayor adherencia con un 67%. En segundo lugar, un 23% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 7: Dimensión A - Creando culturas inclusivas



En la representación general del Gráfico N°8 del total de encuestados de los cinco colegios, se observa en la sub dimensión Construyendo comunidad, la opción De acuerdo que concentra la mayor adherencia con un 60%, siguiendo con lugar un 28% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 8: A1: Construyendo comunidad



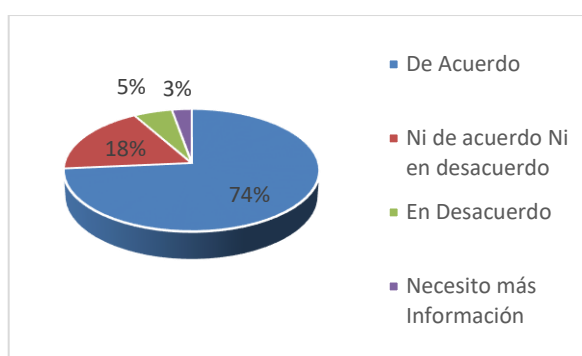
La Tabla N°8 expresa la distribución porcentual general de cinco colegios en la dimensión Construyendo comunidad, observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo de las escuelas Escuela Santa Fe (60%), Escuela Territorio Antártico (52 %) y Escuela Pablo Neruda (90%), presentando la menor adherencia a las preguntas de la sub dimensión de parte de la Escuela Villa San Miguel con un 31%, lo que se ve distribuido preferentemente hacia un 46% de la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

Tabla 8: Construyendo comunidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Santa Fe	63	24	11	2
Escuela Territorio Antártico	52	38	6	4
Escuela Llano Subercaseaux	48	32	6	14
Escuela Villa San Miguel	31	46	18	5
Escuela Pablo Neruda	90	9	0,5	0,5

En la representación general del Gráfico N°9 se observa la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia (74%) y en segundo lugar con un (18%) a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. Se destaca de dicha categoría posee un valor porcentual - entre los encuestados- mayor que la sub-dimensión Construyendo comunidad, con un 60%.

Gráfico 9: A2: Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de las sub dimensiones Construyendo comunidad y Estableciendo valores inclusivos, se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados hacia la segunda dimensión mencionada con un 74%, al 60% que representa la opción Construyendo comunidad, presentándose las mismas características por escuelas, siendo

su mayor valor representado por la Escuela Santa Fe con un 82,86%; la Escuela Territorio Antártico 65,82%; Escuela Llano Subercaseaux 68,50%; Escuela Villa San Miguel 55,00%; Escuela Pablo Neruda 90,43%, con más de 10 puntos porcentuales entre ambas sub dimensiones, exceptuando la Escuela Pablo Neruda donde sus valores son cercanos, con un 90,1% representando a la opción Construyendo comunidad, como se observa en la Tabla N°9.

Tabla 9: Estableciendo valores inclusivos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Santa Fe	83	10	4	3
Escuela Territorio Antártico	66	26	5	3
Escuela Llano Subercaseaux	68	19	8	5
Escuela Villa San Miguel	55	28	13	4
Escuela Pablo Neruda	90	8	0	2

Respecto a las expresiones de preferencia, se observa en la sub-dimensión Construyendo comunidad, preferentemente las opciones “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida” (79,091%), “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” (69,725%) y “El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar” (66,055 %), siendo la opción “El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran” (47,706 %) la que representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados a la opción De Acuerdo.

Por otro parte, la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, muestra la preferencia mayor de las opciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” (88,2%), “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (84, 5 %) y “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos” (75,229%), donde la opción “Las expectativas son altas para todos los estudiantes (57,407%) representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados De Acuerdo.

La distribución porcentual por escuelas de las variables preferenciales de los encuestados en la sub-dimensión Construyendo comunidad que se muestran en la Tabla N°10, nos indica las principales preferencias en las

afirmaciones, “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” y “El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente”.

En contraste, se puede observar como la Escuela Villa San Miguel presenta la mayor diferencia en su distribución porcentual de las opciones del restante de escuelas, concentrando su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni desacuerdo, lo que la diferencia sustancialmente de la Escuela Pablo Neruda que refleja la clara inclinación a la opción De acuerdo (Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida).

Tabla 10: Construyendo comunidad preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	85,1	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	69,2	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	29,6
Escuela Territorio Antártico	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	68	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	65,3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	38,4
Escuela Llano Subercaseaux	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	70	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	65	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo/ El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	35
Escuela Villa San Miguel	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,8	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	14,2
Escuela Pablo Neruda	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	100	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	95,6	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	69,5

La distribución porcentual por escuelas de opciones expresadas por los encuestados en la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°11, nos señala las principales preferencias de los estudiantes son a las opciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” y “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos”. Mientras que la Escuela Villa San Miguel presenta la mayor diferencia en su distribución porcentual de las opciones del restante de escuelas, concentrando su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni desacuerdo, lo que la diferencia sustancialmente de la Escuela Pablo Neruda que refleja la clara inclinación a la opción De acuerdo (El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos).

Tabla 11: Estableciendo valores inclusivos preferencias por escuelas

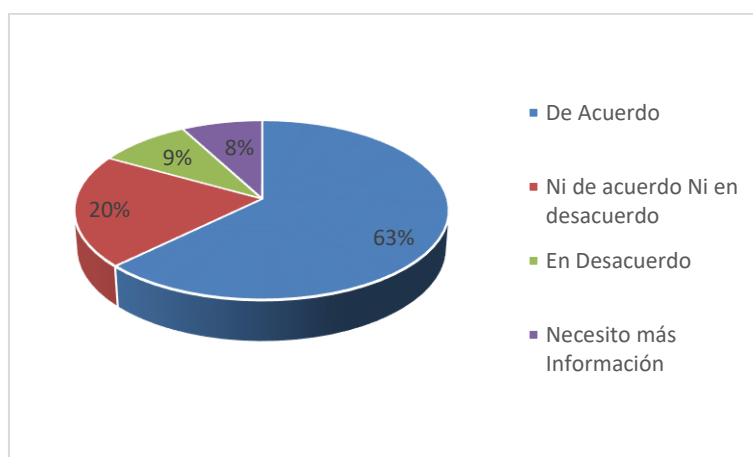
Prof.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	96	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	88,8	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	73
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	88,4	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	76,9	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	52
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	95	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	85	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	40
Escuela Villa San Miguel	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,4	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. Los estudiantes son valorados por igual/ El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	38
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	95,6	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	91,3	Las expectativas son altas para todos los estudiantes/ El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	82

La Escuela Llano Subercaseaux y la Escuela Villa San Miguel expresan una mayor preferencia de las opciones Ni de acuerdo Ni desacuerdo y Necesita más información en la sub-dimensión “Estableciendo valores inclusivos”, representado en una baja adherencia comparativamente con un 40% y 38% inclinadas a las variables preferenciales de “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” y “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos”, respectivamente.

5.2.1.3 Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas

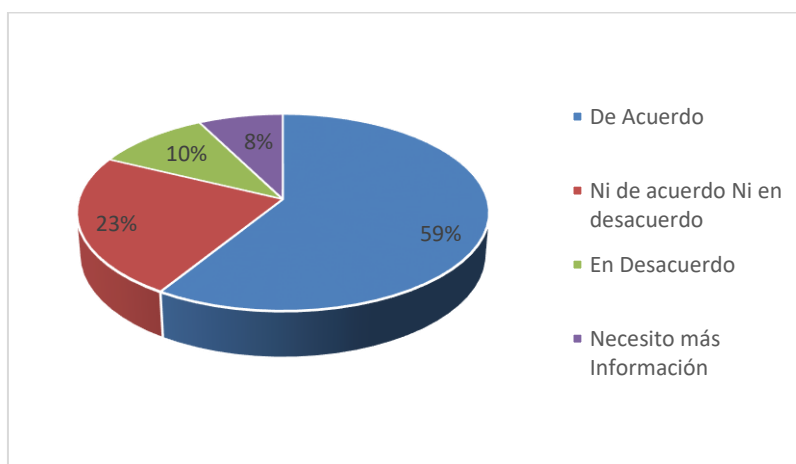
En la representación general del Gráfico N°10 se observa de los cinco colegios la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 63%, y en segundo lugar un 20% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 10: Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas



En la sub dimensión “Desarrollando un centro escolar para todos”, la representación general del Gráfico N°11, nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo concentrando un 59%, y en segundo lugar un 23% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 11: B1: Desarrollando un centro escolar para todos



La Tabla N°12 expresa la distribución porcentual general de cinco colegios en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo de las escuelas Escuela Santa Fe (68%) y Escuela Pablo Neruda (85%), Escuela Llano Subercaseaux (45%), presentándose la menor adherencia a las preguntas de la sub dimensión de parte de la Escuela Villa San Miguel con un 40% y Escuela Territorio Antártico con un 45%.

Tabla 12: Desarrollando un centro escolar para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Santa Fe	68	18	7	7
Escuela Territorio Antártico	44	28	21	7
Escuela Llano Subercaseaux	45	28	15	12
Escuela Villa San Miguel	40	32	17	11
Escuela Pablo Neruda	85	12	1	2

En la representación general del Gráfico N°12 se observa de los cinco colegios la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 67%, y en segundo lugar un 17% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 12: B2: Organizando el apoyo a la diversidad

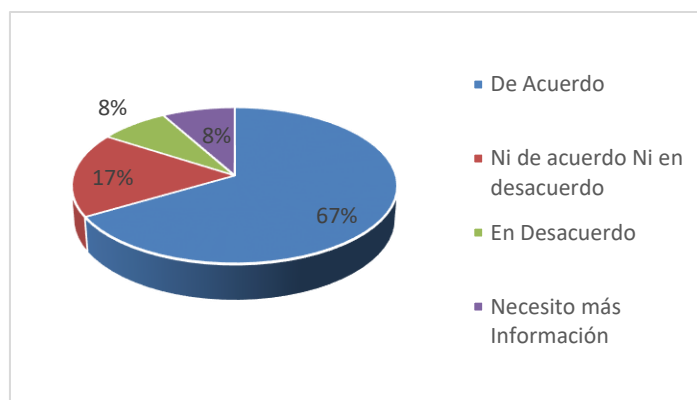


Tabla 13: Organizando el apoyo a la diversidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Santa Fe	81	10	3	6
Escuela Territorio Antártico	55	24	11	10
Escuela Llano Subercaseaux	52	24	9	15
Escuela Villa San Miguel	45	25	19	11
Escuela Pablo Neruda	89	9	1	1

En el comportamiento de las sub-dimensiones Desarrollando un centro escolar para todos y Organizando el apoyo a la diversidad se observa que la segunda dimensión mencionada posee mayor adherencia por parte de los encuestados con un 66%, al 58% que representa la sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, presentándose las mismas características por escuelas, manteniendo su mayor valor representado por la Escuela Pablo Neruda con un 88,80 %; la Escuela Santa Fe 80,44% y Escuela Territorio Antártico con un 55,5% superando los 7 puntos promedio entre ambas sub-dimensiones. La escuela que presenta su más estrecha relación y menor adherencia a la alternativa De acuerdo se encuentra entre las escuelas Territorio Antártico, Llano Subercaseaux y Villa San Miguel, distribuyéndose porcentualmente las preferencias en las opciones Ni de acuerdo Ni en desacuerdo y Necesito más información, como se observa en la Tabla N°14.

Tabla 14: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual de la muestra por preferencia

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	63	20	9	8
D1	58,90	23,27	10,27	7,56
D2	66,59	17,48	7,77	8,16
Escuela Santa Fe	74	15	5	6
D1	68,30	18,25	7,11	6,57
D2	80,44	10,40	3,37	5,79
Escuela Territorio Antártico	49	26	17	8
D1	47,80	30,71	23,43	8,06
D2	55,50	23,54	11,32	9,64
Escuela Llano Subercaseaux	49	26	12	13
D1	44,82	27,61	15,55	12,02
D2	52,22	23,89	8,89	15,00
Escuela Villa San Miguel	24	29	18	11
D1	40,11	32,42	17,03	10,48
D2	44,38	25,12	19,29	11,17
Escuela Pablo Neruda	87	10	1	2
D1	84,90	11,65	1,05	2,39
D2	88,80	8,76	0,99	1,45

Se observa en la sub dimensión de la Tabla N°15 Desarrollando un centro escolar para todos, la preferencia mayor de las opciones El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo (Escuela Pablo Neruda y Escuela Territorio Antártico), y El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar (Escuela Pablo Neruda y Escuela Llano Subercaseaux) como las menos votadas en la opción De Acuerdo.

Tabla 15: Desarrollando un centro escolar para todas preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	92,5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	88,8	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	34,6
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	76,9	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	65,3	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	26,9
Escuela Llano Subercaseaux	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	85,	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	80,0	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	0
Escuela Villa San Miguel	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57,1	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,8	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	14,2
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	100,	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	95,6	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	63,6

Por otra parte, la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad (tabla N°16), muestra la preferencia mayor de las afirmaciones, El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión. (Escuela Llano Subercaseaux, Escuela Villa San Miguel, Escuela Pablo Neruda), y la expresión “Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar” (Escuela Santa Fe, Escuela Llano Subercaseaux) representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados De Acuerdo.

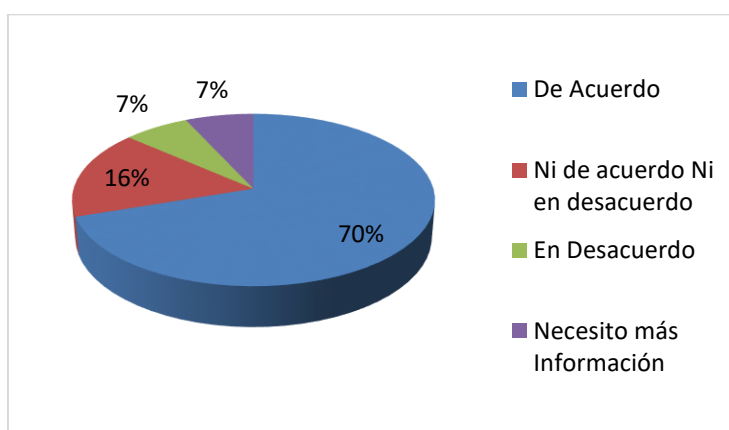
Tabla 16: Organizando el apoyo a la diversidad preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	100	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	92,5	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	55,5
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	80,0	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	76,9	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	34,6
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	90	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	70,0	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	30,0
Escuela Villa San Miguel	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,4	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra/ Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,2	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	21,4
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	95,6	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	91,3	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	81,8

5.2.1.4 Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas

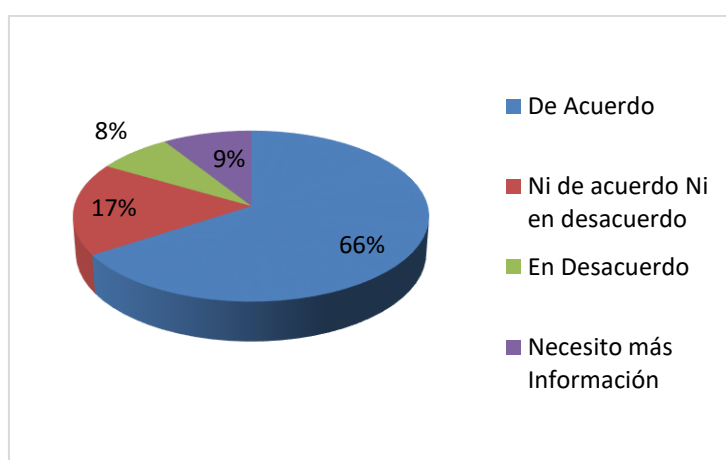
En la representación general del Gráfico N°13 se observa de los cinco colegios la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 70%, y en segundo lugar un 16% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, superando el 63% de la dimensión anterior Estableciendo políticas inclusivas.

Gráfico 13: Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas



En la sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la representación general del Gráfico N°13, nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 66% y la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 17%.

Gráfico 14: C1 Construyendo un currículum para todos



La Tabla N°17 expresa la distribución porcentual general de cinco colegios en la dimensión Construyendo un currículum para todos, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo de las escuelas Escuela Santa Fe (80,332%) y Escuela Pablo Neruda (87,291%), superando la media de la sub-dimensión, presentándose la menor adherencia por parte de la Escuela Llano Subercaseaux con un 46,154%.

Tabla 17: Construyendo un currículum para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Santa Fe	80,332	12,295	3,134	4,274
Escuela Territorio Antártico	53,456	23,385	15,609	7,550
Escuela Llano Subercaseaux	46,154	28,846	3,846	22,692
Escuela Villa San Miguel	53,804	16,484	17,625	12,088
Escuela Pablo Neruda	87,291	7,692	1,003	3,937

En la representación general del Gráfico N°15 se observa de los cinco colegios la sub dimensión Orquestando el aprendizaje, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 74%, y en segundo lugar un 15% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 15: C2: Orquestando el aprendizaje

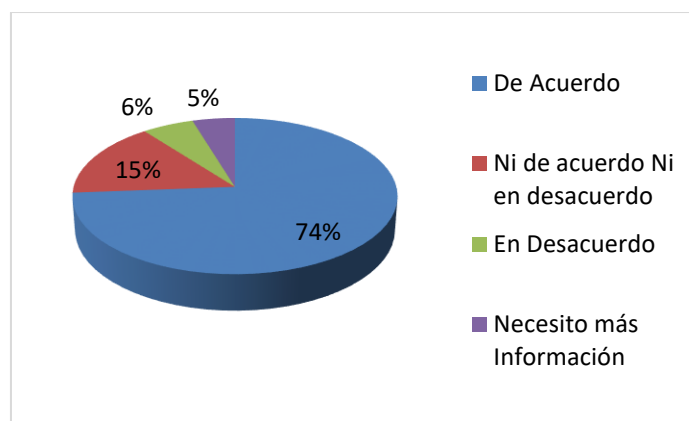


Tabla 18: Orquestando el aprendizaje: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Santa Fe	87,516	9,498	1,297	1,852
Escuela Territorio Antártico	60,890	23,945	8,000	7,165
Escuela Llano Subercaseaux	66,955	17,237	8,214	10,808
Escuela Villa San Miguel	55,612	22,449	18,857	3,062
Escuela Pablo Neruda	86,045	8,117	0,621	0,932

En el comportamiento de las sub-dimensiones Construyendo un currículum para todos y Orquestando el aprendizaje se observa que la segunda dimensión mencionada posee mayor adherencia por parte de los encuestados con un 73% al 65,853% que representa la sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, presentándose las mismas características por escuelas, manteniendo su mayor valor representado por la Escuela Santa Fe con un 87%; la Escuela Pablo Neruda 86% y Escuela Villa San Miguel con 55% que representa la más baja adherencia a la opción De acuerdo.

En la sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la preferencia mayor de las opciones se encuentra en las expresiones “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación”, “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación, en todas las escuelas”. Mientras que las opciones “Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo” son las que poseen el menor porcentaje (Escuela Territorio Antártico, Escuela Llano Subercaseaux) como las menos votadas en la opción De Acuerdo.

Tabla 19: Construyendo un currículum para todas preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación	96,1	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	96,2	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	62,9
Escuela Territorio Antártico	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	84,6	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	76,9	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	32
Escuela Llano Subercaseaux	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo. Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	65	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	60	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	15
Escuela Villa San Miguel	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	92,308	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	71	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	28,5
Escuela Pablo Neruda	Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	100	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	95,6	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	69,5

En la sub-dimensión Orquestando el aprendizaje, la preferencia mayor de las opciones se encuentra en las expresiones “Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes” (Escuela Santa Fe, Escuela Villa San Miguel, Escuela Pablo Neruda). Mientras que las opciones “Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados” es la que poseen el menor porcentaje (Escuela Territorio Antártico, Escuela Llano Subercaseaux) como las menos votadas en la opción De Acuerdo.

Tabla 20: Orquestando el aprendizaje preferencias por escuelas

	Prct	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E							
Escuela Santa Fe		Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	95,5	Los estudiantes aprenden unos de los otros. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	70,3
Escuela Territorio Antártico		Los estudiantes aprenden unos de los otros.	73,0	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas	65,3	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. La disciplina se basa en el respeto mutuo. /Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	57,6
Escuela Llano Subercaseaux		Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	90	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes	85	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	47,3
Escuela Villa San Miguel		Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	71	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	64,2	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	35,7
Escuela Pablo Neruda		Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. La disciplina se basa en el respeto mutuo.	95,6	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes	31,3

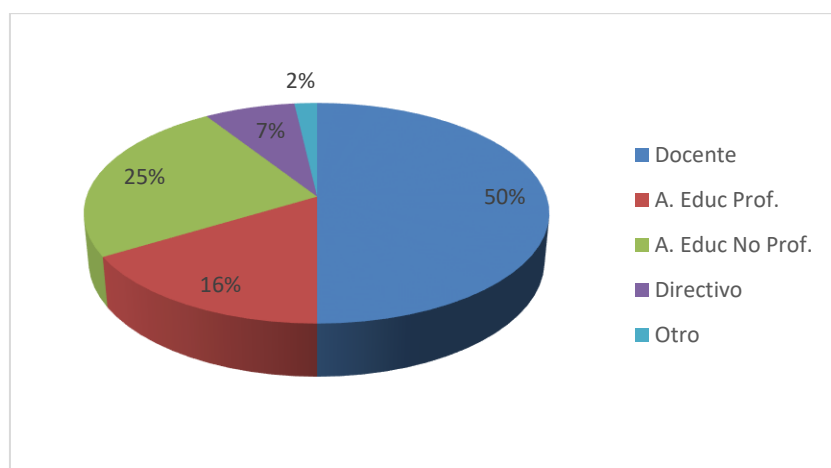
4.2.1.2 Análisis por Centro Educativo

4.2.1. Antecedentes Generales

El informe comprende el análisis descriptivo del cuestionario aplicado a los cinco colegios de la Corporación Educacional de San Miguel en sus tres dimensiones: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas inclusivas y el Desarrollando prácticas inclusivas. Se realizó un análisis de antecedentes generales para luego establecer un análisis por dimensión por cada establecimiento educacional participante del estudio.

A continuación, el Gráfico N°16 muestra la preferencia Docente con un 50% con el mayor porcentaje en la distribución porcentual del registro general de las cinco escuelas encuestadas, con un 25% correspondiente al Asistente de la Educación No Profesional y un significativo 16% que adhiere a la Asistente de la Educación Profesional.

Gráfico 16: Distribución porcentual general según Cargo



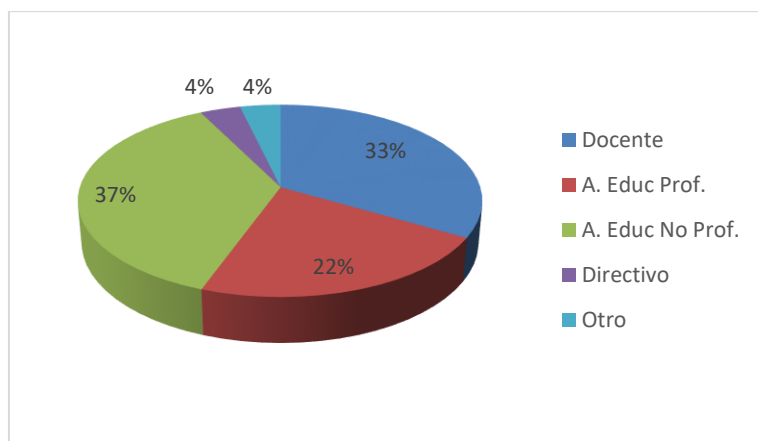
Se aprecia de la distribución porcentual por escuelas en la tabla N°21, cómo el comportamiento de la variable en la preferencia Docente, cambia según la escuela, destacándose una alta adherencia por parte de la Escuela Llano Subercaseaux con un 90% representando el valor más alto y un 33% que corresponde a la Escuela Santa Fe que muestra el valor más bajo, prefiriendo con un 37% al Asistente de la Educación No Profesional.

Tabla 21: Distribución porcentual de la muestra general por Pregunta Distribución del Cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Santa Fe	33	22	37	4	4
Escuela Territorio Antártico	46	19	27	8	0
Escuela Llano Subercaseaux	90	10	0	0	0
Escuela Villa San Miguel	43	22	21	7	7
Escuela Pablo Neruda	44	9	30	17	0

A continuación, el Gráfico N°17 muestra la preferencia de la Escuela Santa Fe por la opción Asistente de la Educación No Profesional con un 37%, con un 33% correspondiente al Docente y un significativo 22% que adhiere a la Asistente de la Educación Profesional.

Gráfico 17: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Cargo



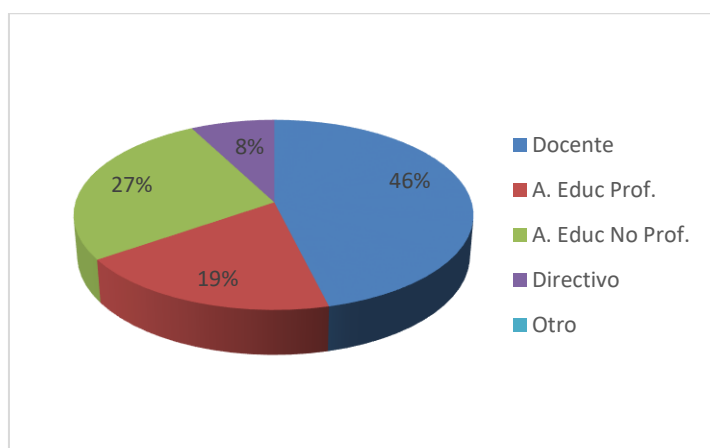
Se aprecia de la distribución porcentual de la Escuela Santa Fe, en la tabla N°22, como la preferencia Asistente de la Educación No Profesional (37%) se diferencia del promedio general de escuelas que adhieren a la opción Docente, la cual en la Escuela Santa Fe se encuentra 17 puntos bajo la media (33%). Se destaca una distribución porcentual cercana entre las opciones Docente, Asistente de la Educación Profesional, Asistente de la Educación No Profesional (22%) similar al comportamiento general. Se observa, la opción Directivo bajo la media promedio con 4%, lo que evidencia su baja preferencia por los participantes de encuesta de la Escuela Santa Fe.

Tabla 22: Distribución porcentual de la Escuela Santa Fe por Pregunta Distribución del cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Santa Fe	33	22	37	4	4

El Gráfico N°18 muestra la preferencia de la Escuela Territorio Antártico por la opción Docente con un 46%, Asistente de la Educación No Profesional con un 27% correspondiente a un 2° lugar, y un 29% que adhiere a la Asistente de la Educación Profesional en 3° lugar.

Gráfico 18: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Cargo



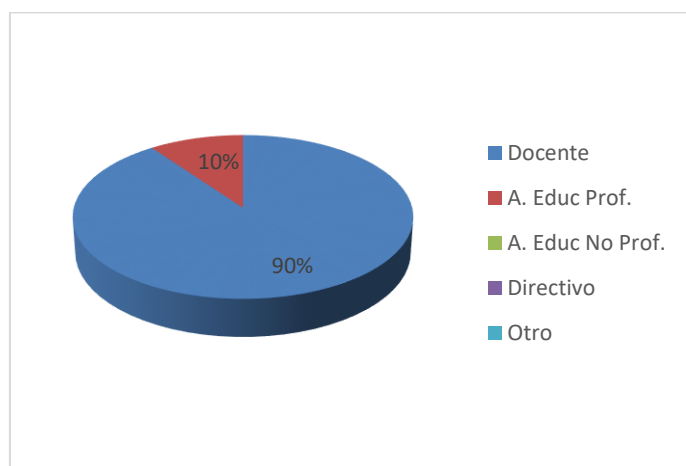
Se aprecia de la distribución porcentual de la Escuela Territorio Antártico en la tabla N°23 como se preferencia Docente (46%) al promedio general de escuelas, menos 6 puntos porcentuales de diferencia. Se destaca una distribución porcentual cercana entre las opciones Docente, Asistente de la Educación No Profesional (27%), Asistente de la Educación Profesional (19%), similar al comportamiento general, sin embargo, la opción Directivo posee una mayor adherencia del promedio general con 8% de los encuestados que opta por dicha categoría al 7% representado en la media de los encuestados del total de la muestra.

Tabla 23: Distribución porcentual de la Escuela Territorio Antártico por Pregunta
Distribución del cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Territorio Antártico	46	19	27	8	0

El Gráfico N°19 muestra la preferencia de la Escuela Llano Subercaseaux por la opción Docente con un 90% y un significativo 10% que adhiere a la opción Asistente de la Educación Profesional, el resto de opciones no posee preferencia por parte de los encuestado en la Escuela Llano Subercaseaux.

Gráfico 19: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Cargo



Se expresa de la distribución porcentual de la Escuela Llano Subercaseaux en la tabla N°24 notoriamente la preferencia Docente con un 90% con 40 puntos porcentuales sobre la media general de escuelas que adhieren a la opción Docente. Se destaca una distribución porcentual con una marcada diferencia al promedio general, que posee como segunda opción y última Asistente de la Educación Profesional (10%), 6 puntos bajo la media general de encuestados de la muestra total de escuelas. Se observa, las opciones Asistente de la Educación No Profesional, Directivo sin adherencia por parte de los encuestados de la Escuela Llano Subercaseaux.

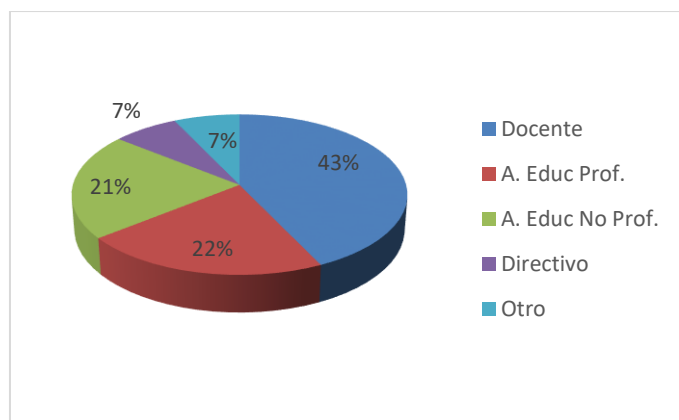
Tabla 24: Distribución porcentual de la Escuela Llano Subercaseaux por Pregunta

Distribución del cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Llano Subercaseaux	90	10	0	0	0

A continuación, el Gráfico N°20 muestra la preferencia de la Escuela Villa San Miguel por la opción Docente con un 43%, y en un 2° lugar la opción Asistente de la Educación Profesional con 22% y un estrecho margen del 3° lugar la Asistente de la Educación No Profesional con un 21% del total de encuestados de la Escuela Villa San Miguel.

Gráfico 20: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Cargo



Se aprecia de la distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel en la tabla N°25 un cercano margen a la adherencia general de escuelas a la opción preferencial Docente con 7 puntos bajo la media (43%). A diferencia de la distribución general, la Escuela Villa San Miguel marca un 2° lugar de preferencia entre los encuestados a la opción Asistente de la Educación Profesional, (22%), sobre la media (22%) y continuando con un 3° lugar la opción Asistente de la Educación No Profesional (21%) bajo la media general de escuelas. Se observa la opción Directivo similar al comportamiento general con 7%, presentando evidentemente como la preferencia menos votados por los encuestados de la Escuela Villa San Miguel, lo que mantiene el comportamiento general de encuestados. Por último, se destaca los 3 puntos sobre el promedio general de la opción Otro en la distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel en la pregunta Distribución del cargo.

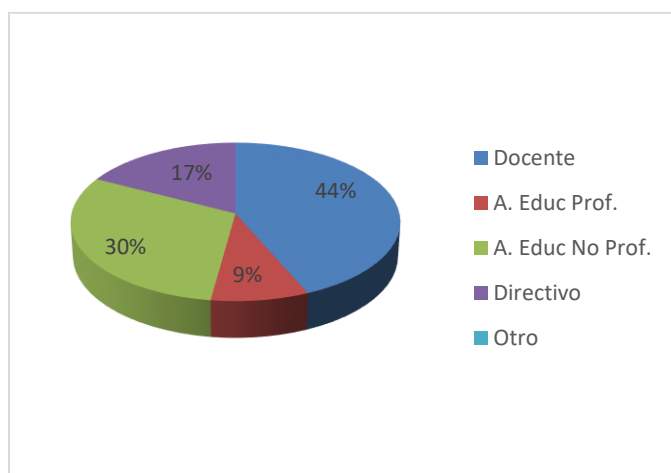
Tabla 25: Distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel por Pregunta

Distribución del cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Villa San Miguel	43	22	21	7	7

El Gráfico N°21 muestra la preferencia de la Escuela Pablo Neruda por la opción Docente con un 44% y un significativo 30% que adhiere a la opción Asistente de la Educación No Profesional como 2° lugar. La opción Asistente de la Educación Profesional posee una adherencia por parte de los encuestados de un 17%, la que la coloca en el 3° lugar de la distribución porcentual de adherencia que posee la pregunta Distribución del cargo en la Escuela Pablo Neruda.

Gráfico 21: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Cargo



Se aprecia en la distribución porcentual de la Escuela Pablo Neruda en la tabla N°26 la preferencia Docente (44%) bajo el promedio general de escuelas que adhieren a la misma opción. En un 2° lugar la opción Asistente de la Educación No Profesional con un 30% lo que se acerca a la distribución porcentual del comportamiento de las opciones del promedio de escuelas. En una distribución porcentual diferente al comportamiento general, la opción Directivo con 10 puntos sobre la media general con 17% otorgando un 3° lugar por parte de los encuestados de la Escuela Pablo Neruda. En 4° lugar se encuentra la opción Asistente de la Educación Profesional con un 9%, 7 puntos bajo media general de escuelas.

Tabla 26: Distribución porcentual de la Escuela Pablo Neruda por Pregunta

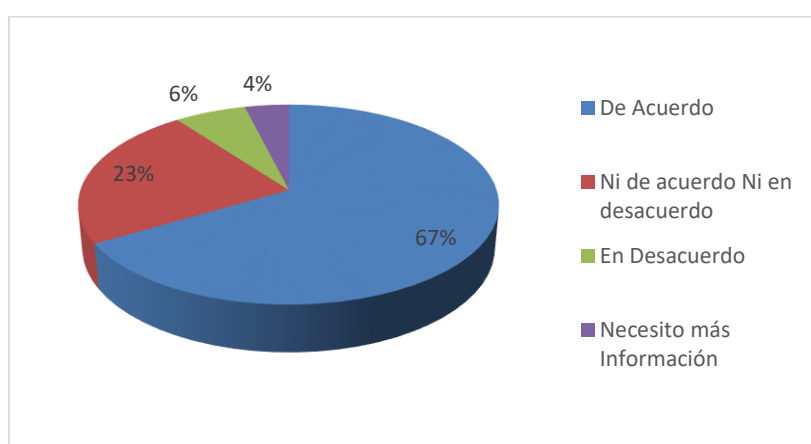
Distribución del cargo

Promedio	Docente	Asistente de la Educación Profesional	Asistente de la Educación No Profesional	Directivo	Otro
General	50	16	25	7	2
Escuela Pablo Neruda	44	9	30	17	0

4.2.3 Dimensión A: Creando Culturas Inclusivas

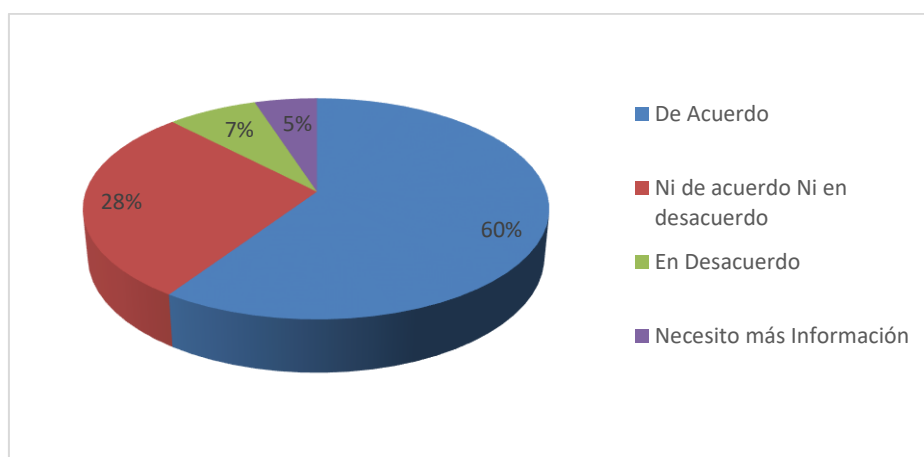
En la representación general del Gráfico N°22 se observa la adherencia de la distribución general de los cinco colegios en la Dimensión A Creando culturas inclusivas preferentemente en la opción De acuerdo, concentrando la mayor adherencia con un 67%. En 2º lugar un 23% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 22: Distribución porcentual de la muestra general según Dimensión A Creando culturas inclusivas



En la representación general del Gráfico N°23 del total de encuestados de los cinco colegios, se observa en la Sub dimensión Construyendo comunidad la opción De acuerdo que concentra la mayor adherencia con un 60%, siguiendo con lugar un 28% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 23: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Construyendo comunidad



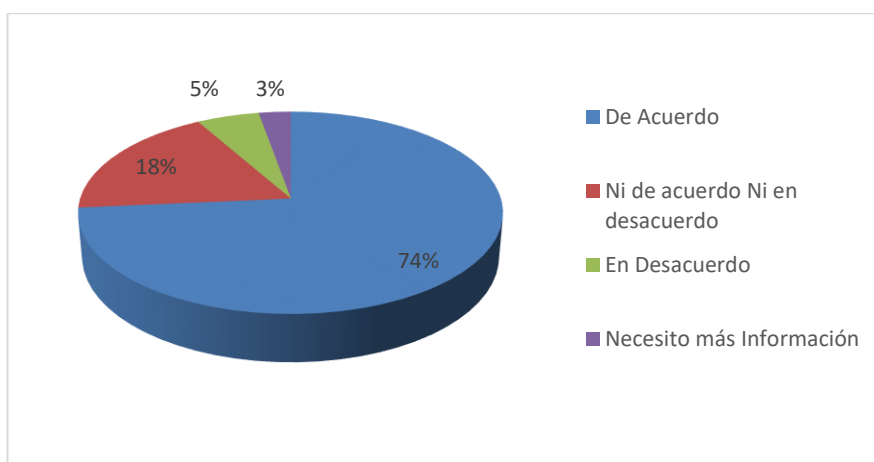
La Tabla N°27 muestra la distribución porcentual general de los cinco colegios en la dimensión Construyendo comunidad, observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo de las escuelas Escuela Santa Fe (60%), Escuela Territorio Antártico (52%) y Escuela Pablo Neruda (90%), presentando la menor adherencia a las preguntas de la sub dimensión de parte de la Escuela Villa San Miguel con un 31%, lo que se ve distribuido preferentemente hacia un 46% de la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

Tabla 27: Construyendo comunidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Santa Fe	63	24	11	2
Escuela Territorio Antártico	52	38	6	4
Escuela Llano Subercaseaux	48	32	6	14
Escuela Villa San Miguel	31	46	18	5
Escuela Pablo Neruda	90	9	0,5	0,5

En la representación general del Gráfico N°24 se observa la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia (74%) y en segundo lugar con un 18% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. Se destaca de dicha categoría posee un valor porcentual - entre los encuestados - mayor que la sub dimensión Construyendo comunidad, con un 60%.

Gráfico 24: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de las Sub-dimensiones Construyendo comunidad y Estableciendo valores inclusivos, se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados hacia la segunda dimensión mencionada con un 74%, al 60% que representa la opción Construyendo comunidad, presentándose las mismas características por escuelas, siendo su mayor valor representado por la Escuela Santa Fe con un 82,86 %; la Escuela Territorio Antártico 65,82%; Escuela Llano Subercaseaux 68,50%; Escuela Villa San Miguel 55,00%; Escuela Pablo Neruda 90,43%, con más de 10 puntos porcentuales entre ambas sub dimensiones, exceptuando la Escuela Pablo Neruda donde sus valores son cercanos, con un 90,1% representando a la opción Construyendo comunidad, como se observa en la Tabla N°28.

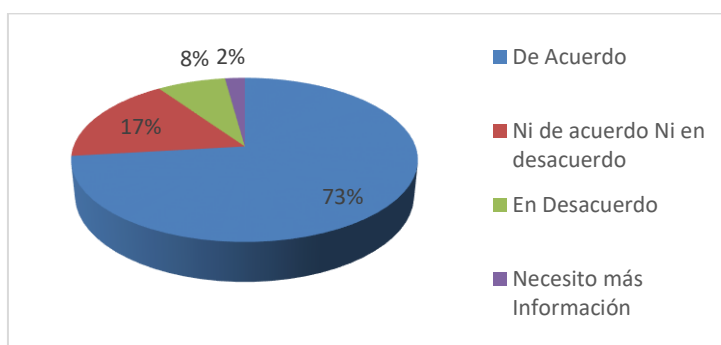
Tabla 28: Estableciendo valores inclusivos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Santa Fe	83	10	4	3
Escuela Territorio Antártico	66	26	5	3
Escuela Llano Subercaseaux	68	19	8	5
Escuela Villa San Miguel	55	28	13	4
Escuela Pablo Neruda	90	8	0	2

Dimensión A: Creando culturas inclusivas Escuela Santa Fe

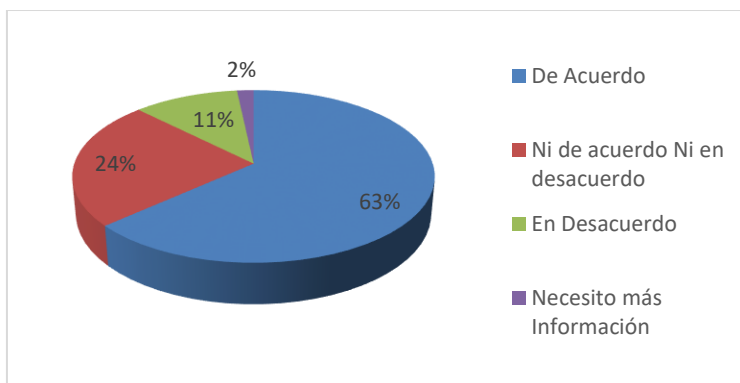
En la representación por Escuela Santa Fe del Gráfico N°25 se observa la adherencia en la Dimensión A Creando culturas inclusivas preferentemente en la opción De acuerdo, concentrando un 73% superando el promedio general de la muestra total de escuelas (67%). En 2° lugar un 17% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, bajo el promedio general del 23% de encuestados, que opta por la misma opción.

Gráfico 25: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Dimensión A Creando culturas inclusivas



En la representación por Escuela Santa Fe del Gráfico N°26 se observa en la Sub-dimensión Construyendo comunidad la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 63% superando el 60% del promedio general que adhiere a la misma opción, siguiendo con lugar un 24%, bajo el promedio general del 28% con la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 26: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Construyendo comunidad



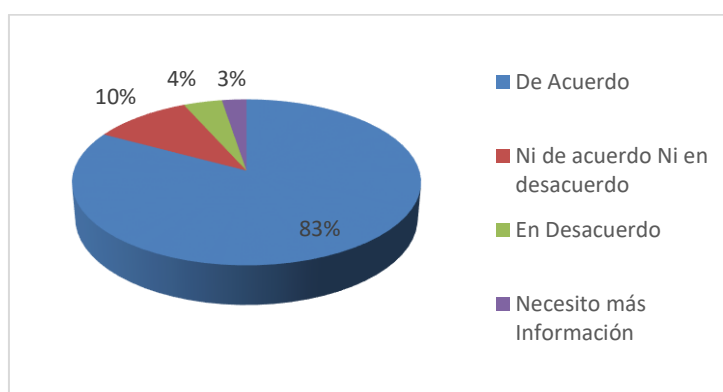
La Tabla N°29 se observa la distribución porcentual de la Escuela Santa Fe en la dimensión Construyendo comunidad, manteniéndose una similar distribución en relación al comportamiento de la muestra general. La alta adherencia a la opción De acuerdo con un 63%. La opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, posee un 2° lugar con un 24% de adherencia de los encuestados de la Escuela Santa Fe. Finalmente, Un 11% representa la 3° lugar En Desacuerdo, superando la media general del 7%.

Tabla 29: Construyendo comunidad Escuela Santa Fe: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Santa Fe	63	24	11	2

En la representación de la Escuela Santa Fe del Gráfico N°27 se observa la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 83% y en segundo lugar con un 10% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 27: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de las Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Santa Fe se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados en la opción De acuerdo con un 83%, en contraste con el 74% que representa la muestra general, presentándose las mismas características en la distribución porcentual. Un 2° lugar la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo representada por el 10% supera al 4% de la opción que posee el 3° lugar con un 4%. Sólo el 3% que muestra la adherencia a la opción Necesito más información se igual a la muestra general, como muestra a continuación la Tabla N°30.

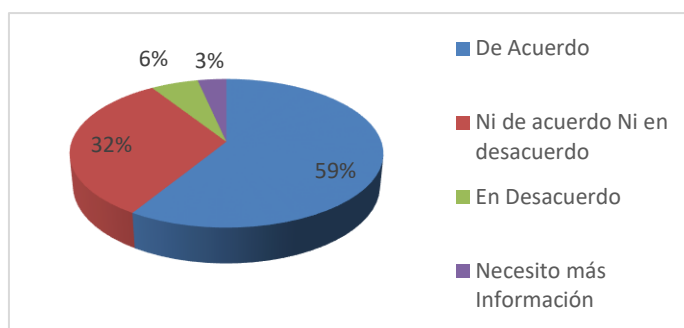
Tabla 30: Estableciendo valores inclusivos Escuela Santa Fe: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Santa Fe	83	10	4	3

Dimensión A: Creando culturas inclusivas Escuela Territorio Antártico

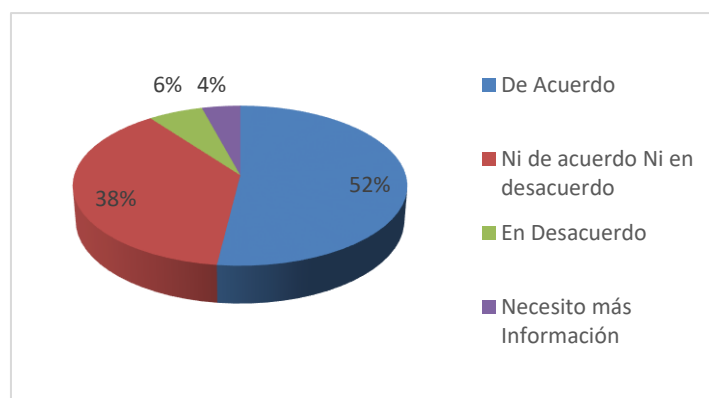
En la representación general del Gráfico N°28 se observa la adherencia de la distribución de la Escuela Territorio Antártico en la Dimensión A Creando culturas inclusivas preferentemente en la opción De acuerdo, concentrando la mayor adherencia con un 59% menor al 67% que presenta el promedio de la muestra general. En 2° lugar un 32% supera el 23% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, del promedio general.

Gráfico 28: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Dimensión A Creando cultura inclusiva



En la representación general del Gráfico N°29 de la Escuela Territorio Antártico, se aprecia en la Sub dimensión Construyendo comunidad la opción De acuerdo que concentra la mayor adherencia con un 52% menor al promedio general representado con un 60%. Un 2° lugar con un 38% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo supera el 28% del promedio general de la muestra de cinco colegios.

Gráfico 29: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub dimensión Construyendo comunidad



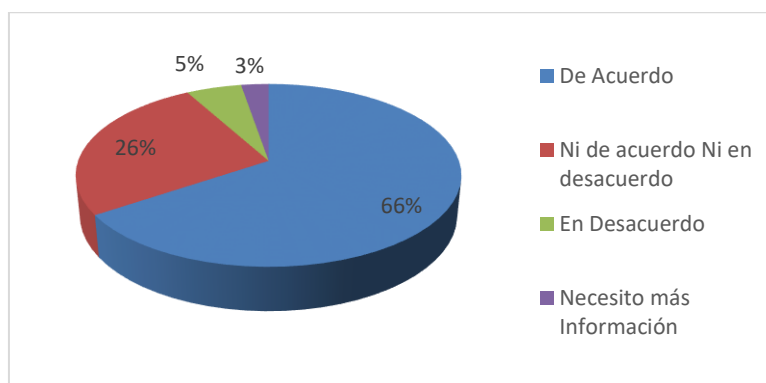
La Tabla N°31 muestra la distribución porcentual de la Escuela Territorio Antártico en la dimensión Construyendo comunidad, observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo con un 52% inferior a la muestra general con un 60%. En un 2° lugar 10 puntos supera el 28% del promedio general la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

Tabla 31: Construyendo comunidad Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Territorio Antártico	52	38	6	4

En la representación general del Gráfico N°30 se observa la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Territorio Antártico, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 66%, superando al promedio general que es de un 74%. Un 2° lugar con un 26% la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, superior al 18% que adhieren los encuestados del promedio general de escuelas.

Gráfico 30: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de la Sub dimensioe Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Territorio Antártico, se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados hacia la segunda dimensión mencionada con un 66%, bajo el promedio general que es de un 74% que representa la opción De acuerdo, presentándose las mismas características de la distribución promedio. Un 2° lugar lo obtiene la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 26% superando al 18% de la media promedio de cinco escuelas.

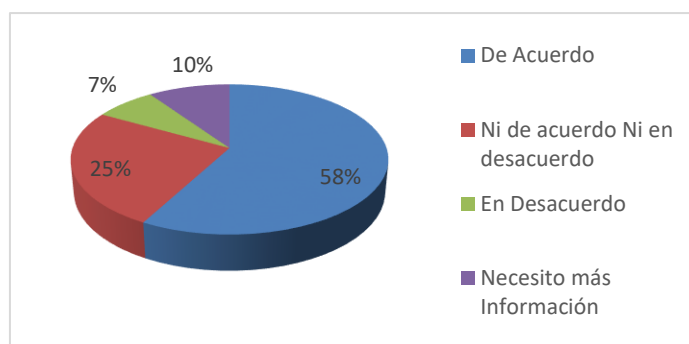
Tabla 32: Estableciendo valores inclusivos Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Territorio Antártico	66	26	5	3

Dimensión A: Creando culturas inclusivas Escuela Llano Subercaseaux

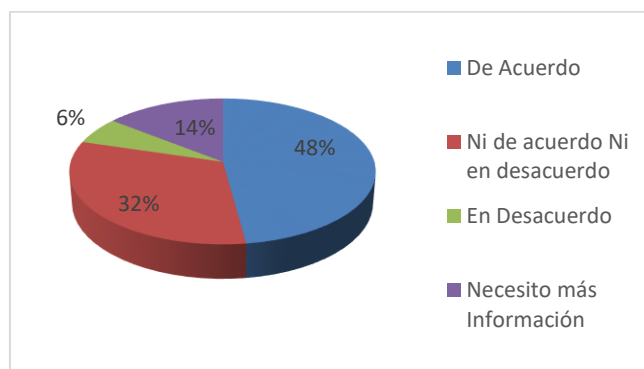
En la representación general del Gráfico N°31 se observa la adherencia de la Escuela Llano Subercaseaux en la Dimensión A Creando culturas inclusivas preferentemente en la opción De acuerdo, concentrando la mayor adherencia con un 58% inferior a la media general de un 67%. En 2° lugar un 25% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo y un significativo 10% de los encuestados responde a la opción Necesito más información.

Gráfico 31: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión A Creando culturas inclusivas



En la representación general del Gráfico N°32 de la Escuela Llano Subercaseaux, se aprecia en la Sub dimensión Construyendo comunidad la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 48% muy inferior al 60% del promedio general de la muestra de cinco escuelas. Un 2° lugar lo ocupa la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, con un 32% superando el 28% de la muestra general.

Gráfico 32: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Construyendo comunidad



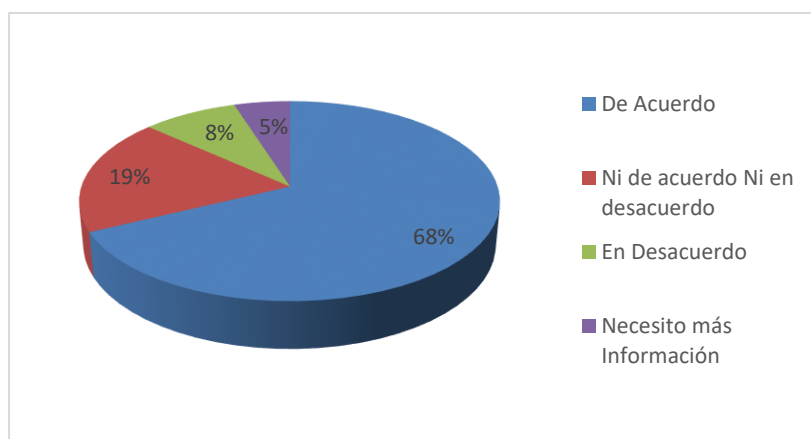
La Tabla N°33 muestra la distribución porcentual de la Escuela Llano Subercaseaux en la dimensión Construyendo comunidad, observando que, aunque la opción De acuerdo obtiene la mayor preferencia un 48% se encuentra bajo el promedio general del 60%. Siguiendo un comportamiento similar de la distribución porcentual de la muestra general la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo se ubica en el 2° lugar con un 32%, el que supera el 28% del promedio general. Destaca en un 3° lugar con 14% de adherencia de los encuestados a la opción Necesito más información.

Tabla 33: Construyendo comunidad Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Llano Subercaseaux	48	32	6	14

En la representación general del Gráfico N°33 se observa la Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Llano Subercaseaux, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con el 68%, inferior al 74% de la muestra general. En un 2° lugar la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un el 19%, similar al promedio general. Por otra parte, un 8% de los encuestados adhiere a la opción En desacuerdo.

Gráfico 33: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de las Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Llano Subercaseaux, se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados a la opción De acuerdo con un 68% acercándose al 74% del promedio general de la muestra. Un 2° lugar lo ocupa la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 19% distanciando sustantivamente de la opción De Acuerdo. Un significativo 8% de los encuestados se encuentra En desacuerdo superando el promedio general y un 5%, con dos puntos sobre el promedio general, adhiere a la opción Necesito más información.

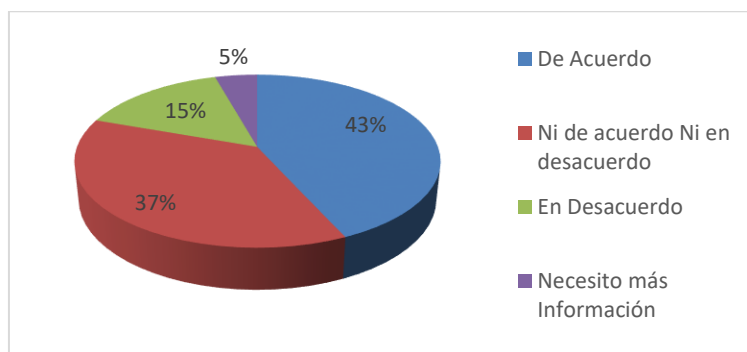
*Tabla 34: Estableciendo valores inclusivos Escuela Llano Subercaseaux:
Distribución porcentual por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Llano Subercaseaux	68	19	8	5

Dimensión A: Creando culturas inclusivas Escuela Villa San Miguel

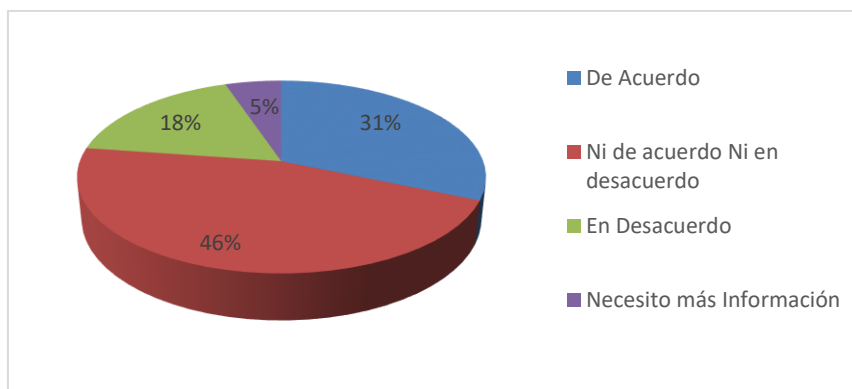
En la representación de la Escuela Villa San Miguel del Gráfico N°34 se observa la adherencia a la Dimensión A Creando culturas inclusivas, la opción De acuerdo concentra la mayor aceptación con un 43%, muy por debajo del promedio general con un 67%. En un 2° lugar la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 37%, superando el 23% de los encuestados del promedio general y un significativo 15% de los entrevistados adhiere a la opción En desacuerdo.

Gráfico 34: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión A Creando culturas inclusivas



En la representación general del Gráfico N°35 de la Escuela Villa San Miguel se observa en la Sub dimensión Construyendo comunidad la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo concentra la mayor adherencia con un 46%, en un 2° lugar con un 31% la opción De acuerdo y un 18% de los encuestados elige la opción En desacuerdo.

Gráfico 35: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Construyendo comunidad



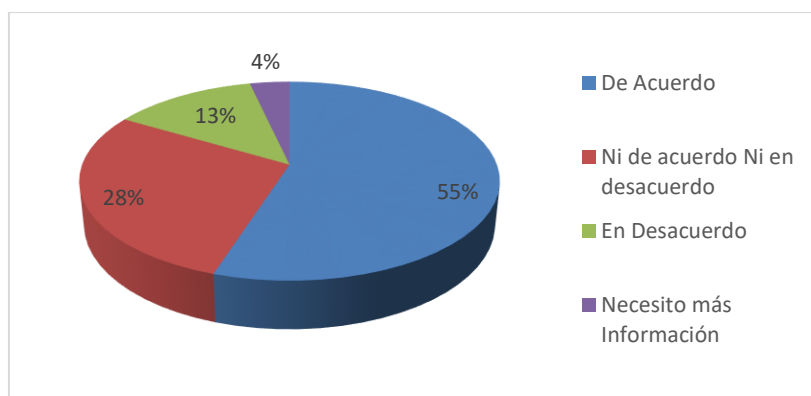
La Tabla N°35 muestra la distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel en la dimensión Construyendo comunidad, observando una distribución porcentual distinta al promedio general de la muestra. La alta adherencia a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 46% supera a la opción De acuerdo que obtiene un 31%, casi 30 puntos de diferencias con el promedio general. Se destaca el 18% que encuestados que dice estar En desacuerdo, superando el 7% del promedio general.

Tabla 35: Construyendo comunidad Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Villa San Miguel	31	46	18	5

En la representación del Gráfico N°36 se observa la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, donde la opción De acuerdo concentra la mayor aceptación con un 55%, la anterior es inferior al 74% del promedio general de la muestra, sin embargo, logra superar el 50% de la distribución porcentual de la Sub-dimensión de la misma. En un 28% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo ocupando un 2° lugar de la muestra y un 13% de los encuestados afirma estar En desacuerdo.

Gráfico 36: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de las Sub-dimensiones Estableciendo valores inclusivos, un 55% adhiere a la opción De acuerdo mostrando una adherencia menor al promedio general que se eleva al 74% de los encuestados. La opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo posee el 2° lugar con un 28% superando el 18% del promedio general de la muestra. Se destaca la opción En desacuerdo con un 13%, yq que supera en 8 puntos el promedio general de la muestra.

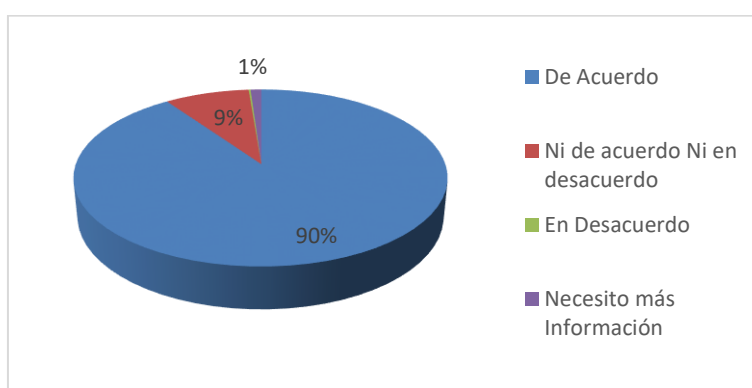
Tabla 36: Estableciendo valores inclusivos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Villa San Miguel	55	28	13	4

Dimensión A: Creando culturas inclusivas Escuela Pablo Neruda

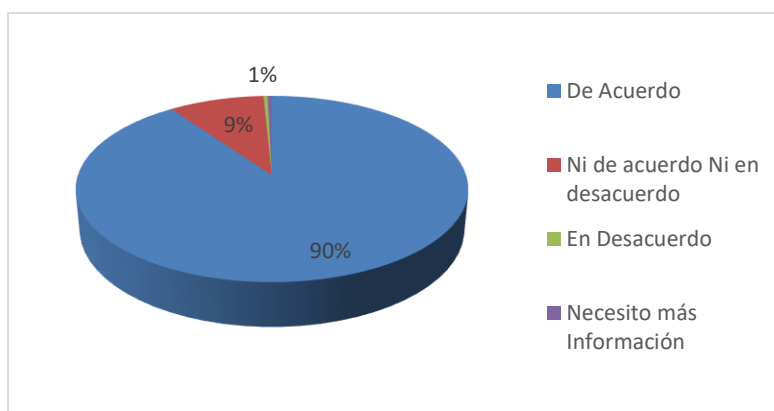
En la representación del Gráfico N°37 de la Escuela Pablo Neruda se observa la adherencia en la Dimensión A Creando culturas inclusivas, se observa que la opción De acuerdo, concentra la mayor adherencia con un 90% superando sustancialmente el 67% representada en la muestra general promedio y en un 2° lugar la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 9% de los encuestados.

Gráfico 37: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión A Creando culturas inclusivas



En la representación del Gráfico N°38 del total de encuestados del centro en la Sub dimensión Construyendo comunidad preferentemente toma la opción De acuerdo con 90%, superior al 60% del promedio general, seguido de la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 9%.

Gráfico 38: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Construyendo comunidad



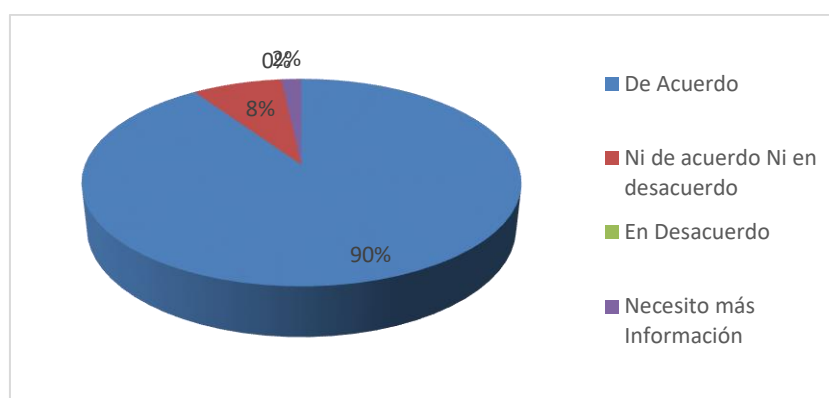
La Tabla N°37 muestra la distribución de la Escuela Pablo Neruda en la dimensión Construyendo comunidad, observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo con un 90%, en un segundo lugar se observa la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 9% de la muestra. Por otro parte, con un aislado 1% los encuestados adhieren a la opción En desacuerdo.

Tabla 37: Construyendo comunidad Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	60	28	7	5
Escuela Pablo Neruda	90	9	1	0

En la representación del Gráfico N°39 se observa la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia concentrando un 90%, superior al 74% del promedio general. Un 2° lugar con un 8% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 39: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos



En el comportamiento de la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, se observa la mayor adherencia por parte de los encuestados hacia la opción De acuerdo con un 90%, superior al 74% del promedio general. Solo en un 8% y 2% se distribuyen las opciones En desacuerdo y Necesito más información respectivamente.

Tabla 38: Estableciendo valores inclusivos Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	74	18	5	3
Escuela Pablo Neruda	90	8	0	2

Análisis Comparativo Dimensión Creando Culturas Inclusivas

Respecto a las expresiones de preferencia, se observa en la sub-dimensión Construyendo comunidad, preferentemente las opciones “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida” (79,091%), “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” (69,725%) y “El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar”(66,055 %), siendo la opción “El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran” (47,706 %) la que representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados a la opción De Acuerdo.

Por su lado, la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, muestra mayor adherencia a las afirmaciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” (88,2%), “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (84, 5 %) y “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos” (75,229%), donde la opción “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” (57,407%) representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados De Acuerdo.

La distribución porcentual por escuelas de las variables preferenciales de los encuestados en la sub-dimensión Construyendo comunidad que se muestran en la Tabla N°39, nos indica las principales preferencias en las afirmaciones “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” y “El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente”.

Por su lado, se puede observar como la Escuela Villa San Miguel presenta la mayor diferencia en su distribución porcentual de las opciones de las escuelas, concentrando su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni desacuerdo, lo que la diferencia sustancialmente de la Escuela Pablo Neruda que refleja una clara inclinación a la opción De acuerdo (Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida).

Tabla 39: Construyendo comunidad preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	85,1	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	69,2	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	29,6
Escuela Territorio Antártico	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	68	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	65,3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	38,4
Escuela Llano Subercaseaux	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	70	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	65	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo. El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	35
Escuela Villa San Miguel	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,8	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	14,2
Escuela Pablo Neruda	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	100	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	95,6	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	69,5

La distribución porcentual por escuelas de las opciones expresadas por los encuestados en la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°40, nos señala las principales preferencias, con una inclinación a las opciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” y “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos”. Mientras que la Escuela Villa San Miguel presenta la mayor diferencia en su distribución porcentual de las opciones de las restante escuelas, concentrando su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni desacuerdo, lo que la diferencia sustancialmente de la Escuela

Pablo Neruda que refleja la clara inclinación a la opción De acuerdo (El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos).

Tabla 40: Estableciendo valores inclusivos preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	96	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	88,8	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	73
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	88,4	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	76,9	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	52
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	95	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	85	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	40
Escuela Villa San Miguel	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,4	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	38
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	95,6	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	91,3	Las expectativas son altas para todos los estudiantes. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	82

La Escuela Llano Subercaseaux y la Escuela Villa San Miguel expresan una mayor preferencia de las opciones Ni de acuerdo Ni desacuerdo y Necesita más información en la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, representando una baja adherencia comparativamente con un 40% y 38% inclinadas a las variables preferenciales “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” y “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos”, respectivamente.

En cuanto a la distribución porcentual por escuelas, se observa en la Escuela Santa Fe en la sub dimensión Construyendo comunidad, que se muestran en la Tabla N°41, la principal preferencia en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida” con un 100%, seguido de la afirmación “El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar” con un 85,1%. La opción “El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente” con un 29,6% ubica una mayor preferencia con un 37% en la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo tal como se expresa el anexo N° 13.

Tabla 41: Construyendo comunidad Escuela Santa Fe según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	100	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	85,1	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	69,2

Respecto a la distribución porcentual en la Escuela Santa Fe la opción De acuerdo expresa la mayor adherencia por los encuestados, en relación a la sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, que se muestra en la Tabla N°42, las principales preferencias son a las opciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” con un 96,2%, en segundo lugar, la preferencia de los encuestados se centra en las afirmaciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación”, “La inclusión se entiende como una mayor participación de todos” y “El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra” con un 88% de adhesión. Todas las expresiones de la Sub-dimensión sobrepasan el 50% de aceptación a la opción De acuerdo, siendo solamente la más baja la expresión “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” con un 73% de aceptación, tal como lo muestra el anexo N° 13.

Tabla 42: Estableciendo valores inclusivos Escuela Santa Fe según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
Escuela Santa Fe	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	96,2	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	88,8	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	81

La distribución porcentual en la Escuela Territorio Antártico en la sub dimensión Construyendo comunidad que se muestran en la Tabla N°43 nos señala las principales preferencias de los encuestados a la opción De acuerdo, con una inclinación a la expresión “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” con un 68%, continuando con la afirmación “El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos” con un 65,3% y un 61% adhiere a la expresión “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida”. Las opciones Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con las expresiones “Los estudiantes se ayudan mutuamente” (53,8%) y “El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre” (56%) logran superar el 38,4%, como indica el anexo N°14.

Tabla 43: Construyendo comunidad Escuela Territorio Antártico según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Territorio Antártico	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	68	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	65,3	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	61

La distribución porcentual Escuela Territorio Antártico en las opciones expresadas por los encuestados en la sub dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°44, nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo las afirmaciones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” y “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” con un 88,4% y 76,9% respectivamente, además todas las expresiones se ubican en la opción De acuerdo, como bien indica el anexo N°14.

Tabla 44: Estableciendo valores inclusivos Escuela Territorio Antártico según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	88.4	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	76,9	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	69,2

La distribución porcentual en la Escuela Llano Subercaseaux de la sub-dimensión Construyendo comunidad que se muestran en la Tabla N°45 destacando las principales preferencias en la opción De acuerdo, se aprecia una inclinación a la expresión “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” y “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida” con un 70% y 65% respectivamente.

Se observa que las expresiones “El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos” (36,8%), “El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo” (35%) y “El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí” (35%), que adhieren los entrevistados en la opción De acuerdo, se distribuye su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con 42,1%, 40% y 35% respectivamente, como lo expresa el anexo N°15.

Tabla 45: Construyendo comunidad Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Prof.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	70	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	65	El equipo educativo coopera entre sí	55

La distribución porcentual de la Escuela Llano Subercaseaux en las opciones expresadas por los encuestados en la sub dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°46, en relación a las principales preferencias de la opción De acuerdo, se observa una inclinación a las expresiones “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” y “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” con un 95% y 85% respectivamente que responde a la

primer y segunda de preferencia por parte de los encuestados. La expresión más baja de la opción De acuerdo se manifiesta en la frase “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” (40%), como lo muestra el anexo N°15.

Tabla 46: Estableciendo valores inclusivos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Pref.		1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E							
Escuela Llano Subercaseaux		El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	95	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	85	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	75

La distribución porcentual en la Escuela Villa San Miguel de la sub-dimensión Construyendo comunidad que se muestran en la Tabla N°47 nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a la expresión “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida” y “El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente” con un 57,1% y 42,8% respectivamente, ocupando el primer y segundo lugar de preferencia.

Se observa que la opción De acuerdo no es la más votada por la Escuela Villa San Miguel, siendo el Ni de acuerdo Ni en desacuerdo las que logran la mayor adherencia por parte de los encuestados, como lo expresa el anexo N°16.

Tabla 47: Construyendo comunidad Escuela Villa San Miguel según preferencias

Pref.		1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E							
Escuela Llano Subercaseaux		Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57,1	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,8	S/P	

La distribución porcentual en la Escuela Villa San Miguel de opciones expresadas por los encuestados en la sub dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°48, nos señala las principales preferencias de la opción De acuerdo con una inclinación en las expresiones “La inclusión se entiende como una mayor participación de todos” (71,4%) y “El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra”, Los estudiantes son valorados por igual, El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación” (64,2) ocupan el 1° y 2° lugar respectivamente. Solo la expresión “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos” con un 53,8% se detienen en la preferencia Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, como lo muestra el anexo N°16, mostrando una alta adherencia que presenta la opción De acuerdo en la Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos para la Escuela Villa San Miguel.

Tabla 48: Estableciendo valores inclusivos Escuela Villa San Miguel según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Villa San Miguel	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,4	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,2	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	61,5

La distribución porcentual en la Escuela Pablo Neruda de la sub-dimensión Construyendo comunidad que se muestra en la Tabla N°49 nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a la expresiones “Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida”, “El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos”, “Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género” con un 100% de aceptación y, “El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente”, “El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo” (95,6%) ocupan el primer y segundo lugar de preferencia.

Se observa que la opción De acuerdo es la más aceptada por la Escuela Pablo Neruda en la Sub-dimensión Construyendo comunidad de la Escuela Pablo Neruda, como lo expresa el anexo N°17.

Tabla 49: Construyendo comunidad Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Pablo Neruda	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	100	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	95,6	El equipo educativo coopera entre sí. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	91

La distribución porcentual en la Escuela Pablo Neruda, de las opciones expresadas por los encuestados en la Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos que se muestran en la Tabla N°50, nos señala las principales preferencias de la opción De acuerdo y estas son “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos”, “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación”, “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (95,6%) y “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos”, La inclusión se entiende como una mayor participación de todos”, “Los estudiantes son valorados por igual”, “El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos” (91,3%) ocupan el 1° y 2° lugar respectivamente.

Se observa que la opción De acuerdo es la más aceptada por la Escuela Pablo Neruda en la Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos de la Escuela Pablo Neruda, como lo expresa el anexo N° 17.

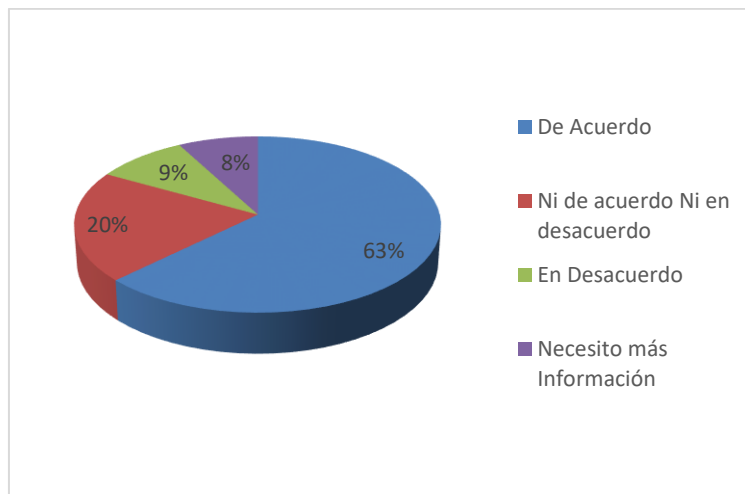
Tabla 50: Estableciendo valores inclusivos Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	95,6	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	91,3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	86,9

4.2.4 Dimensión B: Estableciendo Políticas Inclusivas

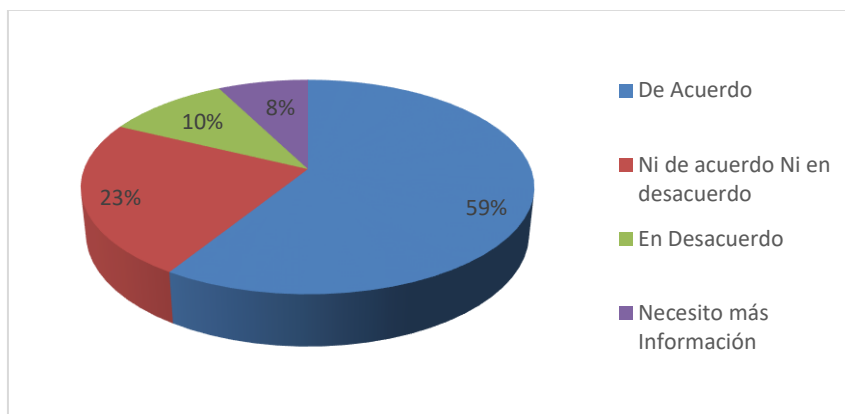
En la representación general del Gráfico N°40 se observa la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 63%, y en segundo lugar con un 20% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 40: Distribución porcentual general según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, la representación general del Gráfico N°41, nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo concentrando un 59%, y en segundo lugar con un 23% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 41: Distribución porcentual general según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos



La Tabla N°51 expresa la distribución porcentual general de los cinco colegios en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, observando que se mantiene una alta aceptación a la opción De acuerdo, en el caso de la Escuela Santa Fe con un 68%, Escuela Pablo Neruda con un 85%, Escuela Llano Subercaseaux con un 45%, presentándose la menor adherencia a las preguntas de la sub-dimensión de parte de la Escuela Villa San Miguel con un 40% y Escuela Territorio Antártico con un 45%.

Tabla 51: Desarrollando un centro escolar para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Santa Fe	68	18	7	7
Escuela Territorio Antártico	44	28	21	7
Escuela Llano Subercaseaux	45	28	15	12
Escuela Villa San Miguel	40	32	17	11
Escuela Pablo Neruda	85	12	1	2

En la representación general del Gráfico N°42 se observa a los cinco colegios en la Sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 67%, y en segundo lugar con un 17% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 42: Distribución porcentual general según Sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad

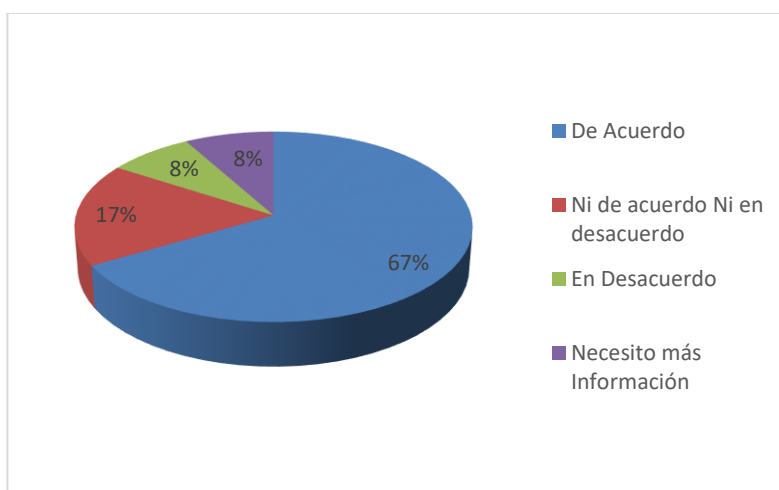


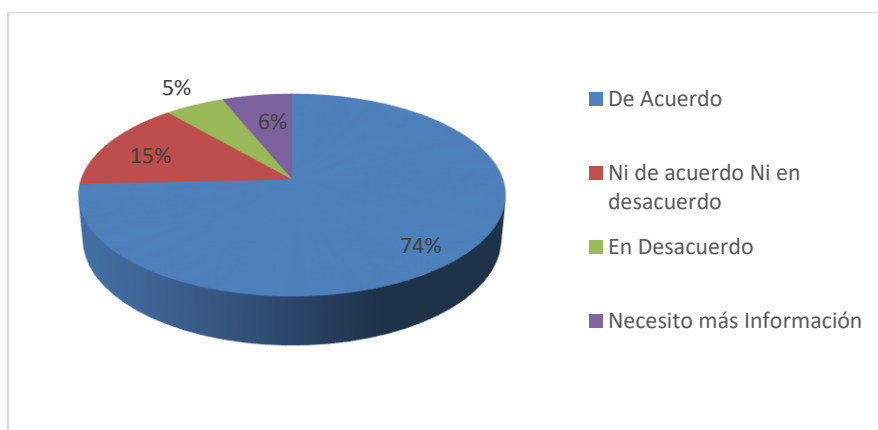
Tabla 52: Organizando el apoyo a la diversidad: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Santa Fe	81	10	3	6
Escuela Territorio Antártico	55	24	11	10
Escuela Llano Subercaseaux	52	24	9	15
Escuela Villa San Miguel	45	25	19	11
Escuela Pablo Neruda	89	9	1	1

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas Escuela Santa Fe

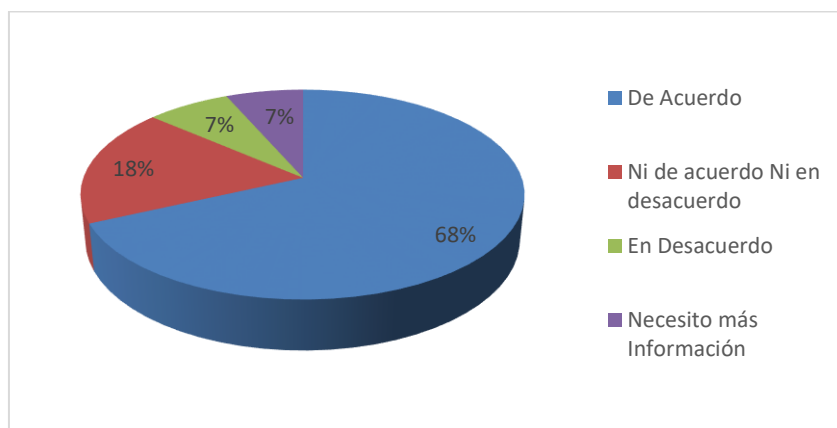
En la representación general del Gráfico N°43 se observa la Escuela Santa Fe en la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 74%, y en segundo lugar con un 15% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 43: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la Sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, Gráfico N°44, se muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo, concentrando un 68%, que supera el 59% del promedio general. En un segundo lugar con un 18% se encuentra la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, la cual es más baja que el promedio general (23%).

Gráfico 44: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos



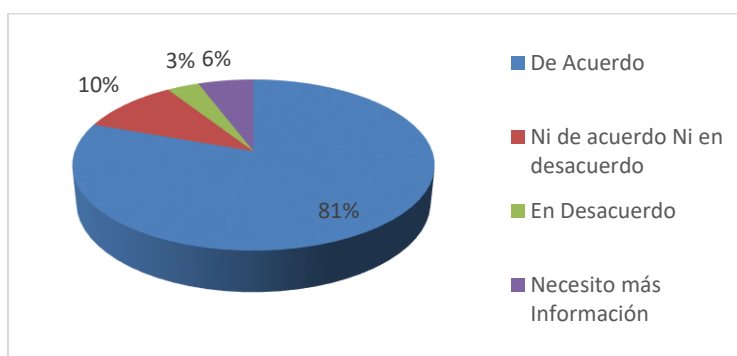
La Tabla N°53 expresa la distribución de la Escuela Santa Fe en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que se mantiene alta adherencia a la opción De acuerdo con un 68%, la cual supera considerablemente la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con el 18% y éste a su vez duplica el valor porcentual de las opciones En desacuerdo y Necesito más información.

*Tabla 53: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Santa Fe:
Distribución porcentual por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Santa Fe	68	18	7	7

En la representación general del Gráfico N°45 se observa que en la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 81%, lo que supera considerablemente el 67% del promedio general. En un segundo lugar aparece la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 10% de los encuestados a su aceptación.

*Gráfico 45: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión B
Organizando el apoyo a la diversidad*



La Tabla N°54 expresa la distribución en la Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, donde la opción De acuerdo se mantiene una alta adhesión con un 81% que supera considerablemente la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con el 10%, que es inferior al promedio general de 17%. Las opciones En desacuerdo y Necesito más información se encuentran bajo la media promedio con un 3% y 6% respectivamente.

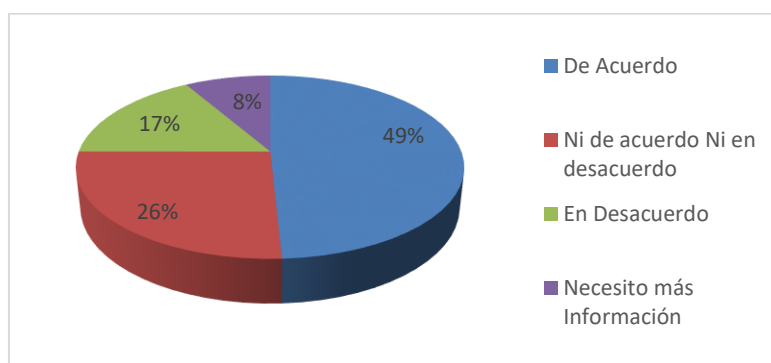
Tabla 54: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Santa Fe	81	10	3	6

Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas Escuela Territorio Antártico

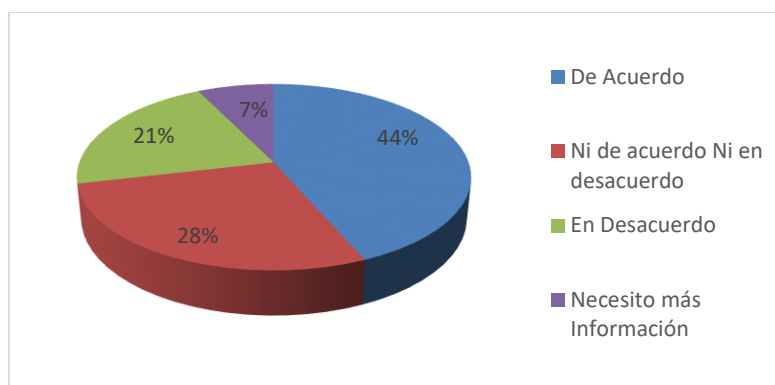
En la representación general del Gráfico N°46 se observa a la Escuela Santa Fe en la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 49%, inferior al 63% promedio general. En un segundo lugar con un 26% se encuentra la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, la cual supera el 20% del promedio general de la muestra.

Gráfico 46: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la sub-dimensión Desarrollando un centro escolar, representado en el Gráfico N°47, se muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo concentra en un 44%, lo cual supera la media del promedio general con un 59%. En un segundo lugar con un 28% lo posee la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo que supera el 23% del promedio general.

Gráfico 47: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Su dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos



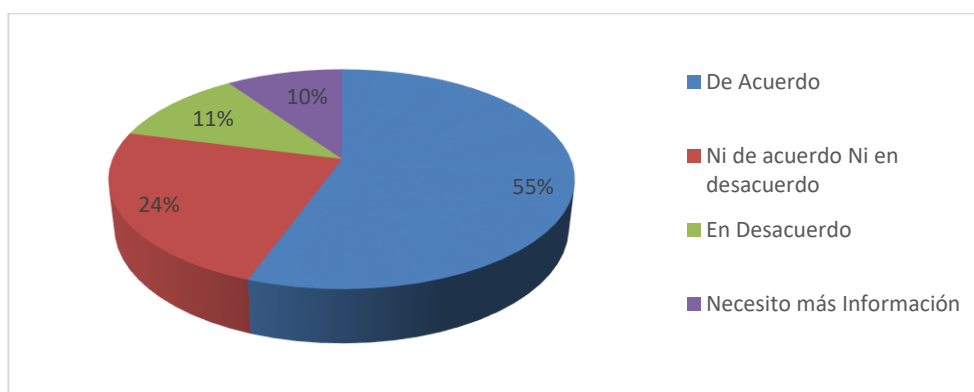
La Tabla N°55 expresa la distribución porcentual en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, observando que se mantiene la adherencia en la opción De acuerdo con un 44% casi duplicando el 28% que obtiene la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo. Con un significativo 21% de los encuestados adhiere a la opción En desacuerdo, mientras que el 7% lo hace a la opción Necesito más información bajo el promedio general que llega a un 8%.

*Tabla 55: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Territorio Antártico:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Territorio Antártico	44	28	21	7

En la representación general del Gráfico N° 48 se observa a la Escuela Territorio Antártico en la Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 55%, lo supera el 67% del promedio general. Un 2º lugar con un 24% lo obtiene la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo que también supera el promedio general de la muestra (17%).

*Gráfico 48: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Su dimensión
B Organizando el apoyo a la diversidad*



La Tabla N°56 expresa la distribución porcentual en la dimensión Organizando el apoyo a la diversidad observando que se mantiene la adherencia a la opción De acuerdo con un 55%, aunque es inferior al promedio general con 67% de los encuestados. La distribución porcentual del centro es proporcional a la media general. En un significativo 11% acompaña

a la opción En desacuerdo y 10% Necesito más información sobre el promedio general que llega a un 8% de los encuestados.

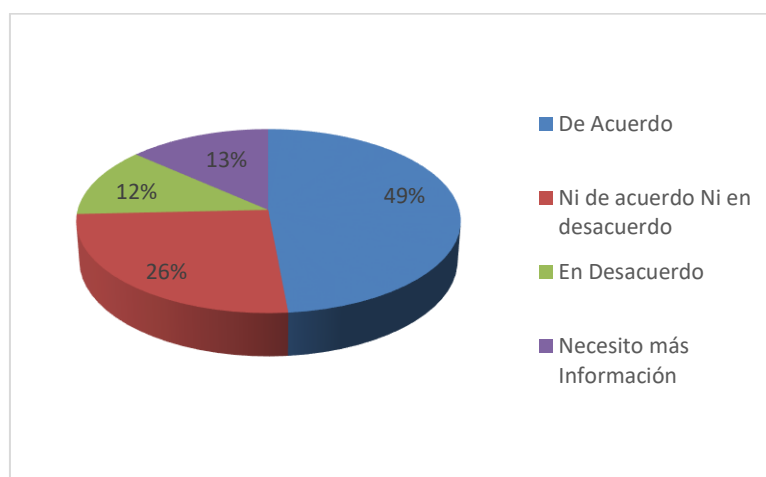
*Tabla 56: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Territorio Antártico:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Territorio Antártico	55	24	11	10

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas Escuela Llano Subercaseaux

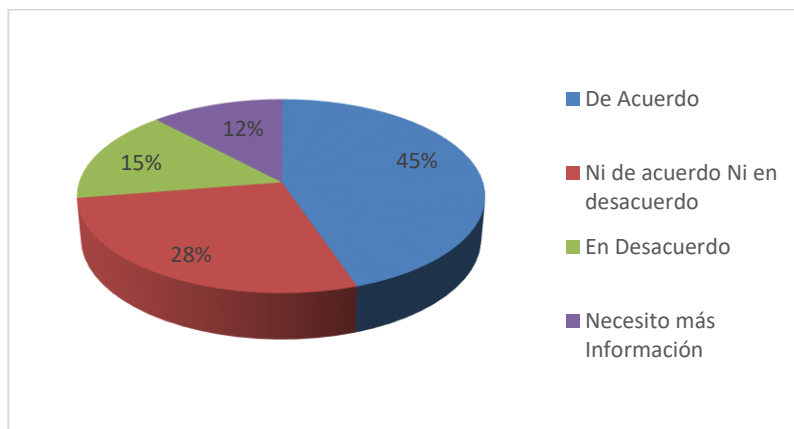
En la representación general del Gráfico N°49 se observa a la Escuela Llano Subercaseaux en la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 43%, 20 puntos más bajo al promedio general (63%). En un 2° lugar con un 26%, superando el 20% del promedio general, la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 49: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, en la representación general del Gráfico N°50, el establecimiento muestra mayor adherencia a la opción De acuerdo concentrando un 45%, inferior a la media promedio de la muestra general con un 59%. En un 2° lugar con un 28% lo obtiene la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo superando el 23% de la muestra general de encuestados.

Gráfico 50: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión B Desarrollando un centro escolar para todos



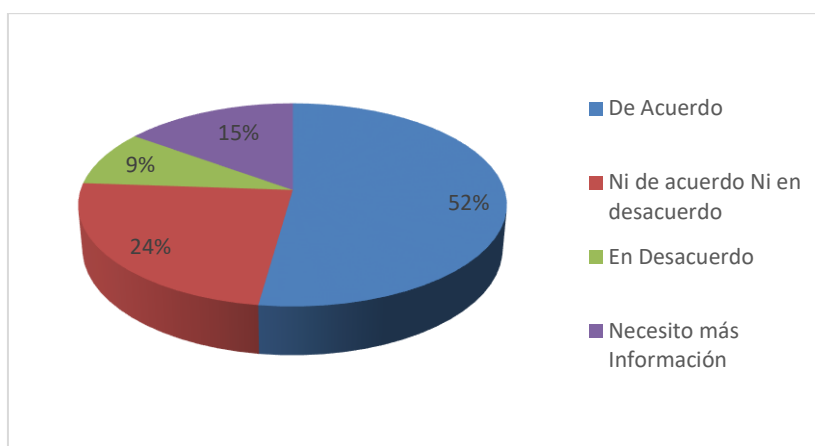
La Tabla N°57 expresa la distribución porcentual general en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, observando que se mantiene la adherencia a la opción De acuerdo con un 45% de aceptación dentro de los encuestados que toman dicha opción, además se aprecia una similar distribución porcentual en razón a la muestra general. Por otra parte, se destaca el 15% y 12% que adhieren a las opciones En desacuerdo y Necesito más información por parte de los encuestados.

Tabla 57: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Llano Subercaseaux	45	28	15	12

En la representación general del Gráfico N°51 se observa en la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 52%, inferior a la media promedio de escuelas (67%). En un 2° lugar con un 24%, superando el 17% de la muestra general, la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 51: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión B Organizando el apoyo a la diversidad



La Tabla N°58 expresa la distribución porcentual general en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que se mantiene la adherencia en la opción De acuerdo con un 52% de los encuestados que toman dicha opción, además se aprecia una similar distribución porcentual en razón a la muestra general. Se destaca el 15% que adhieren a las opciones Necesito más información por parte de los encuestados.

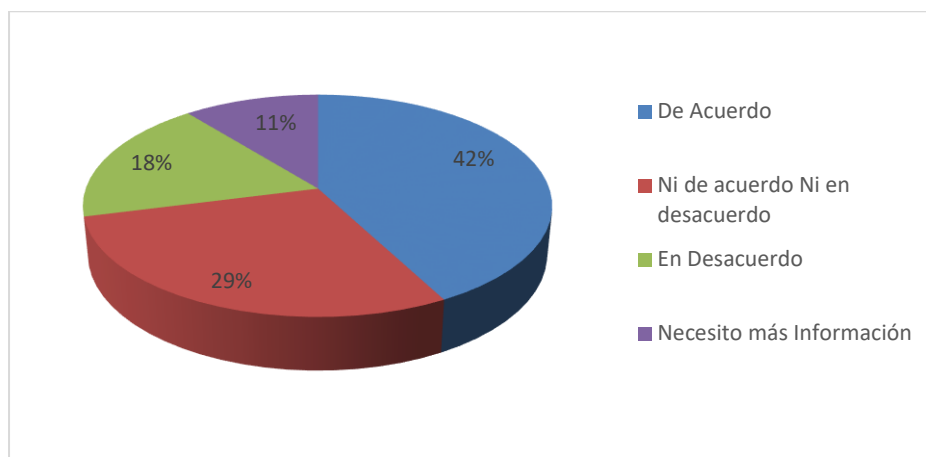
Tabla 58: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Llano Subercaseaux	52	24	9	15

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas Escuela Villa San Miguel

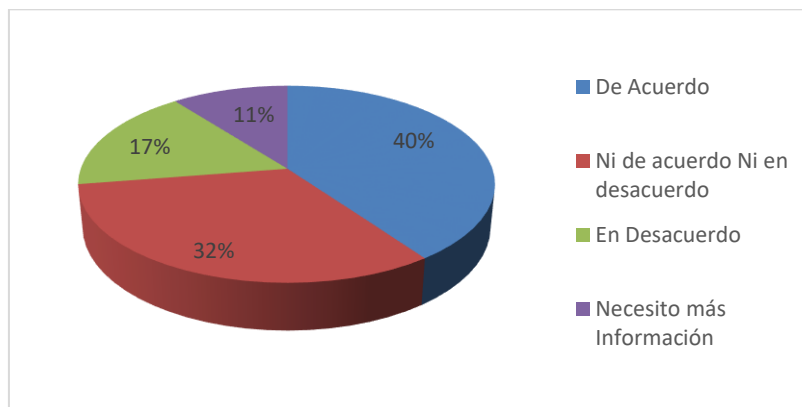
En la representación general del Gráfico N°52 se observa a la Escuela Villa San Miguel en la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 42%, es más baja a la media promedio general de la muestra representada con un 63%. En un segundo lugar con un 29% y sobre la media promedio (20%) se adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 52: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la Sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, la representación general del Gráfico N°53 de la Escuela Villa San Miguel nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo concentrada en un 40%, inferior a la media promedio de un 59%. En un 2° lugar se encuentra la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 32%, la cual está sobre la media general que es representada por el 23% de la opción del total de encuestados.

Gráfico 53: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos



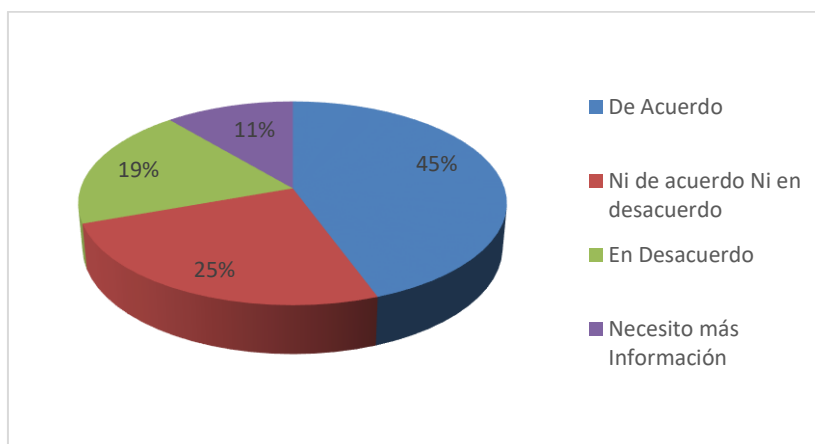
La Tabla N°59 expresa la distribución porcentual en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que se mantiene la adherencia en la opción De acuerdo con un 40% de los encuestados, de lo anterior se aprecia que su distribución es similar a la distribución general de la muestra. Se destaca el 17% que representa la opción En desacuerdo superando en 7 puntos al promedio general de encuestados.

Tabla 59: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Villa San Miguel	40	32	17	11

En la representación general del Gráfico N°54 se observa, en la Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, la opción De acuerdo concentrando la mayor adherencia con un 45%, inferior a la media promedio general representada por un 67% de los encuestados. En un 2° lugar lo obtiene la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 25% superando el 17% de la muestra general.

Gráfico 54: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión
Organizando el apoyo a la diversidad



La Tabla N°60 expresa la distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que se mantiene la adherencia a la opción De acuerdo con un 45% de los encuestados, además, se aprecia que su distribución es similar a la distribución general de la muestra. Se destaca el 19% que representa la opción En desacuerdo superando en 8 puntos al promedio general de encuestados.

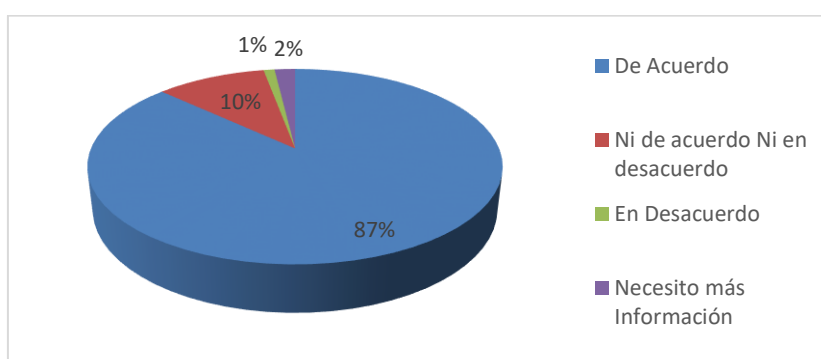
Tabla 60: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Villa San Miguel	45	25	19	11

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas Escuela Pablo Neruda

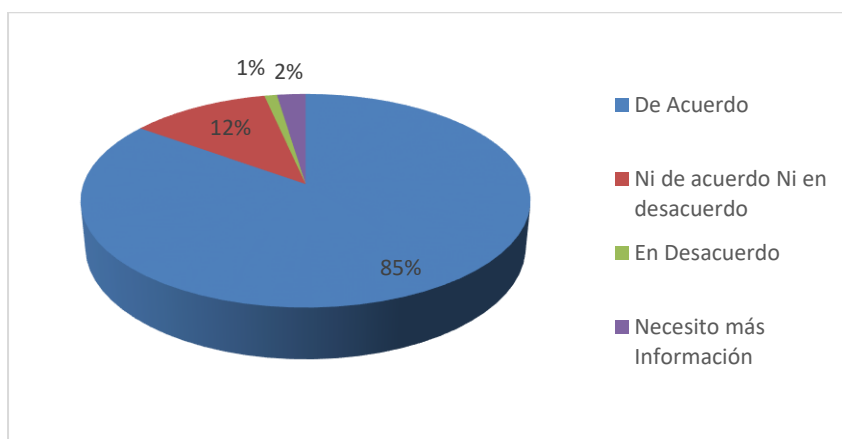
En la representación general del Gráfico N°55 se observa a la Escuela Pablo Neruda en la Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 87% muy por encima del 63% de la muestra general. En un 2° lugar se presenta con un 10% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con 10 puntos inferior a la muestra promedio general de los encuestados.

Gráfico 55: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas



En la Sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para toda la representación general del Gráfico N°56 nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo concentrado en un 85%, superior al promedio general de la muestra (59%). En un 2° lugar representado por un 12% Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo se encuentra bajo 11 puntos del promedio general representado por un 23% de los encuestados que adhieren a dicha opción.

Gráfico 56: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos



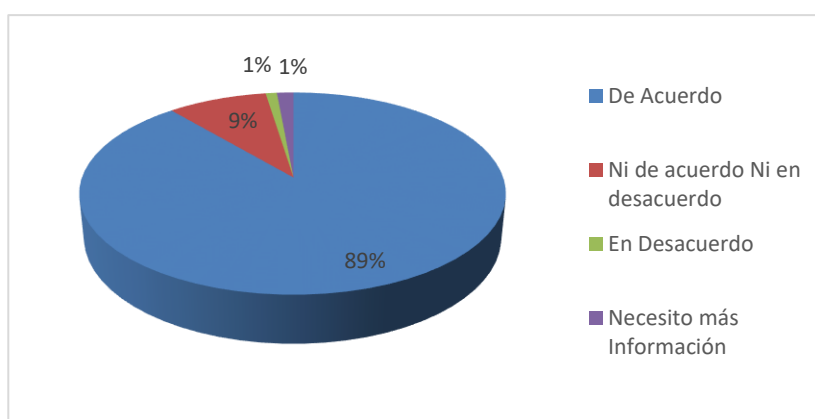
La Tabla N°61 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Pablo Neruda en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que, se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo por parte de los encuestados. Se presenta una distribución porcentual que varía en relación a la muestra general de escuelas concentrándose principalmente en la opción De acuerdo. La baja adherencia a la opción En desacuerdo con un 1% de encuestados, confirma lo anteriormente señalado.

*Tabla 61: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Pablo Neruda:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	59	23	10	8
Escuela Pablo Neruda	85	12	1	2

En la representación general del Gráfico N°57 se observa la Escuela Pablo Neruda en la Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 89% superando en más de 20 puntos al 67% que es representado en la muestra general de las escuelas. En un 2° lugar con un 9% se distancia de la preferencia de los encuestados y es inferior al 17% de la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo de la muestra general.

Gráfico 57: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad



La Tabla N°62 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Pablo Neruda en la dimensión Desarrollando un centro escolar para todos observando que, se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo por parte de los encuestados en el gran concentrado de respuestas. Se presenta una distribución porcentual que varía en relación a la muestra general de escuelas concentrándose principalmente en la opción De acuerdo. La baja adherencia a la opción En desacuerdo con un 1% y Necesito más información de encuestados, confirma lo anteriormente señalado.

Tabla 62: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	67	17	8	8
Escuela Pablo Neruda	89	9	1	1

Análisis Comparativo Dimensión Estableciendo Políticas Inclusivas

En el comportamiento de las sub-dimensiones Desarrollando un centro escolar para todos y Organizando el apoyo a la diversidad se observa que la segunda dimensión mencionada posee mayor adherencia por parte de los encuestados con un 66%, al 58% que representa la sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, presentándose las mismas características por escuelas, manteniendo su mayor valor representado por la Escuela Pablo Neruda con un 88,8%, la Escuela Santa Fe 80,44% y Escuela Territorio Antártico con un 55,5% superando los 7 puntos promedio entre ambas sub-dimensiones. La escuela que presenta su más estrecha relación y menor adherencia a la alternativa De acuerdo se encuentra entre las escuelas Territorio Antártico, Llano Subercaseaux y Villa San Miguel distribuyéndose porcentualmente las preferencias en las opciones Ni de acuerdo Ni en desacuerdo y Necesito más información, como se observa en la Tabla N°63.

Tabla 63: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual de la muestra por preferencia

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	63	20	9	8
D1	58,90	23,27	10,27	7,56
D2	66,59	17,48	7,77	8,16
Escuela Santa Fe	74	15	5	6
D1	68,30	18,25	7,11	6,57
D2	80,44	10,40	3,37	5,79
Escuela Territorio Antártico	49	26	17	8
D1	47,80	30,71	23,43	8,06
D2	55,50	23,54	11,32	9,64
Escuela Llano Subercaseaux	49	26	12	13
D1	44,82	27,61	15,55	12,02
D2	52,22	23,89	8,89	15,00
Escuela Villa San Miguel	24	29	18	11
D1	40,11	32,42	17,03	10,48
D2	44,38	25,12	19,29	11,17
Escuela Pablo Neruda	87	10	1	2
D1	84,90	11,65	1,05	2,39
D2	88,80	8,76	0,99	1,45

Se observa en la sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, la preferencia mayor en las opciones “El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo” (Escuela Pablo Neruda, Escuela Territorio Antártico) y “El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar” (Escuela Pablo Neruda y Escuela Llano Subercaseaux) como las menos aceptadas en la opción De Acuerdo.

Tabla 64: Estableciendo políticas inclusivas Distribución porcentual por preferencia

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
Escuela Santa Fe	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	95,5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	88,8	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	34,6
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	76,9	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	65,3	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	26,9
Escuela Llano Subercaseaux	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	85,	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	80,0	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	0
Escuela Villa San Miguel	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57,1	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,8	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	14,2
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	100,	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	95,6	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	63,6

Respecto a la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad se muestra una preferencia mayor de las afirmaciones “El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” (Escuela Llano Subercaseaux, Escuela Villa San Miguel, Escuela Pablo Neruda), y la expresión “Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar” (Escuela Santa Fe y Escuela Llano Subercaseaux) representa el menor porcentaje de adherencia entre los sujetos encuestados De Acuerdo.

Tabla 65: Organizando el apoyo a la diversidad Distribución porcentual por preferencia

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	100	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	92,5	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	55,5
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	80,0	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	76,9	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	34,6
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	90	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	70,0	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	30,0
Escuela Villa San Miguel	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,4	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra/ Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,2	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	21,4
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	95,6	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	91,3	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	81,8

En cuanto a la distribución porcentual por escuelas, se observa en la Escuela Santa Fe de la sub dimensión El desarrollo de un centro escolar para todos que se muestran en la Tabla N°66 nos señala las principales preferencias de los estudiantes en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad con un 95,5, continuando la adherencia a la afirmación Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar, con un 88,8%. Solo la expresión Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos con un 34,6% lo que es superado por el 46,1% de la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo tal como lo muestra el anexo N° 18.

Tabla 66: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Santa Fe según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	95,5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	88,8	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar	85,1

La distribución porcentual en la Escuela Santa Fe la opción De acuerdo que expresa la mayor adherencia por los encuestados en la sub-dimensión Organizando el apoyo a la diversidad muestran, de la Tabla N°67, la principal preferencia es la opción “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”)” con un 100%. En segundo lugar, las preferencias “El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” con un 92,5% de los encuestados adhiere a dichas expresión. Todas las expresiones de la Sub-dimensión sobrepasan el 70% de adherencia a la opción De acuerdo, excepto la expresión “Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar” con un 55,5% la cual representa la menos votada de la sub dimensión, tal como lo muestra el anexo N° 18.

Tabla 67: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Santa Fe según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
Escuela Santa Fe	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	100	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	92,5	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar	88,4

La distribución porcentual en la Escuela Territorio Antártico en la sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, que se muestran en la Tabla N°68, señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones "El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo" y "Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar" con un 76,9 % y 69, 2% respectivamente, representando la 1ª y 2ª preferencia de los encuestados.

La opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo logra una significativa adherencia sobrepasando o empatando a la opción De acuerdo en las expresiones "Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar" (42,3%), "Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes" (42,3%), "Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos" (42,3%), "El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua" (30,7%) y "El centro escolar contribuye a la reducción de residuos" (26,9%), como indica el anexo N° 19.

Tabla 68: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Territorio Antártico según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	76,9	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar	69,2	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	65,3

La distribución porcentual en relación a la sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, que se muestran en la Tabla N°69, señala las principales preferencias de la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones "El centro escolar se asegura de que las políticas sobre

“necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” y “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” con un 80% y 76,9% respectivamente marcan la 1ª y 2ª preferencias. Además, todas las expresiones se ubican en la opción De acuerdo, como bien indica el anexo N° 19.

Tabla 69: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Territorio Antártico según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
Escuela Territorio Antártico	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.	80	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	76,9	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	57,6

La distribución porcentual en la Escuela Llano Subercaseaux de la sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, que se muestran en la Tabla N°70, nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar” y “El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad” con un 85% y 80% respectivamente, ocupan el 1º y 2º lugar de preferencia.

Se observa que las expresiones “El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo” (55%), “Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos” (30%) y “Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos” (47,3%) se distribuye su preferencia en la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, como lo expresa el anexo N° 20.

Tabla 70: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar	85	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	80	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	75

La distribución porcentual, en la Escuela Llano Subercaseaux, de las opciones expresadas por los encuestados en la sub dimensión Estableciendo valores inclusivos, que se muestran en la Tabla N°71, nos señala las principales preferencias de la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión” y “Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular”, “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”)” con un 90% y 70% respectivamente responden a la 1° y 2° lugar de preferencia por parte de los encuestados. La opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo agrupa cuatro expresiones, tales como “Todas las formas de apoyo están coordinadas” (35%), “El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad” (40%) y “Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria” (45%), como lo muestra el anexo N° 20.

Tabla 71: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.	90	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”).	70	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	60

La distribución porcentual en la Escuela Villa San Miguel de la sub dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, que se muestran en la Tabla N°72, nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad” y “El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas” con un 78,5% y 64,2% ocupan respectivamente el 1° y 2° lugar de preferencia. Se observan las expresiones “El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo” (42,8%), “Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos” (35,7%), “Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar” (42,8%), “El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua” (85,7%) que empatan o superan a la opción De acuerdo con la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo las que logran la mayor adherencia por parte de los encuestados, como lo expresa el anexo N° 21.

Tabla 72: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Villa San Miguel según preferencias

Prof.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Villa San Miguel	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	78,5	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	64,2	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	57,1

La distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel, en relación a las opciones expresadas por los encuestados en la sub dimensión Organizando el apoyo a la diversidad, que se muestran en la Tabla N°73, nos señala las principales preferencias a la opción De acuerdo de los estudiantes con una inclinación a las expresiones “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“Bullying”)” (85,7%) y “El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión”. (64,2%) los cuales ocupan el 1° y 2° lugar respectivamente. Las expresiones “Todas las formas de apoyo están coordinadas” (42,5%), “Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos” (35,7%) se ubican en la preferencia Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, como lo muestra el anexo N° 21.

Tabla 73: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Villa San Miguel según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	85,7	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	64,2	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	61,5

La distribución porcentual en la Escuela Pablo Neruda de la Sub-dimensión Desarrollando un centro escolar para todos, que se muestra en la Tabla N°74, señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones "El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo" (100%) y "Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar, Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar, Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes, El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas" (95,6%) ocupan el 1º y 2º lugar de preferencia.

Se observa que la opción De acuerdo es la más votada por la Escuela Pablo Neruda en la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, siendo la expresión con menos adherencia "El centro escolar contribuye a la reducción de residuos" (63,6%), como lo expresa el anexo N°22.

Tabla 74: Desarrollando un centro escolar para todos Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	100	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	95,6	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	90,4

La distribución porcentual Escuela Pablo Neruda de opciones expresadas por los encuestados en la Sub dimensión Estableciendo valores inclusivos, que se muestran en la Tabla N°75, señala las principales preferencias de la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos”, “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación”, “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (95,6%), “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos”, “La inclusión se entiende como una mayor participación de todos”, “Los estudiantes son valorados por igual”, “El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos” (91,3%) ocupando el 1° y 2° lugar respectivamente. Se observa una alta adherencia a la opción De acuerdo sobrepasando en todas las expresiones en un 80% de la distribución de la Escuela Pablo Neruda, como se aprecia en el anexo N°22.

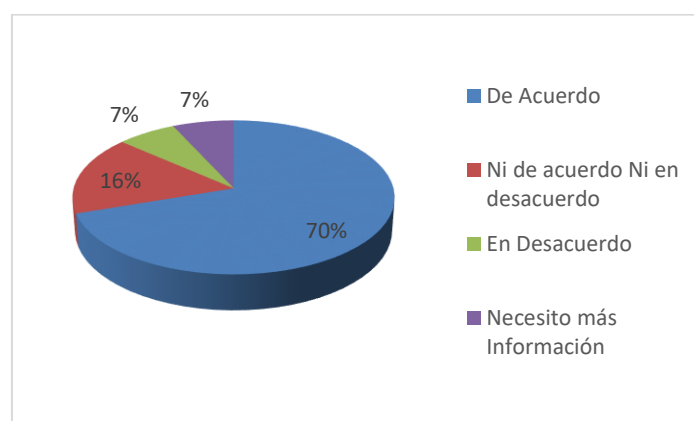
Tabla 75: Organizando el apoyo a la diversidad Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	95,6	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	91,3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	86,9

4.2.5 Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas

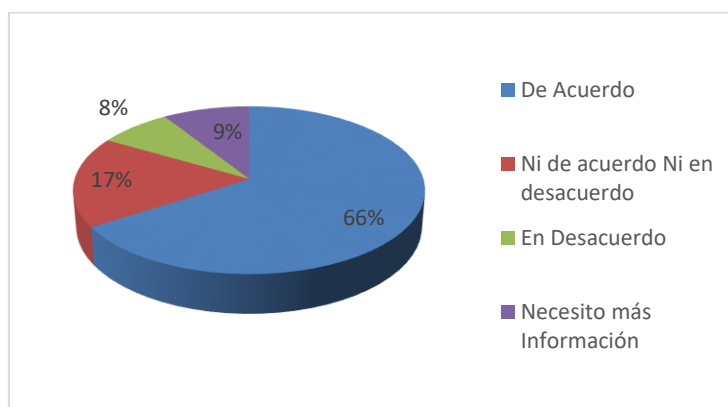
En la representación general del Gráfico N°58 se observa a los cinco colegios en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 70%, y en segundo lugar con un 16% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, superando el 63% de la dimensión anterior, Estableciendo políticas inclusivas.

Gráfico 58: Distribución porcentual de la muestra general según Dimensión A
Creando culturas inclusivas



En la Sub dimensión Construyendo un currículum para toda la representación general del Gráfico N°59 muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 66% y la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 17%.

Gráfico 59: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión
Construyendo un currículum para todos



La Tabla N°76 expresa la distribución porcentual general de los cinco colegios en la dimensión Construyendo un currículum para todos, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo en las escuelas Escuela Santa Fe (80,332%) y Escuela Pablo Neruda (87,291%), superando la media de la sub-dimensión, presentándose la menor adherencia por parte de la Escuela Llano Subercaseaux con un 46,154%.

Tabla 76: Construyendo un currículum para todos: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Santa Fe	80,332	12,295	3,134	4,274
Escuela Territorio Antártico	53,456	23,385	15,609	7,550
Escuela Llano Subercaseaux	46,154	28,846	3,846	22,692
Escuela Villa San Miguel	53,804	16,484	17,625	12,088
Escuela Pablo Neruda	87,291	7,692	1,003	3,937

En la representación general del Gráfico N°60 se observa a los cinco colegios en la sub dimensión Orquestando el aprendizaje, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 74%, y en segundo lugar con un 15% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 60: Distribución porcentual de la muestra general según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje

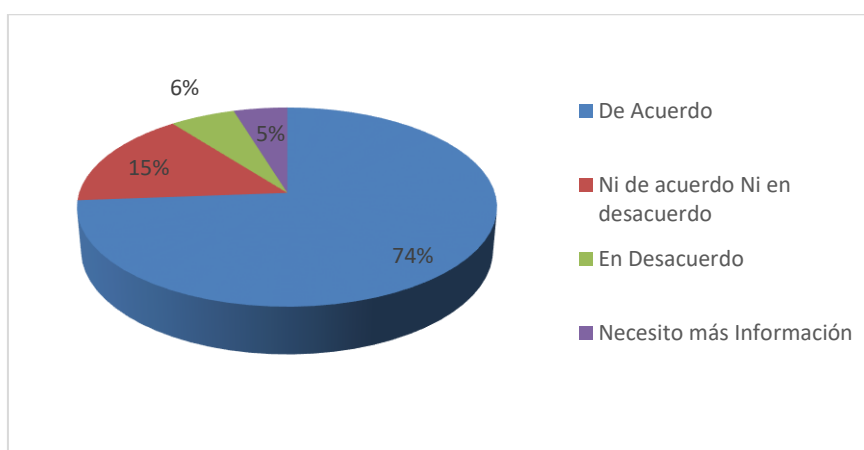


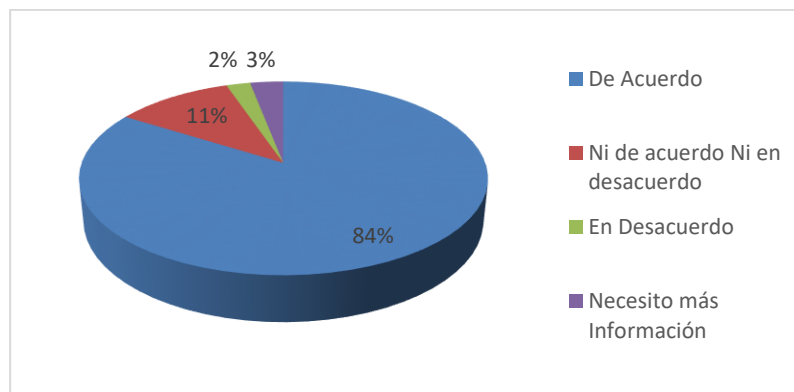
Tabla 77: Orquestando el aprendizaje: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Santa Fe	87,516	9,498	1,297	1,852
Escuela Territorio Antártico	60,890	23,945	8,000	7,165
Escuela Llano Subercaseaux	66,955	17,237	8,214	10,808
Escuela Villa San Miguel	55,612	22,449	18,857	3,062
Escuela Pablo Neruda	86,045	8,117	0,621	0,932

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas Escuela Santa Fe

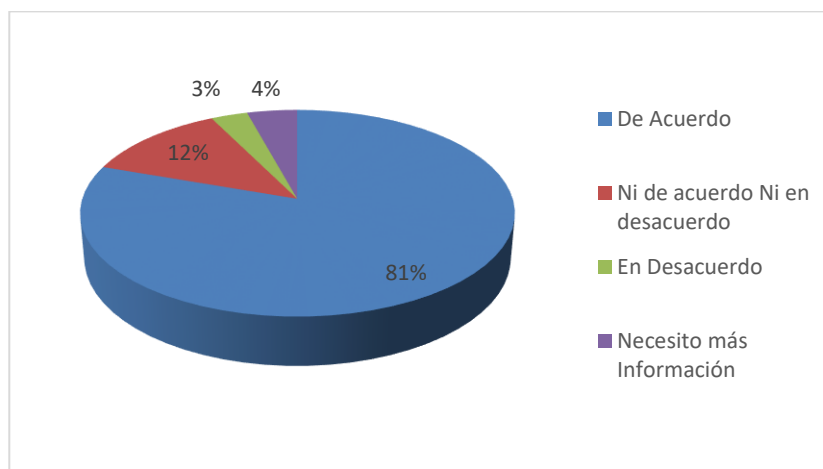
En la representación general del Gráfico N°61 se observa de la Escuela Santa Fe en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 84% situándose en el primer lugar de las preferencias y en segundo lugar con un 11% la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

Gráfico 61: Distribución porcentual general Escuela Santa Fe según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas



En la Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la representación general del Gráfico N°62 muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 81% y en segundo lugar con un 12% que representa a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

Gráfico 62: Distribución porcentual general según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos



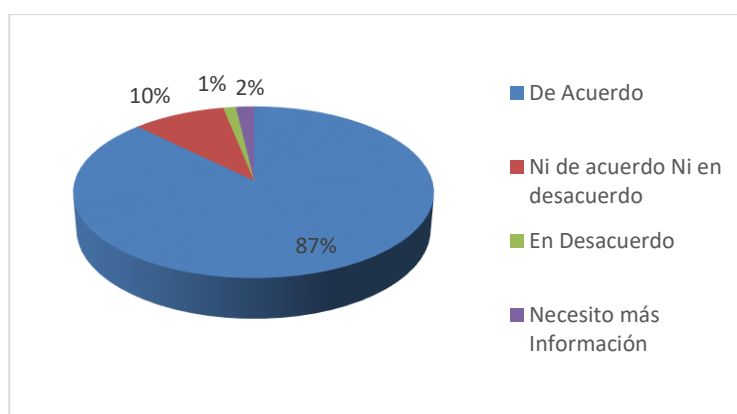
La Tabla N°78 expresa la distribución porcentual de la Escuela Santa Fe en la dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo con un 80,3% sobre la media general de un 65,2%. La distribución porcentual del centro mantiene la constante, donde todas las otras opciones están bajo el promedio general.

Tabla 78: Construyendo un currículum para todos Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	65,8	17,4	7,5	9,0
Escuela Santa Fe	80,3	12,2	3,1	4,2

En la representación general del Gráfico N°63 se observa a la Escuela Santa Fe en la Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 87%, superando el 74% del promedio general. Un segundo lugar con un 10% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, la cual se encuentra bajo el 15% que presenta la media de la distribución total de la muestra.

Gráfico 63: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje



La Tabla N°79 expresa la distribución porcentual de la Escuela Santa Fe en la dimensión Orquestando el aprendizaje, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo con un 87,5%, sobre la media general de un 73,9%. La distribución porcentual del establecimiento mantiene la constante, donde todas las otras opciones están bajo el promedio general.

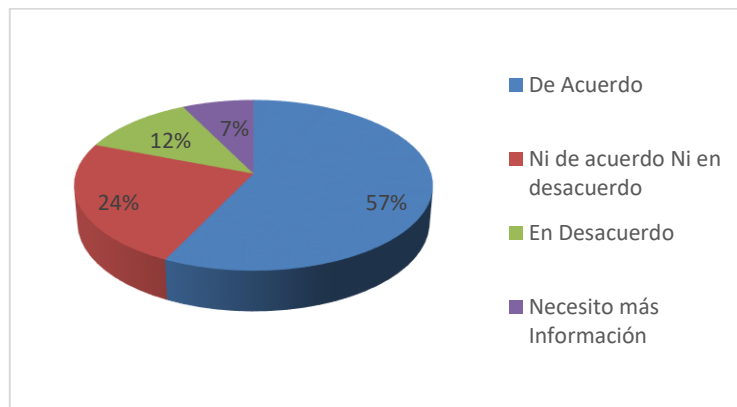
Tabla 79: Orquestando el aprendizaje Escuela Santa Fe: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Santa Fe	87,516	9,498	1,297	1,852

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas Escuela Territorio Antártico

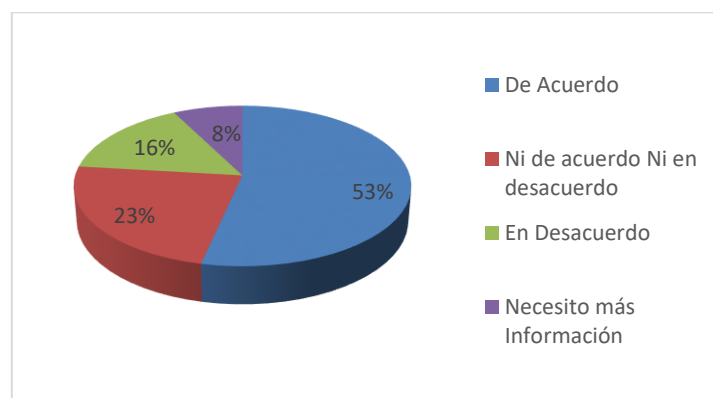
En la representación general del Gráfico N°64 se observa a la Escuela Territorio Antártico en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 57%, inferior a la distribución porcentual promedio de la muestra (70%). Un segundo lugar con un 24% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo, la cual se coloca sobre la media del 16% de la muestra.

Gráfico 64: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según C Desarrollando prácticas inclusivas



En la Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la representación general del Gráfico N°65, muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 53% y en un segundo lugar la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 23%, superando el 17% del promedio general. Se destaca un elevado 16% de encuestados que se adhieren a la opción En desacuerdo.

Gráfico 65: Distribución porcentual Escuela Santa Fe según Sub dimensión Construyendo un currículum



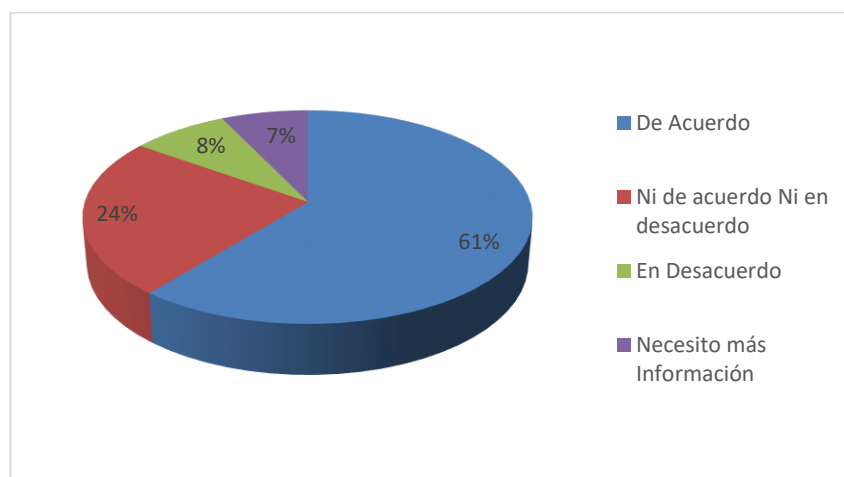
La Tabla N°80 se expresa la distribución porcentual general de la Escuela Territorio Antártico en la dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo. Aunque sigue la tendencia de la distribución de la muestra concentrando su adherencia en la opción De acuerdo, la distribución porcentual se diferencia a la muestra general con la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo y En desacuerdo superando en ambos casos al promedio general con un 23, 3% y un 15, 6% respectivamente.

*Tabla 80: Construyendo un currículum para todos Escuela Territorio Antártico:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Territorio Antártico	53,456	23,385	15,609	7,550

En la representación general del Gráfico N°66 se observa la Escuela Territorio Antártico en la Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 61%, inferior a la media promedio de la muestra (74%). Un segundo lugar con un 24%, que supera al 15% del promedio general, la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. Un significativo 15% agrupan las opciones En desacuerdo y Necesito más información.

Gráfico 66: Distribución porcentual Escuela Territorio Antártico según Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje



La Tabla N°81 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Territorio Antártico en la dimensión Orquestando el aprendizaje, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo con 13 puntos de diferencias bajo la media promedio. Se observa la tendencia similar a la media general, sin embargo, un 23% se equilibra a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo.

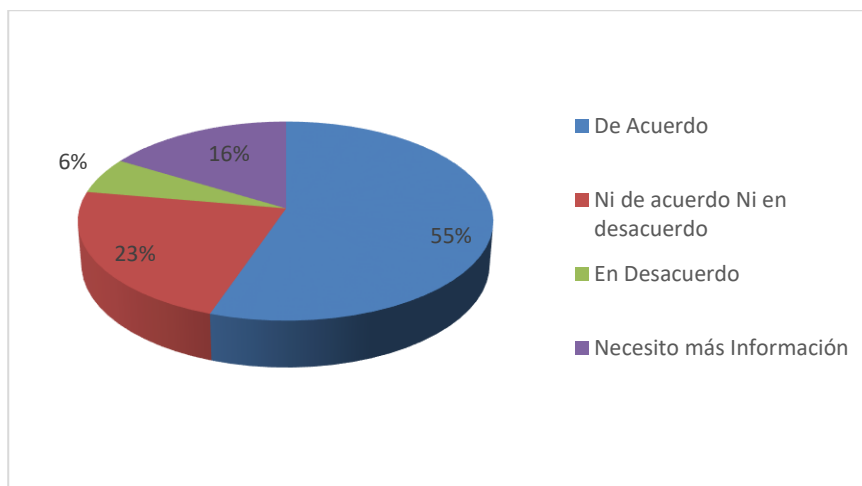
Tabla 81: Orquestando el aprendizaje Escuela Territorio Antártico: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Territorio Antártico	60,890	23,945	8,000	7,165

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas Escuela Llano Subercaseaux

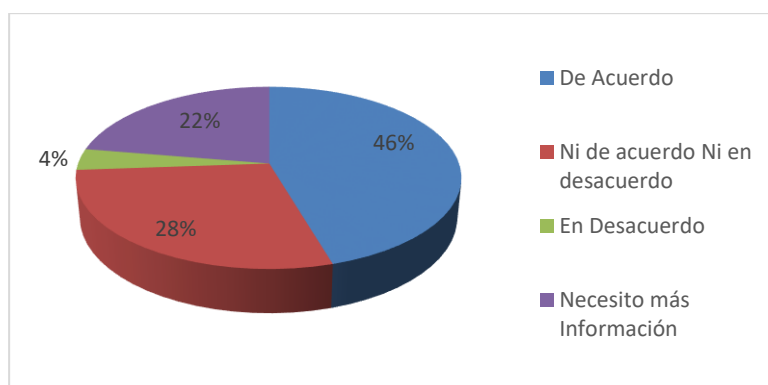
En la representación general del Gráfico N°67 se observa de la Escuela Llano Subercaseaux en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 55%, inferior a la media general representado por un 70%. En un 2° lugar con un 23%, también supera la media promedio del 16%, la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. Un significativo 16% de encuestados se adhiere a la opción Necesito más información.

Gráfico 67: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas



En la Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la representación general del Gráfico N°68 de la Escuela Llano Subercaseaux muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 46%, en segundo lugar, la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo con un 22%, superando el 17% del promedio general y, un no menor 22% de encuestados que adhiere a la opción Necesito más información.

Gráfico 68: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos



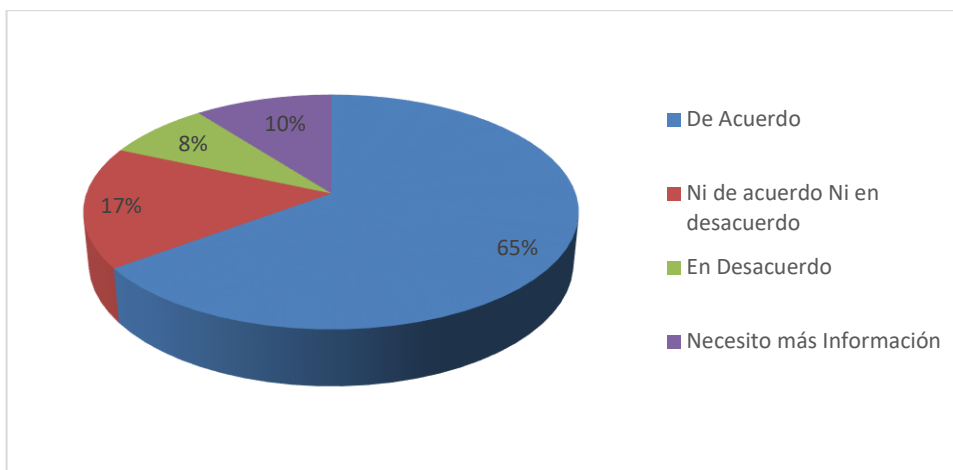
La Tabla N°82 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Llano Subercaseaux en la dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta adherencia a la opción De acuerdo, marcando la tendencia general de la muestra al concentrarse en la opción De acuerdo, sin embargo, el 28, 8% de la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo permiten que la distribución porcentual se empareje. La opción Necesito más información supera en 13 puntos al promedio general.

Tabla 82: Construyendo un currículum para todos Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

		De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General		65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Llano Subercaseaux		46,154	28,846	3,846	22,692

En la representación general del Gráfico N°69 se observa de la Escuela Llano Subercaseaux en la sub dimensión Orquestando el aprendizaje la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 65% lo que es inferior a la media promedio, con un 74% de encuestados. En un segundo lugar, representado con un 17%, sobre la media de 15%, se adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 69: Distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux según Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos



La Tabla N°83 expresa la distribución porcentual general la Escuela Llano Subercaseaux en la dimensión Orquestando el aprendizaje observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo marcando la tendencia general de la muestra en la opción De acuerdo. Un significativo 10,8 % representa la opción Necesito más información.

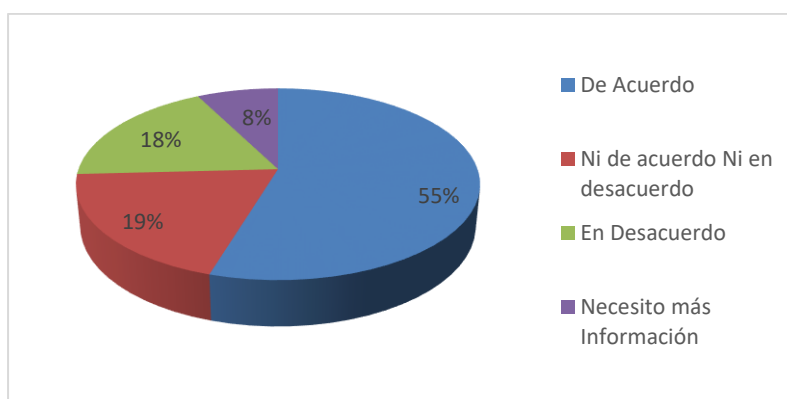
Tabla 83: Orquestando el aprendizaje Escuela Llano Subercaseaux: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Llano Subercaseaux	66,955	17,237	8,214	10,808

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas Escuela Villa San Miguel

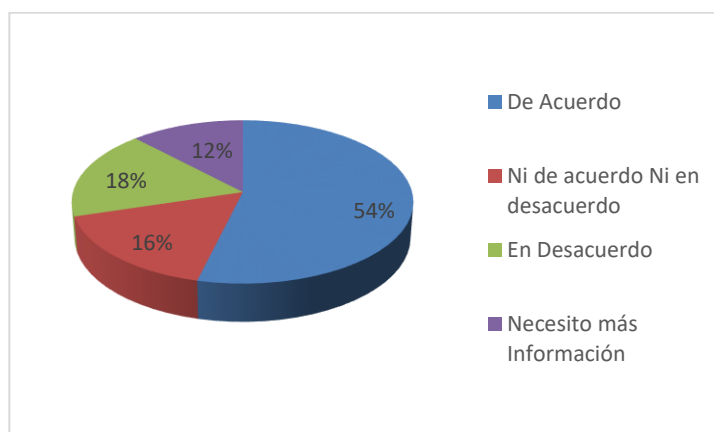
En la representación general del Gráfico N°70 se observa a la Escuela Villa San Miguel en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 50%, inferior a la media promedio (70%) y en segundo lugar con un 19% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. Un tercer lugar lo toma el 18% de los encuestados que adhiere a la opción En Desacuerdo.

Gráfico 70: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas



En la Sub dimensión Construyendo un currículum para toda la representación general del Gráfico N°71 nos muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo la opción con un 54%, el 2° lugar En Desacuerdo con un 18% y un 16% para la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo que ocupa el tercer lugar entre los encuestados.

Gráfico 71: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos



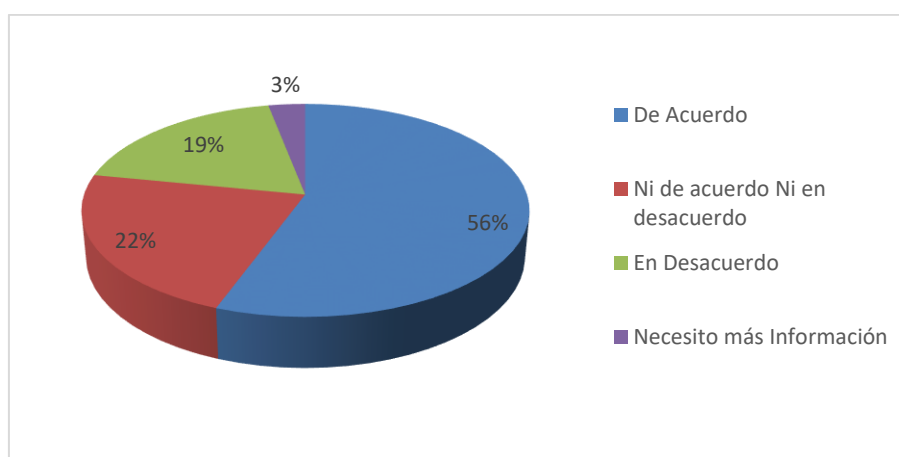
La Tabla N°84 se expresa la distribución porcentual general de la Escuela Villa San Miguel en la Sub dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta aceptación en la opción De acuerdo con un 53,1%, bajo la media general de 65,8%. Los altos porcentajes en las opciones restantes permiten que la opción De acuerdo no aumente su porcentaje. La distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel es distinta a la media general teniendo como 2° lugar la opción En desacuerdo, con 10 puntos sobre el promedio general (7,5%).

*Tabla 84: Construyendo un currículum para todos Escuela Villa San Miguel:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Villa San Miguel	53,804	16,484	17,625	12,088

En la representación general del Gráfico N°83 se observa que la Escuela Villa San Miguel en la Sub dimensión Orquestando el aprendizaje la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 56%, y en un 2° lugar con un 22% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo. En un 19% la opción En desacuerdo posee el 3° lugar.

Tabla 85: Distribución porcentual Escuela Villa San Miguel según Sub dimensión Orquestando el aprendizaje



La Tabla N°86 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Villa San Miguel en la Sub dimensión Orquestando el aprendizaje, observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo con un 55,1%, está bajo en relación a la media general que transita en un 73,9%. Los altos porcentajes en las opciones restantes permiten que la opción De acuerdo no aumente su porcentaje. La distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel es similar a la media general, teniendo en un 2° lugar la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo con un 22,4%, por lo cual se encuentra 7 puntos sobre el promedio general (15,7%).

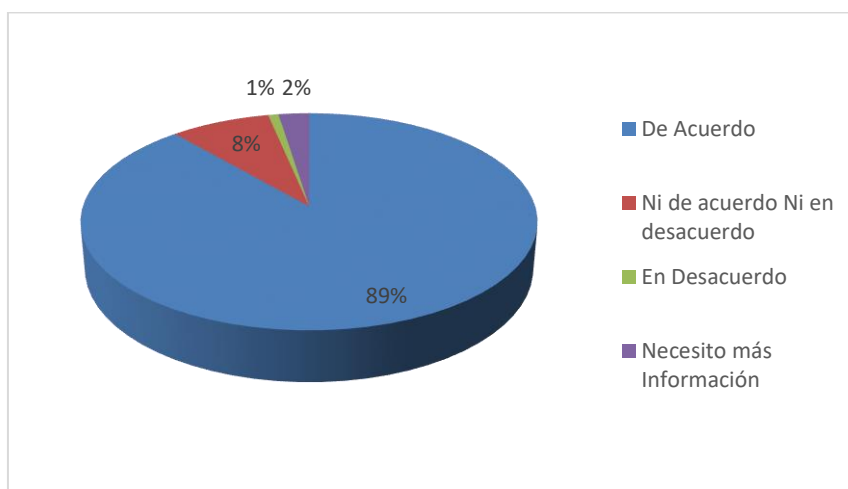
Tabla 86: Orquestando el aprendizaje Escuela Villa San Miguel: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

	De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General	73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Villa San Miguel	55,612	22,449	18,857	3,062

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas Escuela Pablo Neruda

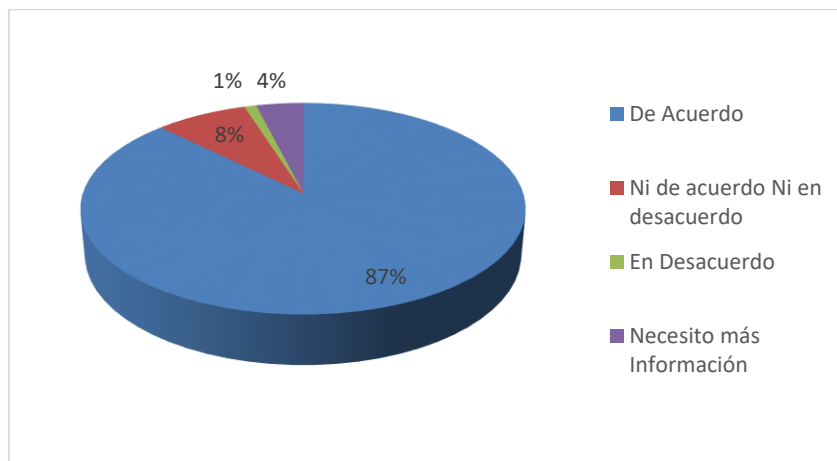
En la representación general del Gráfico N°72 se observa a la Escuela Pablo Neruda en la Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 80% y en 2° lugar con un 8% a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

Gráfico 72: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas.



En la sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la representación general del Gráfico N°73 de la Escuela Pablo Neruda muestra la mayor adherencia a la opción De acuerdo con un 87% y con un 8% adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo marcando un 2° lugar de las preferencias.

Gráfico 73: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión Construyendo un currículum para todos



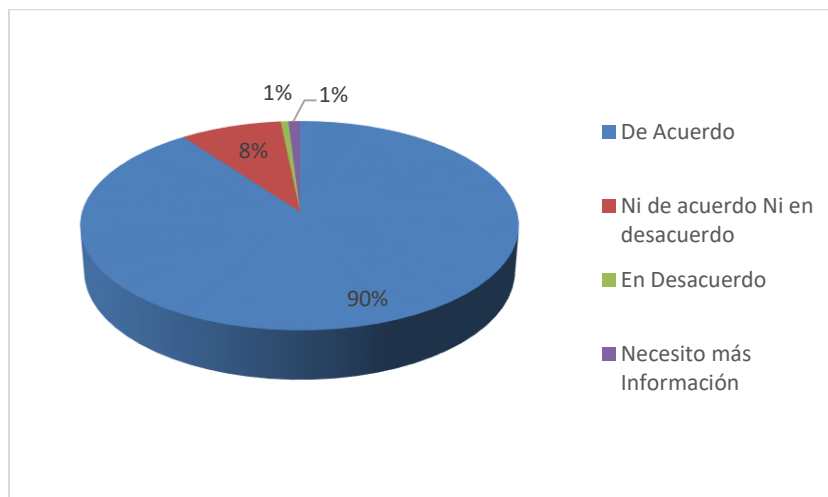
La Tabla N°87 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Pablo Neruda en la dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta adherencia en la opción De acuerdo con un 87,2%, superior a la media general. La distribución para las opciones restante es baja debido a lo concentrado que posee la opción De acuerdo. Un significativo 3,9% representa la opción Necesito más información con casi 5 puntos bajo la media general

*Tabla 87: Construyendo un currículum para todos Escuela Pablo Neruda:
Distribución porcentual de la muestra por preferencias*

		De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General		65,853	17,494	7,588	9,065
Escuela Pablo Neruda		87,291	7,692	1,003	3,937

En la representación general del Gráfico N°74 se observa a la Escuela Pablo Neruda en la Sub dimensión Orquestando el aprendizaje, donde la opción De acuerdo concentra la mayor adherencia con un 90%. En un 2° lugar con un 8% la opción Ni de acuerdo Ni en Desacuerdo.

*Gráfico 74: Distribución porcentual Escuela Pablo Neruda según Sub dimensión
Construyendo un currículum para todos*



La Tabla N°88 expresa la distribución porcentual general de la Escuela Pablo Neruda en la dimensión Construyendo un currículum para todos observando que se mantiene la alta aceptación a la opción De acuerdo con un 86%, superior a la media general (73,9). La distribución para las opciones restante es baja debido al alto concentrado que posee la opción De acuerdo. Un significativo 8,1 % representa el 2º lugar adhiriendo a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, bajo la media general en 7 puntos.

Tabla 88: Orquestando el aprendizaje Escuela Pablo Neruda: Distribución porcentual de la muestra por preferencias

		De acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
General		73,972	15,706	5,789	4,754
Escuela Pablo Neruda	Pablo	86,045	8,117	0,621	0,932

Análisis Comparativo Dimensión Desarrollando Prácticas Inclusivas

En el comportamiento de las sub dimensiones Construyendo un currículum para todos y Orquestando el aprendizaje se observa que la segunda dimensión mencionada posee mayor adherencia por parte de los encuestados, con un 73%, al 65,853% que representa la sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, presentándose las mismas características por escuelas, manteniendo su mayor valor representado por la Escuela Santa Fe con un 87%; la Escuela Pablo Neruda con un 86% y Escuela Villa San Miguel con un 55% que representa la más baja adherencia a la opción De acuerdo.

Respecto a la Sub-dimensión Construyendo un currículum para todos, la preferencia mayor de las opciones se encuentra en las expresiones “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación”, “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación, en todas las escuelas”. Mientras que las opciones “Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo son las que poseen el menor porcentaje” (Escuela Territorio Antártico y Escuela Llano Subercaseaux) son las menos aceptadas en la opción De Acuerdo.

Tabla 89: Construyendo un currículum para todas preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación	96,2	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	96,1	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	62,9
Escuela Territorio Antártico	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	84,6	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	76,9	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	32
Escuela Llano Subercaseaux	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo. Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	65	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	60	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	15
Escuela Villa San Miguel	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	92,3	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	71	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	28,5
Escuela Pablo Neruda	Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	100	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	95,6	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	69,5

En la Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje, se observa la preferencia a la opción “Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes” (Escuela Santa Fe, Escuela Villa San Miguel, Escuela Pablo Neruda). Mientras que la opción “Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados” es la que poseen el menor porcentaje de aceptación en la opción De Acuerdo (Escuela Territorio Antártico y Escuela Llano Subercaseaux).

Tabla 90: Orquestando el aprendizaje preferencias por escuelas

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	95,5	Los estudiantes aprenden unos de los otros. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	70,3
Escuela Territorio Antártico	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	73,0	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas	65,3	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. La disciplina se basa en el respeto mutuo. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	57,6
Escuela Llano Subercaseaux	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	90	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes	85	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	47,3
Escuela Villa San Miguel	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	71	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	64,2	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	35,7
Escuela Pablo Neruda	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. La disciplina se basa en el respeto mutuo.	95,6	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes	31,3

En cuanto a la distribución porcentual por escuelas, se observa en la Escuela Santa Fe de la Sub dimensión Construyendo currículum para todos que, se muestran en la Tabla N°91, señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “Los estudiantes estudian la vida en la tierra”, “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación”. La distribución porcentual de opción De acuerdo agrupa las mayorías de los encuestados de la Escuela Santa Fe, sobre el 65%, siendo la expresión “Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo” con un 66% la que presenta menor valor porcentual, tal como lo muestra el anexo N°23.

Tabla 91: Construyendo currículum para todos Escuela Santa Fe según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Santa Fe	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	96,2	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	96,1	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	88,8

La distribución porcentual en la Escuela Santa Fe, respecto a la opción De acuerdo, que expresa la mayor adherencia por los encuestados, en la Sub-dimensión Orquestando el aprendizaje, evidenciada en la Tabla N°92, las principales preferencias, con una inclinación a las expresiones “Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes y Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes” y “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes”, presentan las mayorías representando la primera y segunda preferencia por parte de los encuestados. Con valores porcentuales sobre el 70% muestra la alta adherencia a la opción De acuerdo en relación al resto de opciones del cuestionario, tal como lo muestra el anexo N°23.

Tabla 92: Orquestando el aprendizaje Escuela Santa Fe según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	Menor preferencia	%
Escuela Santa Fe	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	95,5	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	92,5

La distribución porcentual en la Escuela Territorio Antártico en la Sub dimensión Construyendo un currículum para todos que se muestran en la Tabla N°93 nos señala las principales preferencias en la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo”, “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación”, con un 76,9 y “Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales” con un 65,3% representan la 1ª y 2ª preferencia de los encuestados.

La opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo logra una considerable aceptación sobrepasando la opción De acuerdo en la expresión, “Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano” (38,4), como indica el anexo N° 24.

Tabla 93: Construyendo un currículum para todos Escuela Territorio Antártico según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Territorio Antártico	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	76,9	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	65,3	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	61,5

La distribución porcentual Escuela Territorio Antártico, de opciones expresadas por los encuestados, en la sub dimensión Orquestando el aprendizaje, que se muestran en la Tabla N°94, nos señala las principales preferencias de la opción De acuerdo con una inclinación a las expresiones “Los estudiantes aprenden unos de los otros” (73%) y “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes”, “Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes”, “Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas” (65%) representan la 1ª y 2ª preferencia entre los encuestados. Se observa que la distribución porcentual favorece a la opción De acuerdo sobre el 50% en comparación a las otras elecciones., como bien indica el anexo N° 24.

Tabla 94: Orquestando el aprendizaje Escuela Territorio Antártico según preferencias

	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
Escuela Territorio Antártico	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	73	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	65,3	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	64

La distribución porcentual en la Escuela Llano Subercaseaux en la Sub-dimensión Construyendo currículum para todos, que se muestran en la Tabla N°95, señala las principales preferencias en la opción De acuerdo, con una inclinación a las expresiones “Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo”, “Los estudiantes estudian la vida en la tierra”, “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación” (65%) y “Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales, “Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música” (60%) con un 85% y 80% ocupan el 1° y 2° lugar de preferencia. Se observa que, aunque la opción De acuerdo mantiene la preferencia sobre el 50% del resto de opciones, tres expresiones se inclinan a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, “Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos” (45%), “Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo” (35%), “Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza” (50%), como lo expresa el anexo N° 25.

Tabla 95: Construyendo currículum para todos Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo. Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	65	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	60	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	55

La distribución porcentual Escuela Llano Subercaseaux, de las opciones expresadas por los encuestados, en la sub dimensión Orquestando el aprendizaje, que se muestran en la Tabla N°95, señala que las principales preferencias de la opción De acuerdo se refieren a las expresiones “Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes” (90%), y “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes”, “Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes” (85%) poseen la 1° y 2° lugar de preferencia por parte de los encuestados. Se observa que todas las opciones se inclinan a la preferencia De acuerdo sobre el 50% exceptuando la expresión “Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados” con un 47, 3%, como lo muestra el anexo N° 25.

Tabla 96: Orquestando el aprendizaje Escuela Llano Subercaseaux según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Llano Subercaseaux	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	90	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	85	Los estudiantes aprenden unos de los otros. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	75

La distribución porcentual en la Escuela Villa San Miguel en la sub-dimensión Construyendo currículum para todos, que se muestran en la Tabla N°97, señala que las principales preferencias en la opción De acuerdo se relaciona a la expresiones “Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación” y “Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales, Los estudiantes estudian la vida en la tierra, representan” la 1° y 2° lugar de preferencia. Se observa que la distribución porcentual de la Escuela Villa San Miguel concentra los mayores porcentajes en la opción De acuerdo, sin embargo, sus valores son dispares, con porcentajes bajo el 50% relacionados a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, en la expresión “Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos” (35,7%), como lo expresa el anexo N° 26.

Tabla 97: Construyendo currículum para todos Escuela Villa San Miguel según preferencias

Prof.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Villa San Miguel	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	92,3	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	71,4	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	64,2

La distribución porcentual Escuela Villa San Miguel, de las opciones expresadas por los encuestados, en la sub dimensión Estableciendo valores inclusivos, que se muestran en la Tabla N°98, señala que las principales preferencias de la opción De acuerdo se refieren a las expresiones “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes, Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante, Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes” (71,4%) y “Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas” (64,2%) ocupan el 1° y 2° lugar

respectivamente dentro de las preferencias en la opción De acuerdo. Solo la expresión “Los estudiantes aprenden unos de los otros” con un 42,8 % de los encuestados adhiere a la opción Ni de acuerdo Ni en desacuerdo, tal como lo muestra el anexo N° 26.

Tabla 98: Orquestando el aprendizaje Escuela Villa San Miguel según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Villa San Miguel	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	71,4	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	64,2	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	57,1

La distribución porcentual en la Escuela Pablo Neruda de la Sub-dimensión Construyendo currículum para todos, que se muestra en la Tabla N°99, señala que las principales preferencias en la opción De acuerdo son en las expresiones “Los estudiantes estudian la vida en la tierra” y “Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía” (100%) y “Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales”, “Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo” (95.6%), los cuales ocupan el 1° y 2° lugar de preferencia entre los encuestados.

Se observa que la opción De acuerdo es la más votada por la Escuela Pablo Neruda en la Sub-dimensión Estableciendo valores inclusivos, todos sus valores porcentuales sobrepasan el 69%, tal como lo expresa el anexo N° 27.

Tabla 99: Construyendo currículum para todos Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Pablo Neruda	Los estudiantes estudian la vida en la tierra. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	100	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	95,6	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	90,4

La distribución porcentual en la Escuela Pablo Neruda y en relación a las opciones expresadas por los encuestados en la Sub dimensión Orquestando el aprendizaje, que se muestra en la Tabla N°100, señala que las principales preferencias de la opción De acuerdo, se observa una inclinación a las expresiones “El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos”, “El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación”, “El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (100%) y “El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos”, “La inclusión se entiende como una mayor participación de todos”, “Los estudiantes son valorados por igual”, “El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos” (95,6%) ocupan el 1° y 2° lugar respectivamente. Se observa una alta adherencia a la opción De acuerdo sobrepasando en todas las expresiones en un 85% de la distribución de la muestra, exceptuando la expresión “Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes”, con un 31,3%, tal como se aprecia en el anexo N° 27.

Tabla 100: Orquestando el aprendizaje Escuela Pablo Neruda según preferencias

Pref.	1ª preferencia	%	2ª preferencia	%	3ª preferencia	%
E						
Escuela Pablo Neruda	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	100	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. Los estudiantes son valorados por igual. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	95,6	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	91.3

4.2.2 Análisis de Preguntas Abiertas del Índice de la Inclusión

En el nivel de preguntas abiertas se estableció un análisis individual por centro educativo respecto a las dos preguntas guías, que continúan del cuestionario con escala Likert y que dictan relación con el instrumento Cuestionario N° 1, luego se establece un análisis general que corresponde a los 5 centros educativos de la muestra.

Las preguntas abiertas contribuirán para indagar, conocer y proyectar para el análisis posterior dos grandes elementos, las cuales tienen relación con las cosas que más le gusta de sus centros educativos que están presentes y, por otra parte, cuales son las cosas que les gustaría cambiar como parte de acciones concretas en el desarrollo del proyecto educativo, con un enfoque en el logro de la diversidad e inclusión.

4.2.2.1 Escuela Santa Fe

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? Es relevante mencionar que:

En primer lugar, se ve reflejada la diversidad de Estudiantes fomentando las prácticas inclusivas, valorando a todos los alumnos por igual, siendo así que al momento de la matrícula no se ve una discriminación al respecto, como segundo lugar se considera la comunicación entre el equipo directivo y la comunidad escolar, dejando ver un grato ambiente laboral y académico, también se logra dimensionar la participación activa de los estudiantes con su aprendizaje y necesidades de los niños y niñas, el compromiso de los profesores con sus estudiantes trabajando hacia la inclusión. En tercer lugar, tanto los estudiantes como docentes se preparan y ayudan en los aprendizajes, la infraestructura es adecuada tanto en la sala de computación, biblioteca y áreas verdes fomentando el cuidado del medio ambiente y su entorno.

Los antecedentes entregados por el centro escolar y en relación a lo

más destacado de la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? Es importante destacar que:

En primer lugar, se ve reflejada la falta de comunicación y compromiso entre los apoderados y padres de la escuela, falta el apoyo de la comunidad y directivos respecto a la diversidad y la disciplina, en segundo lugar se destacan la falta de talleres o mejoramiento para todos los niveles y por último, se observa que se debe mejorar las áreas verdes, baños, las prácticas medioambientales y espacios físicos para estudiantes con NEE (necesidades especiales) y con todo esto, para obtener resultados positivos y una educación de calidad.

4.2.2.2 Escuela Territorio Antártico

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? es relevante mencionar que:

En primer lugar, se ve reflejado el respeto de los docentes y estudiantes hacia los paradocentes, equipo directivo humano, un buen clima laboral, existen las ganas y disposición por mejorar, hay apoyo de los asistentes de la educación, apoyo de la educadora diferencial, es decir una escuela participativa e inclusiva, como segundo lugar la participación ciudadana, talleres deportivos, superación, incrementación por la comida saludable, áreas verdes y actividades deportivas que hacen una escuela diferente, en tercer lugar, se demuestra que la ubicación geográfica, el lugar físico donde se encuentra ubicada es adecuado.

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, lo más destacado de referente a la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? Son relevantes:

En primer lugar se ve reflejada la falta de comunicación entre el equipo directivo y la comunidad escolar, falta de participación, en segundo lugar la infraestructura, ya que las salas no son aptas respecto a la capacidad de alumnos, no son acogedoras al igual que el patio de pre básica, sala de

profesores, baños de alumnos, tamaño del comedor y por último, se debe mejorar en los materiales y tecnología que se ocupan en la comunidad como lo es la conexión a *wi-fi*, sala enlace, centros de computación.

4.2.2.3 Escuela el Llano Subercaseaux

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? son las siguientes:

En primer lugar, se promueve la buena convivencia y el respeto, tiene una participación activa con la comunidad, apoya la diversidad, tiene valores inclusivos, la convivencia docente es buena, como segundo lugar, el ambiente familiar entre los alumnos y familia, aceptación de extranjeros, en tercer lugar, la infraestructura, la organización, el horario y la ubicación del establecimiento.

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? son las siguientes:

En primer lugar, la falta de recursos humanos y materiales, faltan actividades extra programáticas como talleres de artes y música, generar aún más inclusión, en segundo lugar, potenciar el pensamiento crítico a los estudiantes, mejorar practicas hacia el medio ambiente, por último, capacitar, cerrar la sala de enlaces en los recreos, mejorar la asistencia, mejorar la infraestructura las salas que tengan data, los baños y que se tenga un clima organizacional.

4.2.2.4 Escuela Villa San Miguel

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? son las siguientes:

En primer lugar, se ve reflejada la inclusión, la buena convivencia del equipo educativo y ayuda del equipo PIE, la entrega de valores institucionales, como segundo lugar se desarrolla una diversidad de talleres, la participación artística y deportiva, en tercer lugar, se caracteriza por la buena relación y participación de los Estudiantes.

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, los elementos más destacados de la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? son los siguientes:

En primer lugar se ve reflejada la falta de comunicación entre el equipo directivo y la comunidad, siendo afectados los canales de comunicación e información, dejando claro que debe mejorar en el Directorio, en segundo lugar, se ve la responsabilidad que deben tener los padres y apoderados con la comunidad escolar, al igual que incentivar a los alumnos para actividades extra programáticas y, por último, se debe mejorar la gestión escolar en casos tales como la falta de recursos materiales y humanos (psicólogo permanente, profesores de reemplazo), mejorar la infraestructura y salas temáticas, para obtener resultados positivos y una educación de calidad.

4.2.2.5 Escuela Pablo Neruda

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las ideas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? son las siguientes:

En primer lugar, se ve reflejado el desarrollo de valores inclusivos, apoyo y respeto a la diversidad de los alumnos, se ve un arduo compromiso de los docentes también a la integración y el respeto de todos los estudiantes, como segundo lugar, se puede observar la participación activa de los alumnos en actividades de la comuna, es una escuela segura, se fomenta los valores de disciplina e integración, se tiene espíritu de superación, trabajo en equipo, en tercer lugar, se describe la limpieza, personal responsable, infraestructura,

se crea hábitos de vida y el bienestar de la gente y buena convivencia de los trabajadores del centro educativo.

Según los antecedentes entregados por el centro escolar, las ideas más destacadas de la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? son las siguientes:

En primer lugar, y siendo la más relevante, la falta de participación de los padres y apoderados, en segundo lugar, debe existir mayores actividades para el primer ciclo, mayor coordinación entre los distintos programas de apoyo como es el manual de convivencia, más horarios para reuniones de equipo y, por último, se debe mejorar la infraestructura tanto que se tenga la capacidad de recibir más niños y que el centro tenga enseñanza Media, gestionar docentes de apoyo por ausencias de los mismos, mejorar el personal de aseo, esto para obtener resultados positivos y una educación de calidad.

4.2.3 Resumen de la Muestra Investigada

Cosas que más me gustan de este centro escolar:

Según los antecedentes entregados por los centros escolares de la Comuna de San Miguel, las cosas más destacadas de la pregunta realizada ¿qué es lo que más te gusta de este centro escolar? Se pueden dimensionar algunos aspectos positivos para la comuna como son, en primer lugar, que se promueve la buena convivencia y el respeto, se tiene una participación activa con la comunidad, apoya la diversidad, en muchos se pretende llegar a la inclusión entregando valores para la integración, como segundo lugar, el clima laboral y convivencia docente y, por último, el desarrollo de talleres y actividades extra programáticos, actividades deportivas y cuidar el medio ambiente.

Cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar:

Según los antecedentes entregados por los centros escolares las ideas más destacadas de la pregunta realizada ¿Qué cosas son las que más me gustaría cambiar de este centro escolar? son relevantes para la Comuna de San Miguel, en primer lugar, la falta de comunicación de padres y apoderados, la falta de comunicación entre el equipo directivo y la comunidad escolar, como segundo lugar, el clima laboral y convivencia docente, aunque queda por mejorar, ya que solo algunos pueden decir que tienen un excelente equipo de trabajo y, por último, la infraestructura debe mejorar de acuerdo a la ubicación que tienen los establecimientos y la cantidad de alumnos que se encuentra en cada uno de la comuna, al igual que se debe mejorar en muchos aspectos los recursos que se utilizan, ya sean materiales y tecnología, potenciar el pensamiento crítico a los estudiantes y mejorar practicas hacia el medio ambiente, planteado lo anterior, es que estos resultados buscan una educación de calidad.

4.3 Liderazgo

4.3.1 Aspectos Generales

1.- Coeficiente Alfa de Cronbach

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento es una media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala, tomando en cuenta la concordancia lógica en cada una de sus categorías de análisis.

Cabe mencionar que la validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir.

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.

Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa $>.9$ es excelente
- Coeficiente alfa $>.8$ es bueno
- Coeficiente alfa $>.7$ es aceptable
- Coeficiente alfa $>.6$ es cuestionable
- Coeficiente alfa $>.5$ es pobre
- Coeficiente alfa $<.5$ es inaceptable

Ilustración 21: Formula Cronbach

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right)$$

Fuente: Cronbach. (1951) p. 299

1.2.- Datos de la muestra

Los datos son tomados del apartado Alfa de Cronbach en el documento Excel tabulado de acuerdo a la información recogida y sistematizada, que proviene de los directores y directoras de las escuelas básicas de la Corporación Municipal de San Miguel.

n= Número de preguntas

$\sum V_i$ = Sumatoria de la varianza

V_t = Varianza de las sumatorias de los ítems.

Tabla 101: Resumen de Varianza

n	82
$\sum V_i$	37,7
V_t	163,3

Los resultados son separados por cada una de las secciones de la fórmula, además, se precisa el valor absoluto de acuerdo a los requerimientos de la misma.

Tabla 102: Valores por Sección y Absoluto

Sección 1	1,0123
Sección 2	0,769
Valor Absoluto	0,769

1.3.- Resultados de Alfa de Cronbach

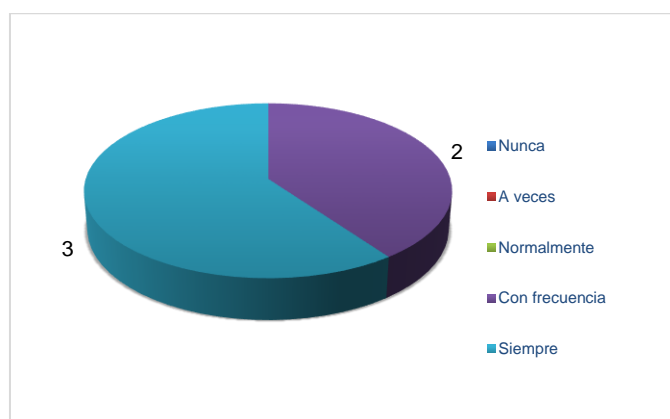
Como resultado final se tiene $\alpha = 0.769$, que, por los parámetros definidos con anterioridad, se encuentra en la media superior entre aceptable y bueno como elemento de fiabilidad. Se debe tomar en cuenta que siempre los instrumentos son perfectibles para aumentar los grados de confiabilidad y validez de la investigación.

4.3.2 Análisis por Gráficos

El presente apartado se realizó de acuerdo a los datos tabulados del instrumento MLQ usado en la muestra con cinco directores. En cada gráfico se encuentra la información referida a sus resultados, así como información anexa o sugerencias, dependiendo de los resultados arrojados por el instrumento, que se deben tomar en consideración para potenciar la investigación y darle una validez cualitativa al instrumento.

Ítem 1: Ayudo a los demás siempre que se esfuercen.

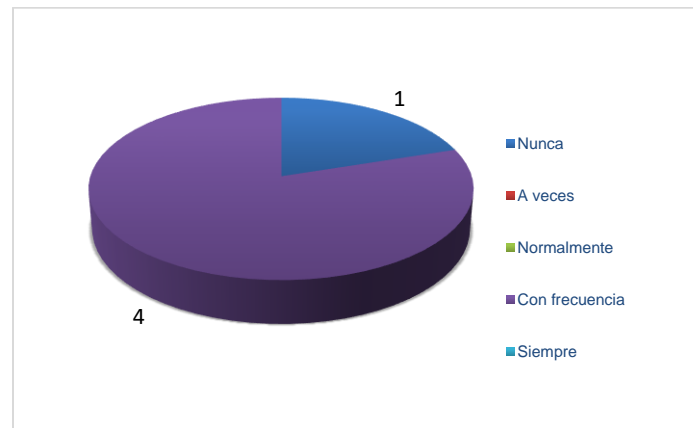
Gráfico 75: MLQ Director/a: Ítem 1



En esta pregunta se aprecia que tres de los cinco líderes contestan que siempre ayudan a los demás, pero si agregamos la respuesta de los otros dos directores que contesta con frecuencia, se aprecia que todos los encuestados tienen predisposición a ayudar a los demás en momentos de crisis. Ésta pregunta es parte de la sub dimensión de recompensa contingente, relacionado con el tipo de liderazgo “recompensa contingente”, refleja la efectividad de una actitud positiva para la emisión de estímulos que fomenten el desempeño requerido.

Ítem 2: Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.

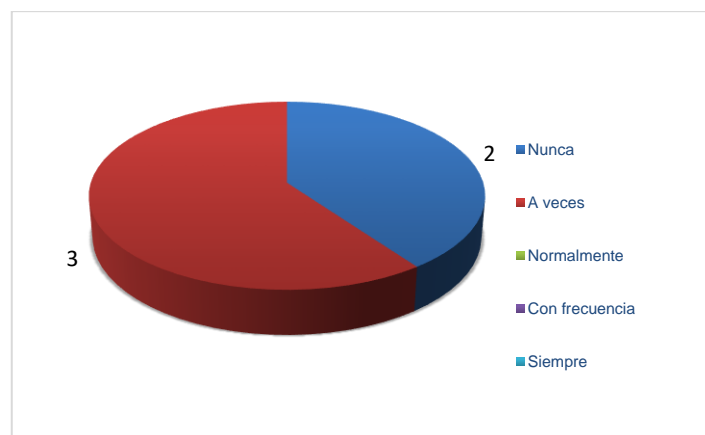
Gráfico 76: MLQ Director/a: Ítem 2



En relación a la pregunta, se afirma que la actitud más recurrente de los Directores/as es que “Con frecuencia” acostumbran a evaluar la situación con cuatro preferencias, sumado al que contesta con la alternativa de “Siempre”, la variabilidad es casi nula, por lo que la evaluación crítica de creencias y supuestos es una “estimulación intelectual” en la que participan todos los directores.

Ítem 3: Trato de no interferir en los problemas.

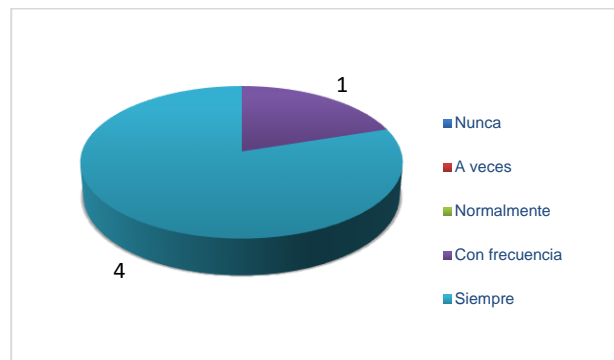
Gráfico 77: MLQ Director/a: Ítem 3



Dos de los cinco Directores contestaron que “Siempre” trataban de no interferir en los problemas, en tanto que el resto prefirió la opción “con frecuencia” lo que indica que toman una actitud pasiva, tal como se menciona en la sub dimensión Dirección por Excepción Pasiva.

Ítem 4: Trato de poner atención sobre las irregularidades.

Gráfico 78: MLQ Director/a: Ítem 4



En ésta respuesta, cuatro de las cinco preferencias que han inclinado por la opción “Siempre” y una por “Con frecuencia”, pero de acuerdo a las características del instrumento, esta respuesta es indicativa de que los Directores tienen una actitud de Dirección por Excepción Activa.

Ítem 5: Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante.

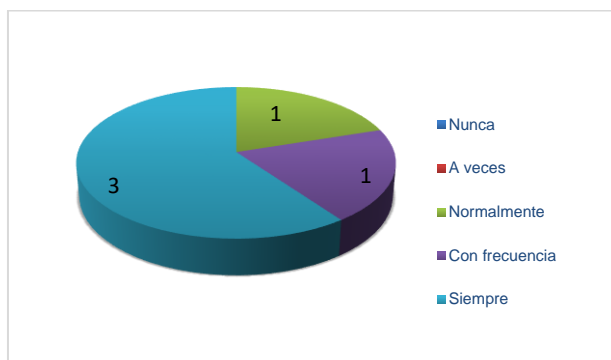
Gráfico 79: MLQ Director/a: Ítem 5



En relación a la anterior, todos los encuestados responden de la misma forma, entonces se tiene que la única actitud posible es que deben involucrarse rápidamente en cualquier situación relevante, indicando que el “laissez faire” se presente con poca autonomía, ya que implica que deben estar alerta para la pronta toma de decisiones al respecto.

Ítem 6: Expreso mis valores y creencias más importantes.

Gráfico 80: MLQ Director/a: Ítem 6



De los encuestados, tres dicen que expresan sus valores y creencias más importantes, y uno responde con frecuencia, estas respuestas afirman la tendencia de la variable de la influencia idealizada conductual, como una auto representación o reforzamiento de lo que influencia que representan para el resto de la comunidad.

Ítem 7: A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes.

Gráfico 81: MLQ Director/a: Ítem 7



Tres de los cinco directores afirman que nunca están ausentes cuando surgen problemas importantes y dos afirman que a veces. Lo importante en esta pregunta es que la afirmación de que en cualquier situación importante que se genera al interior del colegio pasa necesariamente por ellos el mecanismo de control de la situación, por lo que la opción de “nunca” se puede explicar por dos motivos: el estilo de liderazgo no tiende al “laissez faire”, sino más bien al transaccional con control casi total de la situación o la falta de equipos competentes para delegar funciones complicadas, por otro lado, como lo grafican los dos directores que afirmaron “a veces”, reconociendo su ausencia como parte normal del proceso educativo con un estilo de liderazgo de tipo transformacional.

Ítem 8: Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.

Gráfico 82: MLQ Director/a: Ítem 8



Todos los directores afirman que al resolver los problemas “siempre” tratan de verlos desde distintas formas, lo que indica que toman con calma los problemas presentados, sin adelantar prejuicios sobre ellos, asumiendo que la variable de estimulación intelectual permite entregar los elementos primordiales de las dificultades presentadas para que junto al el equipo de trabajo resuelvan, con un lenguaje persuasivo, ver la mejor forma posible de solucionar dichas dificultades.

Ítem 9: Trato de mostrar el futuro de modo optimista.

Gráfico 83: MLQ Director/a: Ítem 9



Al igual que la pregunta anterior, todos los directores afirman que “siempre” tratan de mostrar el futuro con optimismo, con la diferencia de que la variable motivación inspiracional, permite lograr que las significaciones o simbolismos del líder tengan un efecto a largo plazo en la conducta de los equipos de trabajo.

Ítem 10: Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.

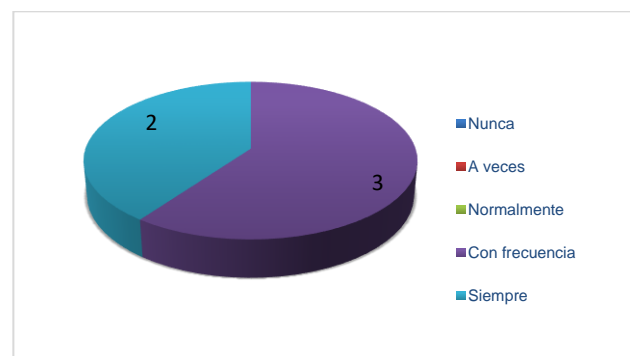
Gráfico 84: MLQ Director/a: Ítem 10



La opción “con frecuencia” en todos los directores, es una visión auto representada de su imagen como líder, quedando claro que la variable “influencia idealizada atribuida” es un elemento aspiracional, reconociendo (con cierto grado de humildad) que le faltan algunos elementos para que el equipo de trabajo se sienta totalmente identificados con su gestión.

Ítem 11: Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.

Gráfico 85: MLQ Director/a: Ítem 11



Parte fundamental de la función de un líder es la claridad del desempeño de cada uno de sus subordinados, es por ello que se entiende que todos asumen el parámetro positivo de la pregunta, donde dos directores afirman que “con frecuencia”, aclaran y especifican las responsabilidades de cada uno y dos directores dicen que “siempre” lo hacen.

Ítem 12: Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.

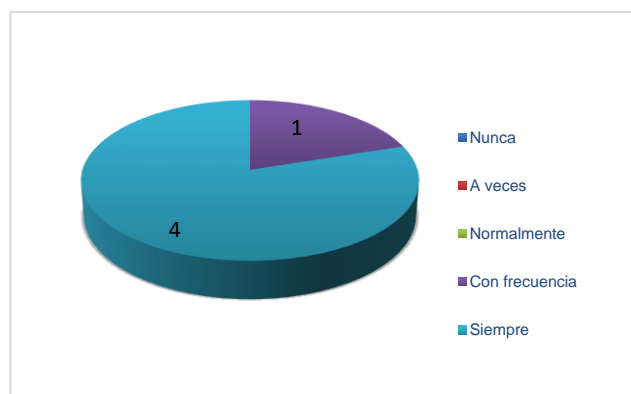
Gráfico 86: MLQ Director/a: Ítem 12



El mal funcionamiento de una institución indica bastante responsabilidad de su dirección, es por ello que cuatro directores responden que “nunca” actúan solos cuando las cosas van mal y asumen que es importante que, ante las adversidades, sea necesario el estar acompañado de un equipo que permita actuar en conjunto en la solución de las dificultades.

Ítem 13: Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.

Gráfico 87: MLQ Director/a: Ítem 13



Cuatro de los cinco directores afirman que “siempre” hablan con entusiasmo sobre las metas, usando dicho elemento como motivador para conseguir las acciones pertinentes de su equipo para conseguir los objetivos propuestos en el centro.

Ítem 14: Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.

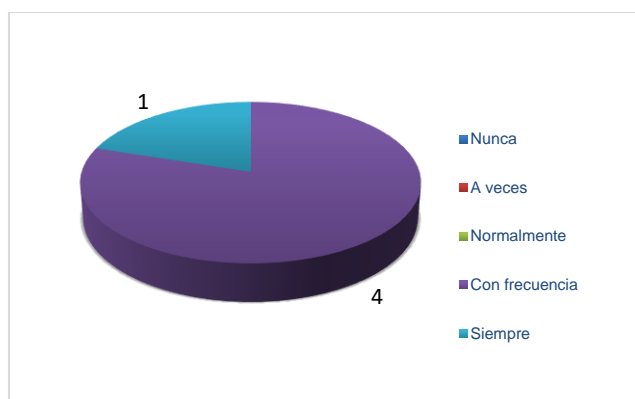
Gráfico 88: MLQ Director/a: Ítem 14



Todos los directores dicen que “siempre” consideran importante tener un objetivo claro, ya que permite influenciar la conducta en el equipo de trabajo, de manera precisa hacia donde se deben dirigir los esfuerzos con metas definidas y concretas.

Ítem 15: Le dedico tiempo a enseñar y orientar.

Gráfico 89: MLQ Director/a: Ítem 15



Es importante destacar que cuatro directores hayan afirmado que “con frecuencia” le dedican tiempo a enseñar y orientar, ya que esta característica representa la capacidad de individualizar perfectamente a cada uno de los miembros del equipo de trabajo, lo que permite potenciar las capacidades y centrarse en las necesidades de cada uno de ellos para la consecución de los logros u objetivos de la institución, pero cabe recordar que al decir “con frecuencia”, tiende a ser una conducta más aspiracional que internalizada por lo que hay que trabajar en ella, como posibilidad de mejora.

Ítem 16: Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si lograra las metas.

Gráfico 90: MLQ Director/a: Ítem 16



Cuatro de los directores responden que “con frecuencia” dejando claro lo que cada uno puede lograr con el logro de las metas, permitiendo administrar recompensas o evaluar el desempeño de cada trabajador, con una tendencia clara hacia el control de la situación.

Ítem 17: Sostengo la firme creencia en que, si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.

Gráfico 91: MLQ Director/a: Ítem 17



La dispersión de las respuestas indica la intencionalidad a la hora de abordar las dificultades desde la búsqueda de las fallas que provocan el problema centrándose en soluciones correctivas hasta asumir que el problema no tiene solución. Lo importante en la respuesta es la dispersión como conducta directiva.

Ítem 18: Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de sus intereses.

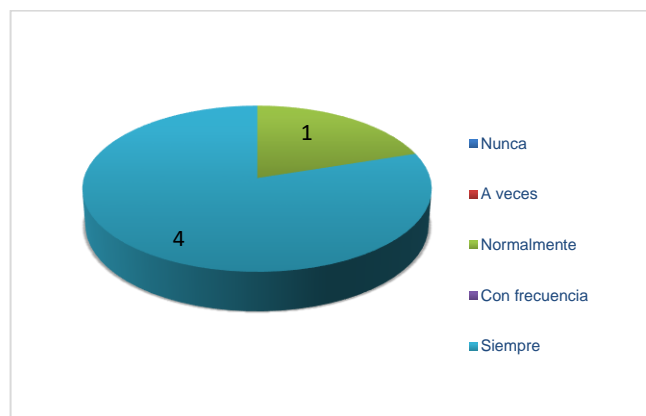
Gráfico 92: MLQ Director/a: Ítem 18



Tres de los cinco directores afirman que “siempre” son capaces de ir más allá de sus intereses como una auto identificación de las ventajas grupales por sobre las personales, cuyo ejemplo permitiría la idealización de su conducta por parte del conjunto de la comunidad.

Ítem 19: Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo.

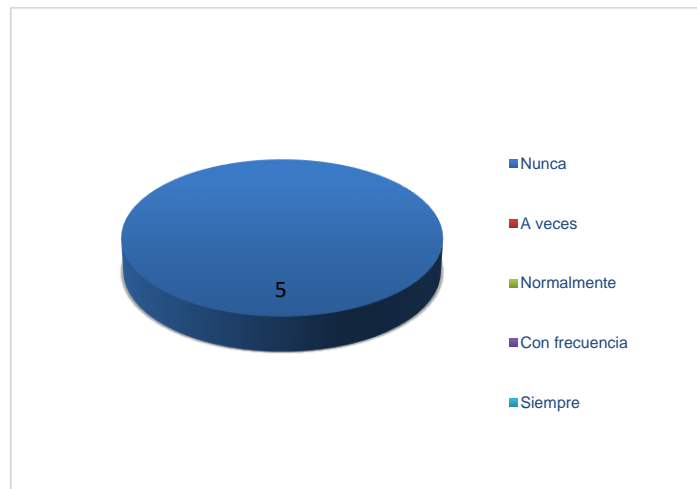
Gráfico 93: MLQ Director/a: Ítem 19



Cuatro de los cinco directores afirman que “siempre” tratan a los demás como individuos como parte de un grupo, esta pregunta refuerza la idea de la individualización en la asignación de tareas o consecución del logro más que el trabajo de equipo. Representa una inconsistencia respecto al ítem 15, donde es aspiracional la idea de enseñar y orientar, lo cual permite de mejor manera lograr los objetivos deseados.

Ítem 20: Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos, antes de actuar.

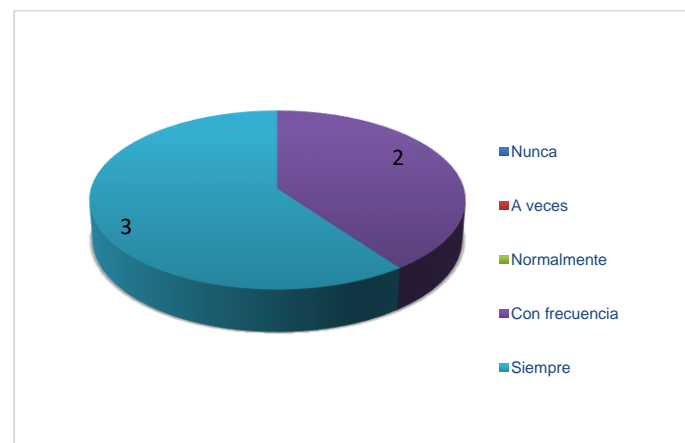
Gráfico 94: MLQ Director/a: Ítem 20



Todos los directores afirman que “nunca” dejan que los problemas lleguen a ser crónicos antes de actuar, anticipando las acciones correctivas de intervención, teniendo una actitud activa que se opone directamente a la variable “dirección por excepción pasiva” a la que apunta la pregunta.

Ítem 21: Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.

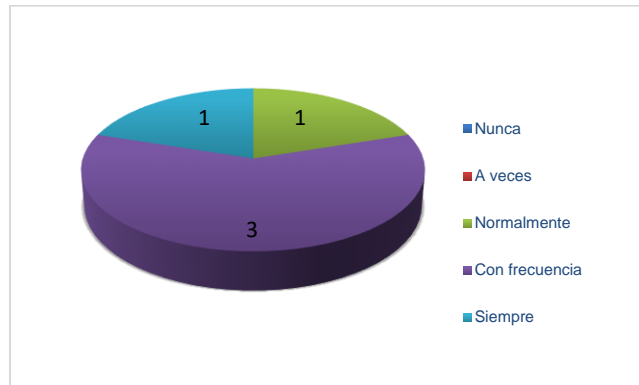
Gráfico 95: MLQ Director/a: Ítem 21



Tres directores afirman que “siempre” actúan ganándose el respeto de los demás y dos afirman “con frecuencia”, esto indica la tendencia positiva hacia la influencia idealizada que pretenden representar sobre su equipo de trabajo.

Ítem 22: Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.

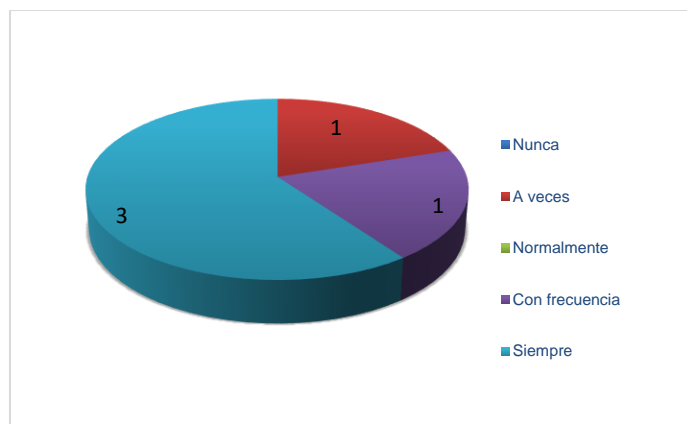
Gráfico 96: MLQ Director/a: Ítem 22



Tres de los cinco directores dicen que “con frecuencia” ponen la atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas, si a ello le sumamos que un director afirma que “siempre” lo hace, entonces tenemos que constantemente buscan los estándares necesarios para alcanzar los logros y monitorean sus acciones en esa dirección, Aun cuando las respuestas se dirigen hacia la característica positiva de la pregunta, su dispersión puede orientar de diferente manera la forma en que se abordan las medidas correctivas, desde el acompañamiento, hasta la sanción.

Ítem 23: Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.

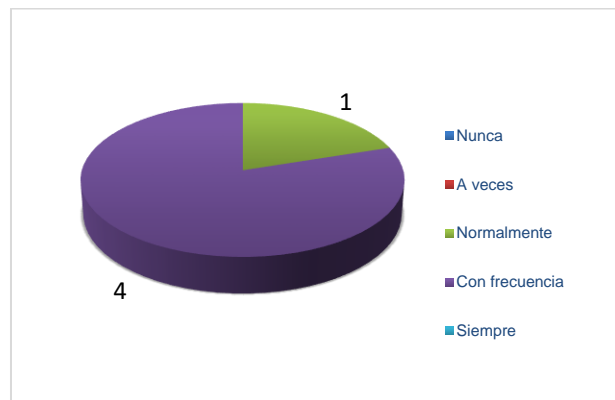
Gráfico 97: MLQ Director/a: Ítem 23



Tres directores afirman que “siempre” toman en consideración las consecuencias de sus acciones y un director dice “con frecuencia”, teniendo en cuenta el carácter positivo que le dan a la respuesta, se puede entender como una idealización de la responsabilidad asumida graficada en la variable influencia idealizada conductual.

Ítem 24: Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen.

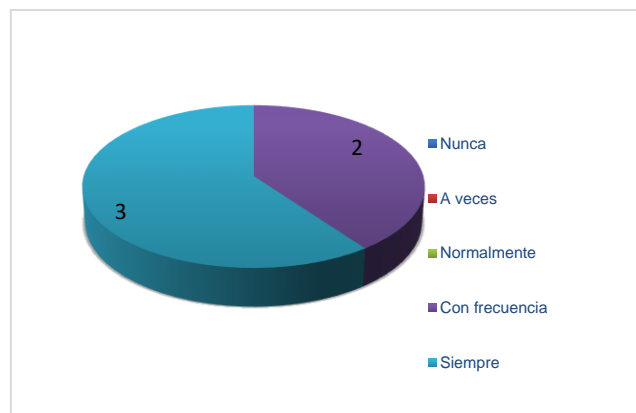
Gráfico 98: MLQ Director/a: Ítem 24



“Con frecuencia” cuatro de los cinco directores realizan un seguimiento de los errores, lo que indican la preocupación por las medidas correctivas ante las dificultades de la gestión, donde el monitoreo es una conducta casi habitual de la gestión en cada uno de ellos.

Ítem 25: Me muestro confiable y seguro.

Gráfico 99: MLQ Director/a: Ítem 25



En términos de confiabilidad y seguridad, tres directores dicen que “siempre” se muestran de esa forma y dos afirman que lo hacen “con frecuencia”, entendiendo que es una característica motivacional que puede generar una influencia sobre su equipo de trabajo, aun cuando es una idealización autoimpuesta en su conducta.

Ítem 26: Construyo una visión motivante del futuro.

Gráfico 100: MLQ Director/a: Ítem 26



Similar a la respuesta anterior, pero centrada principalmente en la motivación, cuatro de los directores afirman que “siempre” construyen una visión motivante del futuro y uno “con frecuencia” para inspirar a sus respectivos equipos de trabajo hacia la dirección que cada uno de ellos ofrece para conseguir los objetivos deseados.

Ítem 27: Dirijo mi atención hacia fracasos o errores, para alcanzar los estándares.

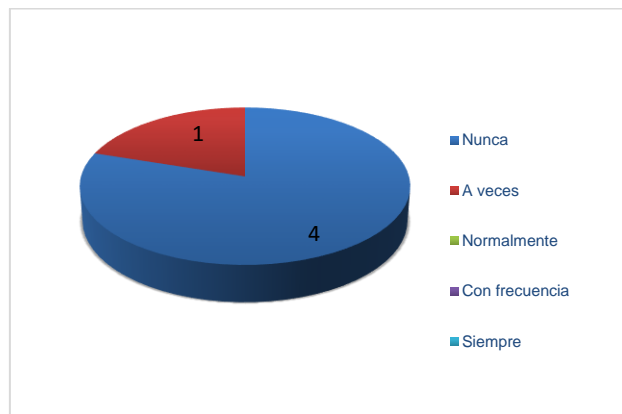
Gráfico 101: MLQ Director/a: Ítem 27



La disparidad de respuestas, su dispersión, refuerzan la idea de que existe una diversidad de formas para afrontar las dificultades o problemas que se presentan, el refuerzo de la atención sobre los fracasos y errores para alcanzar las metas, se asume de diferente forma, por lo que no existe una receta única para ello, aun cuando dos directores hayan afirmado que “siempre” dirigen la atención sobre ellos.

Ítem 28: Suele costarme tomar decisiones.

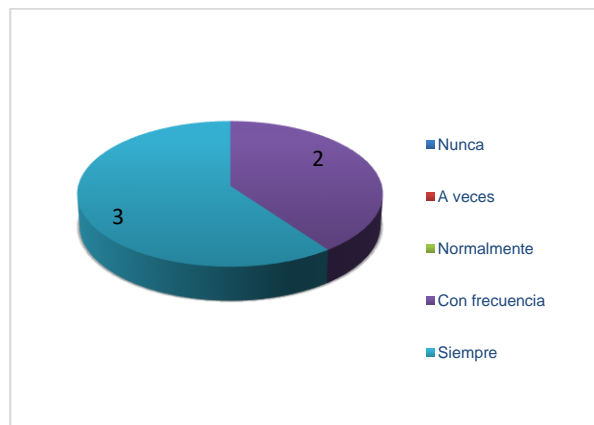
Gráfico 102: MLQ Director/a: Ítem 28



Cuatro directores afirman que nunca les cuesta tomar decisiones y uno dice que “a veces”, siendo parte de la función cotidiana que deben realizar, ello permite tener el control sobre la situación en forma permanente.

Ítem 29: Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones que son únicas.

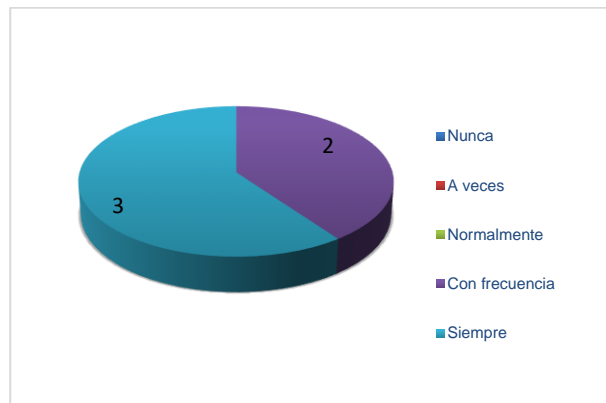
Gráfico 103: MLQ Director/a: Ítem 29



El reconocimiento de cada una de las personas que componen el equipo de trabajo tienen necesidades, habilidades y aspiraciones diferentes permite el estímulo individual potenciando sus capacidades, es así como tres directores afirman que “siempre” lo tienen en consideración y dos lo hacen “con frecuencia”, teniendo una actitud positiva sobre la pregunta, lo que indicaría un cierto control sobre cada uno de ellos.

Ítem 30: Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.

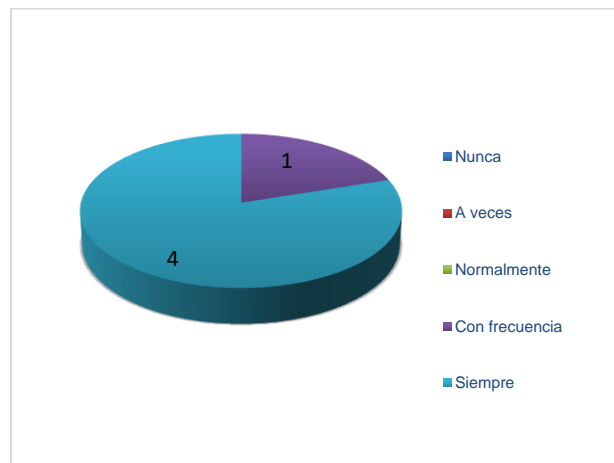
Gráfico 104: MLQ Director/a: Ítem 30



Tres directores dicen ayudar a mirar los problemas desde distintos puntos de vista y dos lo hacen “con frecuencia” lo que permite estimular las acciones del equipo de trabajo frente a cualquiera de los problemas que se les presentan cotidianamente, donde la tendencia general es positiva hacia la variable de estimulación intelectual, ofreciendo diferentes alternativas de solución.

Ítem 31: Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.

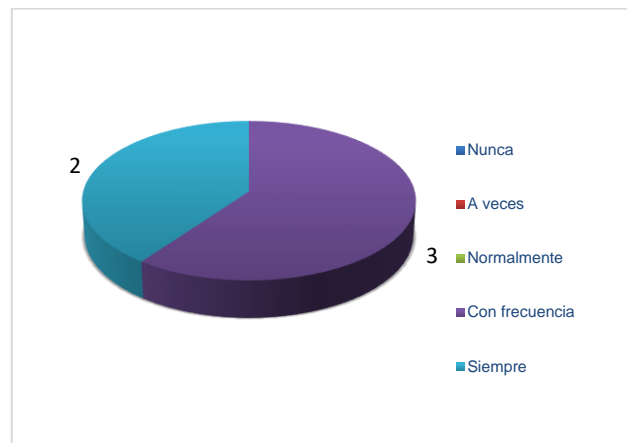
Gráfico 105: MLQ Director/a: Ítem 31



La opción “siempre” es afirmada por cuatro de los cinco directores, y uno dice “con frecuencia”, lo que tiende a reforzar la idea de potenciar el desempeño de cada trabajador, individualizando fortalezas para minimizar todas (o lo más posible) las debilidades de cada uno, lo que permitiría consolidar el liderazgo y control del quehacer escolar.

Ítem 32: Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.

Gráfico 106: MLQ Director/a: Ítem 32



Se aprecia la opción “con frecuencia” por parte de tres directores, como la de mayor recurrencia y “siempre” con dos preferencias, la sugerencia se aprecia no como orden directa, sino estimulando a los demás hacia las diferentes formas de hacer su trabajo o innovar en sus soluciones.

Ítem 33: Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora.

Gráfico 107: MLQ Director/a: Ítem 33



Similar a la respuesta anterior, con tres directores con la preferencia “con frecuencia”, pero acá es el ideario de la búsqueda de la mejor elección posible ante la complejidad de la contingencia, tratando de no cometer errores en la gestión.

Ítem 34: Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.

Gráfico 108: MLQ Director/a: Ítem 34



En esta pregunta el ideario es la identificación con la institución y para ello los directores en su totalidad afirman que “siempre” enfatizan en tener una misión compartida, lo que permite (idealmente) mejorar el clima laboral y/o el trabajo en equipo.

Ítem 35: Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.

Gráfico 109: MLQ Director/a: Ítem 35



Todos los directores dicen que expresan “siempre” su satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado, siendo una característica que tiende a reconocer el desenvolvimiento del equipo de trabajo en el minuto adecuado para potenciar su desempeño en el cumplimiento de las tareas asignadas.

Ítem 36: Expreso confianza en que se alcanzarán las metas.

Gráfico 110: MLQ Director/a: Ítem 36



La motivación inspiracional es un recurso del liderazgo reconocido por todos los directores dentro de su gestión al afirmar que “siempre” expresan su confianza en que alcancen las metas, lo que indica la relación existente en el acompañamiento necesario de los directores en sus respectivos equipos de trabajo.

Ítem 37: Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades.

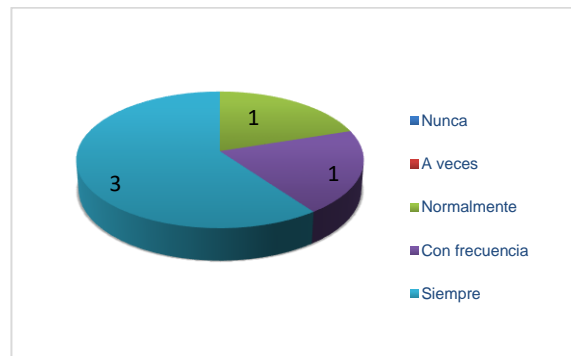
Gráfico 111: MLQ Director/a: Ítem 37



Al afirmar cuatro de los cinco directores que “con frecuencia” son efectivos al relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades, están reconociendo que existen elementos de los cuales no pueden o no logran cumplir, sería interesante revisar esta situación dada la diferencia entre eficacia y eficiencia en el trabajo con recursos comparativos que propendan a la mejora de la gestión.

Ítem 38: Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo de trabajo.

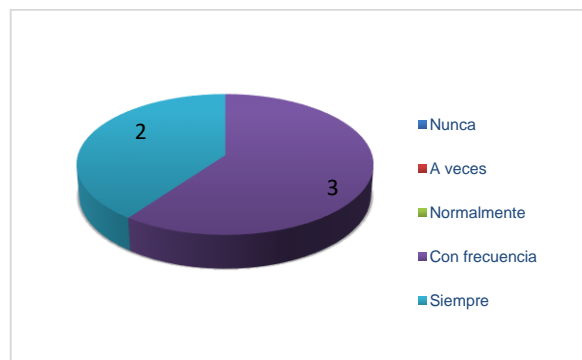
Gráfico 112: MLQ Director/a: Ítem 38



Tres de los cinco directores afirman que usan “siempre” métodos de liderazgo satisfactorios para los miembros de sus equipos de trabajo y un director dice que hace uso “con frecuencia” de los mismos, aun cuando no se especifican el tipo de métodos que utilizan (la pregunta tampoco lo especifica), lo importante es que con ello se cumple la variable de satisfacción en el estilo de liderazgo transformacional en el cumplimiento de las metas deseadas.

Ítem 39: Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.

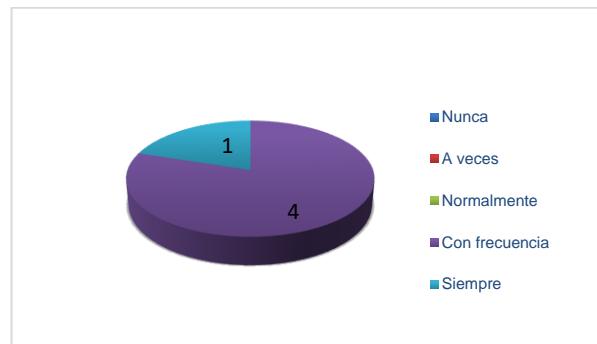
Gráfico 113: MLQ Director/a: Ítem 39



El esfuerzo extra, como variable de intervención, es afirmados por dos directores con la opción “siempre” y los tres directores restantes dicen que “con frecuencia” sus equipos de trabajo llegan a hacer más de lo que se espera en el ejercicio de sus respectivas funciones. Esta situación permite generar y depositar las confianzas necesarias en el equipo, sabiendo que sus esfuerzos van a permitir con las metas propuestas y necesarias, en cada actividad laboral que dichas funciones requieren, se logren en forma autónoma o independiente.

Ítem 40: Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.

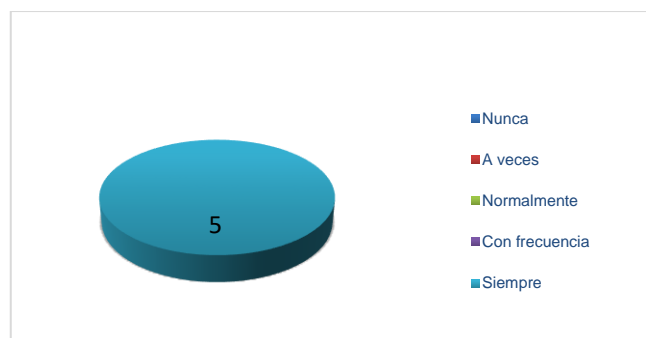
Gráfico 114: MLQ Director/a: Ítem 40



Solo un director/a dice que “siempre” es efectivo representando a los demás frente a los superiores, los cuatro restantes afirman que “con frecuencia” lo logran, esa diferencia de margen entre el logro total y el logro parcial de su representación indica la existencia de factores independientes de la gestión de los directores, elementos ajenos que corresponden a los ámbitos de gestión municipal que involucra a la corporación de educación y no a los propios de su gestión.

Ítem 41: Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria.

Gráfico 115: MLQ Director/a: Ítem 41



Todos los directores afirman que “siempre” pueden trabajar de forma satisfactoria con los demás, como un proceso de auto representación y/o agrado, con lo que los directores identifican su gestión. Pero si seguimos los lineamientos de Podsakoff y Schriesheim (1985, en Bass, 1990), en el MLQ, la satisfacción va asociada al liderazgo transaccional, dado que se reconoce satisfacción con la recompensa contingente y no dentro del liderazgo transformacional (se recomienda revisar este tema, ya sea a partir del instrumento o de su aplicación dado que se aplica a varias preguntas en sentidos similares).

Ítem 42: Aumento la motivación de los demás hacia el éxito.

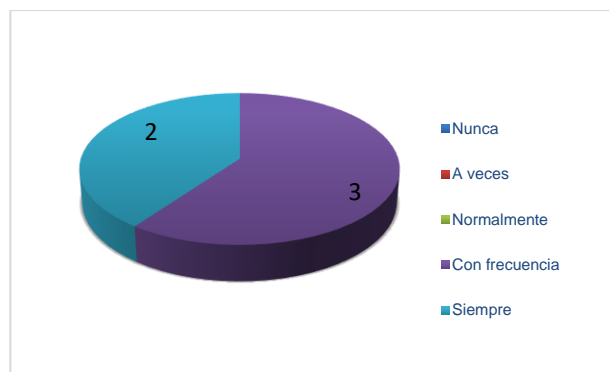
Gráfico 116: MLQ Director/a: Ítem 42



El aumento de la motivación apunta a la variable “esfuerzo extra”, favoreciendo el desempeño de los seguidores y el cómo alcanzar las metas, donde cuatro de los cinco directores afirman que “siempre” lo hacen y un director prefiere la opción “con frecuencia” lo que indica como tendencia general lo que cada uno espera de su equipo de trabajo.

Ítem 43: Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.

Gráfico 117: MLQ Director/a: Ítem 43



La opción “siempre” es afirmada por dos directores y los otros tres dicen que “con frecuencia” son efectivos al encontrar las necesidades de la organización. Cabe mencionar que la afectividad en el desempeño se da cuando se tiene un cierto nivel de experiencia en la función desempeñada, en ese plano se desconoce el tiempo que llevan en el cargo, por lo que al ser mayoría la opción “con frecuencia” llama la atención que dejen un espacio de incertidumbre, lo que se puede entender en que constantemente necesiten el apoyo de sus respectivos equipos para determinar las necesidades de la organización.

Ítem 44: Motivo a los demás a trabajar más duro.

Gráfico 118: MLQ Director/a: Ítem 44



Tres directores afirman que “siempre” motivan a los demás a trabajar más duro y dos lo hacen “con frecuencia”, este esfuerzo extra expresa la importancia del liderazgo transformacional como directriz para el logro de los objetivos y el cumplimiento de las metas, apoyándose en sus respectivos equipos, sin tener la necesidad de supervisar en forma directa y sistemática el normal desempeño de sus funciones.

Ítem 45: Dirijo un grupo que es efectivo.

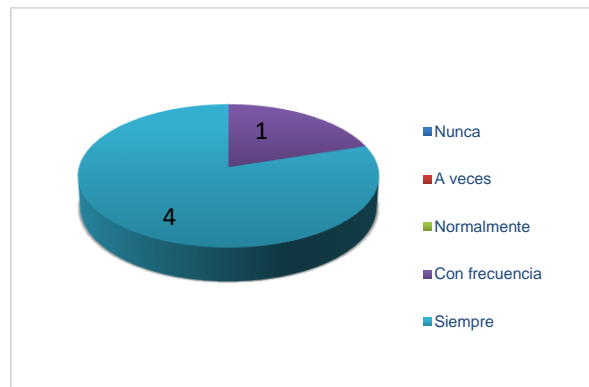
Gráfico 119: MLQ Director/a: Ítem 45



La respuesta en este caso es más diversa que las anteriores cuando se habla de efectividad, es distinta la predisposición del líder para la efectividad del grupo a las capacidades reconocidas del líder sobre la efectividad real de ese grupo. Dos directores dicen que “siempre” dirigen a un grupo efectivo, uno dice “con frecuencia” y dos se apoyan en la respuesta normalmente, la diferencia entre la efectividad real y la ideal queda demostrada en esta respuesta.

Ítem 46: Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.

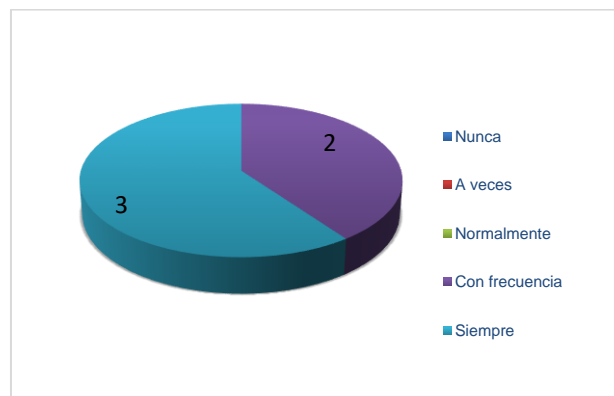
Gráfico 120: MLQ Director/a: Ítem 46



Cuatro de los cinco directores afirman que “siempre” comparten los riesgos de las decisiones tomadas en el equipo de trabajo y un director dice que “con frecuencia” lo hace. En este plano la influencia idealizada conductual se ve mediatizada por la confianza del líder en su equipo, lo que habría que profundizar cuales son los ámbitos de acción de dichas decisiones y los riesgos asociados para cada una de ellas.

Ítem 47 Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.

Gráfico 121: MLQ Director/a: Ítem 47



La mayoría de los directores (tres) opinan que sus equipos “siempre” tienen confianza en sus juicios y decisiones, dos de ellos dicen que “con frecuencia”. Es un ítem que refleja el tipo de liderazgo 'influencia idealizada conductual', que señala el carisma de los líderes en la organización provocado por su tipo de actuaciones.

Ítem 48: Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.

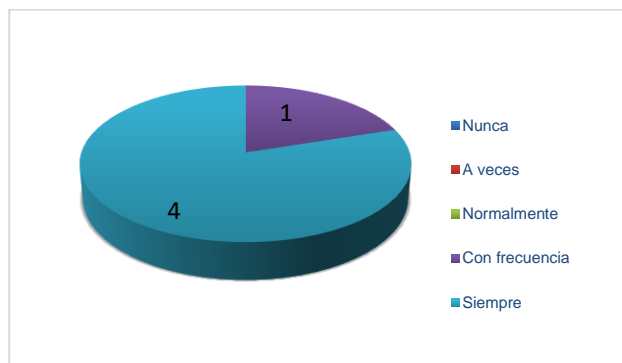
Gráfico 122: MLQ Director/a: Ítem 48



Tres de los cinco directores afirman que “siempre” y dos de ellos dicen que “con frecuencia” motivan a los demás a tener confianza en sí mismos. Como la variable representa el tipo de liderazgo 'motivación inspiracional', muestra una de las mejores puntuaciones para esta variable. Refleja una gran capacidad de los líderes para motivar, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo emocional a los docentes.

Ítem 49: Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas.

Gráfico 123: MLQ Director/a: Ítem 49



Los directores dicen que “siempre” evalúan las consecuencias de las decisiones adoptadas como la de mayor frecuencia con cuatro preferencias, si a ello le sumamos que un director afirma que “con frecuencia” lo hace. Aun cuando la variable de estimulación intelectual permite cierto nivel de autonomía del equipo de trabajo como lo requiere el liderazgo transformacional, la respuesta implica cierto nivel control sobre las consecuencias de dichas decisiones, entregando una autonomía relativa al equipo de trabajo.

Ítem 50: Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.

Gráfico 124: MLQ Director/a: Ítem 50



Esta respuesta tiene relación con las respuestas anteriores, como tendencia general, tres directores afirman que “siempre” buscan la manera de desarrollar las capacidades de los demás y dos lo hacen “con frecuencia”, considerando que tienden a conocer individualmente cuales son las capacidades de cada trabajador de su equipo para desarrollar aquellas competencias necesarias para conseguir los objetivos propuestos.

Ítem 51: Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.

Gráfico 125: MLQ Director/a: Ítem 51



Otra vez se aprecia una diversidad entre las respuestas que podría reflejar ya que dos de los directores afirman que “siempre” aclaran lo que recibirá cada uno por su trabajo, mientras que las opciones “con frecuencia”, “normalmente” y “a veces” tuvieron una preferencia cada una. Las explicaciones pueden ser múltiples, desde que la pregunta es poco clara, lo que induce a error de interpretación por parte de los directores o en algunos casos la falta de claridad en cuanto a los estímulos que se ofrecerán a cambio del trabajo realizado. Lo importante que esta diversidad de respuesta es indicativa que algo sucede y que se debe profundizar al respecto.

Ítem 52: Me concentro en detectar y corregir errores.

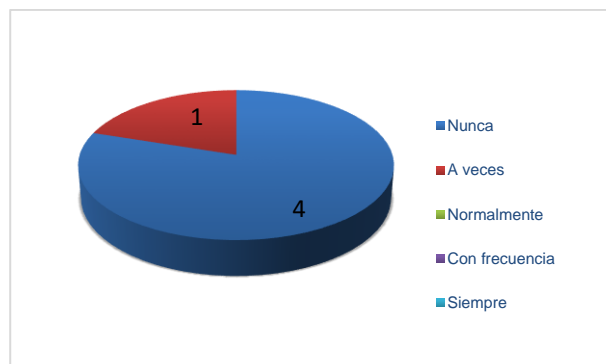
Gráfico 126: MLQ Director/a: Ítem 52



Sólo un director dice que “siempre” se concentra en detectar y corregir errores, lo que podría mostrar una actitud más obsesiva sobre el equipo, la mayor preferencia con tres directores opinan que “con frecuencia” lo hacen, lo que indica que efectivamente se concentran en los errores, pero su preocupación principal va más asociada (por el grado de respuesta) a que cuando son detectados se centran más en las acciones correctivas, de esta forma se expresa evidentemente la variable de “dirección por excepción activa”, donde la habilidad del líder permite orientar nuevamente las acciones hacia sus objetivos centrales.

Ítem 53: Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar.

Gráfico 127: MLQ Director/a: Ítem 53



Cuatro de los directores afirman que “nunca” esperan a que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver para empezar a actuar y solo un director dice que “a veces” lo hace. Las decisiones tomadas en forma clara y oportuna permiten minimizar los efectos de los errores de decisiones mal tomadas, por lo que las preferencias de los directores apuntarían a ello, dado que los efectos no deseados de manera inoportuna les recaerían dentro de su propia responsabilidad, dificultando su gestión.

Ítem 54: Tiendo a no corregir errores ni fallas.

Gráfico 128: MLQ Director/a: Ítem 54



Siguiendo la lógica de la respuesta anterior, las malas decisiones recaen en el ámbito de acción de su propia gestión, por lo que los cuatro directores que afirman que “nunca” tienden a no corregir, es decir, “siempre” tienden a corregir los errores y fallas cuando se presentan, de esta forma la variable “laissez faire” se minimiza con la predisposición de los directores a intervenir cuando éstas se presentan.

Ítem 55: Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.

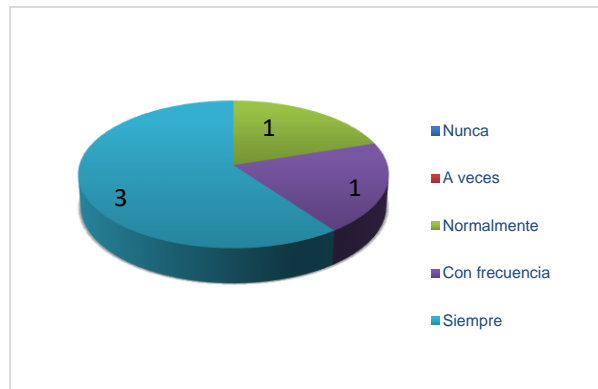
Gráfico 129: MLQ Director/a: Ítem 55



Las mayores preferencias, con tres directores, afirman que “con frecuencia” hacen que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo y un director dice que “siempre”, pero el “esfuerzo extra” exigido al equipo de trabajo tiene un carácter aspiracional, es decir, es lo que los directores hacen. Pero como se vio en el gráfico 51, la diferencia entre la percepción personal de cada director y lo que en realidad ocurre es central a la hora de definir las acciones que el equipo de trabajo debe seguir.

Ítem 56: El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.

Gráfico 130: MLQ Director/a: Ítem 56



La mayor preferencia con tres directores, afirman que “siempre” el rendimiento productivo del grupo que dirigen es bien evaluado dentro de la organización en relación a la efectividad de la gestión, lo que lleva a que la evaluación vaya dirigida a la consecución de las metas propuestas, en esa dirección, un director dice que “con frecuencia” y otro “normalmente” evalúa positivamente al equipo de trabajo.

Ítem 57: Intento mostrar coherencia entre lo que digo y lo que hago.

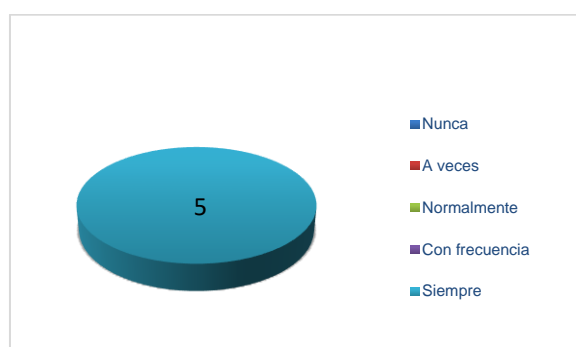
Gráfico 131: MLQ Director/a: Ítem 57



Todos los directores afirman que “siempre” intentan mostrar coherencia entre lo que dicen y lo que hacen, por lo que la variable “influencia idealizada conductual” tiene un carácter aspiracional a la conducta a la que los directores desean llegar, como percepción de su propia gestión de liderazgo.

Ítem 58: Intento ser un modelo a seguir para los demás.

Gráfico 132: MLQ Director/a: Ítem 58



Los cinco directores afirman que “siempre” intentan ser un modelo a seguir para los demás, tratando de lograr una identificación de su gestión con el estilo de liderazgo al que representan. En esa lógica la variable “influencia idealizada atribuida” representa como ellos quisieran ser vistos por parte de sus respectivos equipos.

Ítem 59: Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.

Gráfico 133: MLQ Director/a: Ítem 59



Continuando con la lógica anterior, todos los directores afirman que “siempre” ayudan a centrarse en metas que son alcanzables. En este plano, la variable “motivación inspiracional” refleja la capacidad de motivar e influenciar al equipo de trabajo bajo las premisas de sus capacidades con su apoyo intelectual y emocional.

Ítem 60: Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.

Gráfico 134: MLQ Director/a: Ítem 60



La preferencia por la opción “siempre” de los directores afirmando que estimulan la tolerancia y las diferencias de opinión, permite generar climas laborales estables, de desarrollo comunitario donde la variable “estimulación intelectual” tiende a trabajar por el bienestar de la comunidad, pero no hay información sobre cómo se resuelven las diferencias de opinión.

Ítem 61: Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.

Gráfico 135: MLQ Director/a: Ítem 61



Todos los directores afirman que “siempre” tienden a comportarse de modo de poder guiar a sus subordinados, tratando de ejercer una influencia positiva e idealizada de la conducta de su equipo de trabajo.

Ítem 62: Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.

Gráfico 136: MLQ Director/a: Ítem 62



Los cinco directores afirman que “siempre” se relacionan con todos y cada uno de sus colaboradores, esto se relaciona con la variable de “consideración individualizada” ya que permite la personalización e identificación de cada trabajador del equipo de trabajo, con sus respectivas funciones y desempeños, centrado principalmente con la capacidad de liderazgo y control de los directores.

Ítem 63: Cuando los demás logran los objetivos propuestos, les hago saber que lo han hecho bien.

Gráfico 137: MLQ Director/a: Ítem 63



EL reconocimiento de la buena gestión del equipo de trabajo permite identificarse con la gestión como una recompensa contingente de parte de cada uno de ellos. En este plano los cinco directores afirman que “siempre” les hacen saber que lo hacen bien cuando los objetivos son propuestos son cumplidos.

Ítem 64: Me interesa corregir y solucionar los errores que se producen.

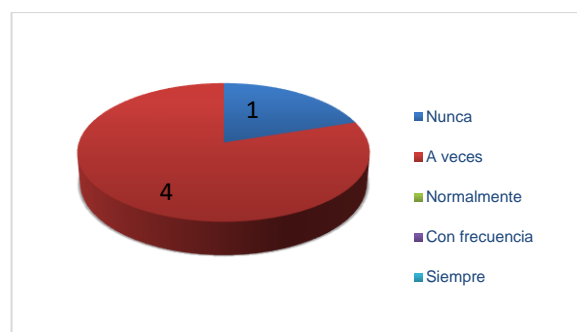
Gráfico 138: MLQ Director/a: Ítem 64



Cuatro de los cinco directores afirman que “siempre” les interesa corregir error y solucionar los mismos y, uno dice que “con frecuencia” lo hace. Cabe mencionar que la variable de “dirección por excepción activa” como parte del liderazgo transaccional, tiende a manejar un nivel de participación y control hacia los objetivos institucionales, pero es curioso cuando se plantea una diferencia en las respuestas con la misma variable en el ítem 52 cuando se concentran en detectar y corregir errores, donde varían considerablemente entre cada una de las opciones lo que entra en contradicción con la pregunta actual. Este es un elemento que se debe revisar.

Ítem 65: En general no superviso el trabajo de los demás, salvo que surja un problema.

Gráfico 139: MLQ Director/a: Ítem 65



Cuatro de los cinco directores afirman que “con frecuencia” no supervisan el trabajo de los demás, salvo que surja un problema indica el nivel de confianza que los directores tienen en sus equipos de trabajo, lo que permite tener un nivel de liderazgo de “laissez faire” bajo la variable de “dirección por excepción pasiva”, si a ello se le suma que un director dice que en general no supervisa, entonces, se confirma que la confianza en los equipos es primordial para conseguir los objetivos y metas propuestas.

Ítem 66: Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.

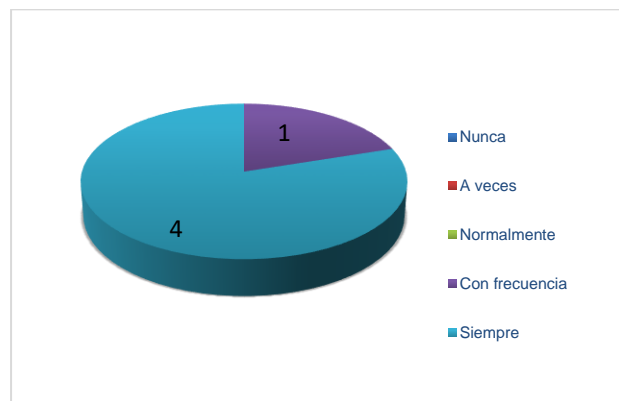
Gráfico 140: MLQ Director/a: Ítem 66



Cuando se les pregunta si generalmente prefieren no tener que tomar decisiones, cuatro directores afirman que “nunca” lo hacen, es decir que tienen una presencia activa en la toma de decisiones, curioso resulta que un director dice que prefiere no tener que tomar decisiones, esto puede explicarse de dos formas a considerar: primero, no se entiende la pregunta, por lo que debiese mejora para no inducir a errores y segundo, efectivamente fue contestada a conciencia, y lo que se dice necesita revisión dado que contradice los perfiles directivos de la función que ejercen.

Ítem 67: Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.

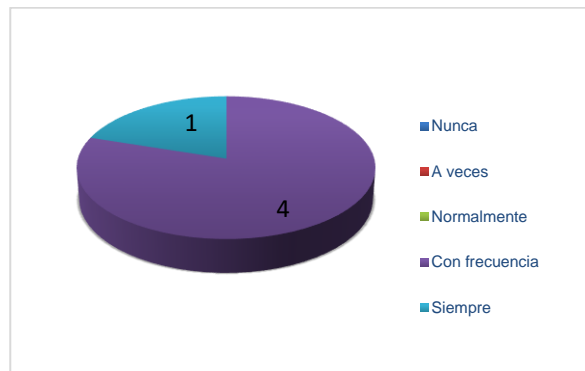
Gráfico 141: MLQ Director/a: Ítem 67



Cuatro de los directores afirman que “siempre” se preocupan por aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás, tratando de influenciar un “esfuerzo extra” como variable de intervención y un director dice que “con frecuencia” lo hace, lo que tiende a tomarse como valores positivos, demostrando la capacidad de expandir el ámbito de acción de los trabajadores.

Ítem 68: Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.

Gráfico 142: MLQ Director/a: Ítem 68



Los directores afirman, con cuatro preferencias, que “con frecuencia” son efectivos en buscar nuevas formas de motivar al grupo de trabajo y un director dice que “siempre” es efectiva la variable. Cabe mencionar, como se dijo anteriormente, que es una característica aspiracional, más que una identificación real respecto al ejercicio de la función en la gestión directiva.

Ítem 69: Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.

Gráfico 143: MLQ Director/a: Ítem 69



La preocupación a los intereses por lo valioso de sus aportes para resolver problemas es expresado por cuatro de los cinco directores con la opción “siempre” y un director afirma que “con frecuencia” tiende a ello. Ello bajo la premisa de la variable de “estimulación intelectual” apunta a orientar la solución a los problemas, de tal forma de acompañar en la búsqueda de las mejores soluciones posibles.

Ítem 70: Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.

Gráfico 144: MLQ Director/a: Ítem 70



Cuatro de los cinco directores afirman que “con frecuencia” manifiestan su satisfacción para trabajar con sus empleados y un director ha dicho que “siempre”, la satisfacción se expresa como elemento aspiracional, es decir, es la forma en que esperan que sus respectivos equipos de trabajo se identifiquen con el estilo de liderazgo de los directores. Además, esta variable se podría verificar con la evaluación anual que debiera realizarse en cada una de los colegios participantes del presente estudio.

Ítem 71: Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.

Gráfico 145: MLQ Director/a: Ítem 71



Tres directores afirman que “siempre” les interesa conocer las necesidades que tiene el equipo de trabajo, en tanto que un director dice “con frecuencia” y uno “normalmente”, la diversidad de estas respuestas apunta a la influencia que ejercen en los equipos de trabajo, aun cuando la mayoría apunta a conocer las necesidades. En este plano “la influencia idealizada conductual” indica la identificación que se desea lograr entre el liderazgo ejercido y su equipo.

Ítem 72: Suelo exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas.

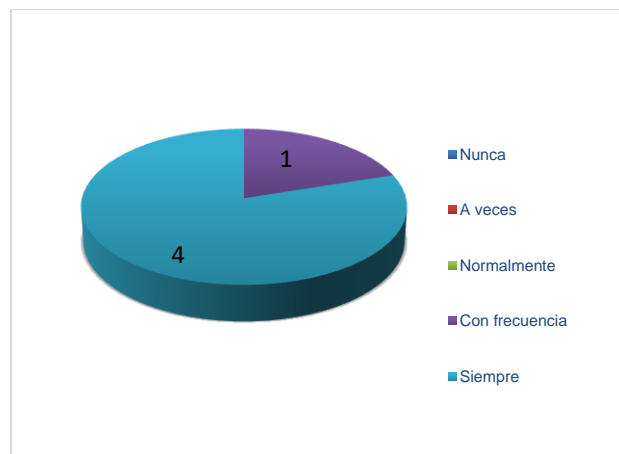
Gráfico 146: MLQ Director/a: Ítem 72



Cuatro de los cinco directores dicen que “siempre” suelen exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas y un director afirma que “con frecuencia” suele hacerlo, reflejando la capacidad del líder en motivar y estimular a los trabajadores, inspirando las confianzas necesarias para conseguir los logros deseados.

Ítem 73: Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.

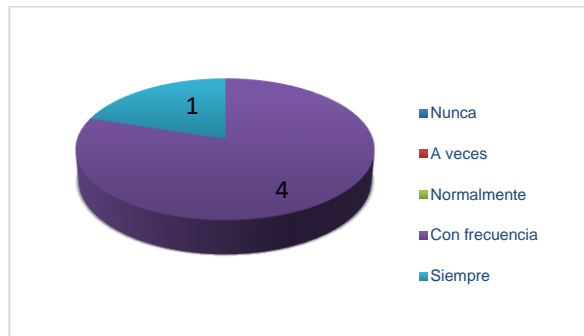
Gráfico 147: MLQ Director/a: Ítem 73



Esta pregunta es especialmente importante dado que propicia la participación del equipo en la gestión directiva. Con ello cuatro de los cinco directores dicen que “siempre” tienden a estimular a los demás a expresar sus ideas sobre el método de trabajo y un director lo hace “con frecuencia” ofreciendo y fomentando participación para el mejoramiento de la gestión.

Ítem 74: Sé lo que necesita cada uno de los miembros de mi grupo.

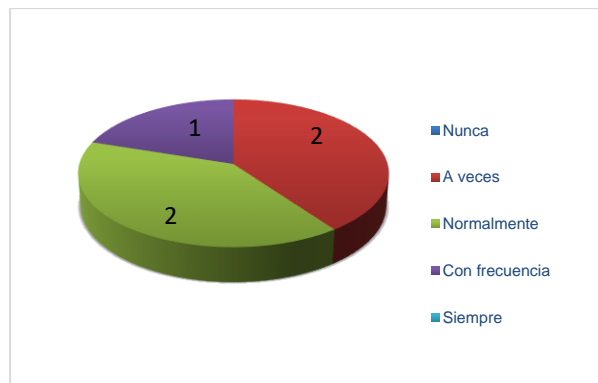
Gráfico 148: MLQ Director/a: Ítem 74



Cuatro de los cinco directores afirman que “con frecuencia” saben lo que necesita cada uno de los miembros de su equipo de trabajo y un director dice que “siempre” lo sabe. Resulta curioso que en la pregunta 62 todos afirmaran que se relacionan constantemente con ellos, lo que indica que no siempre esa relación es efectiva, dado que existe una brecha entre relación y conocimiento real de las necesidades del equipo. Aun cuando sigue siendo un factor positivo, se debe profundizar en este ámbito para potenciar la gestión directiva.

Ítem 75: Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer su trabajo.

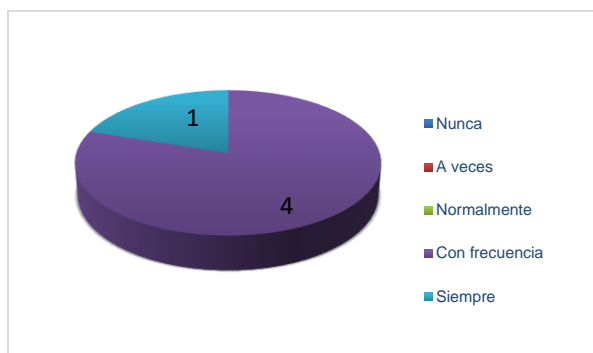
Gráfico 149: MLQ Director/a: Ítem 75



La diferencia de opiniones en cuanto a que cada uno debe buscar la forma de hacer su trabajo representa la percepción sobre el tipo de liderazgo que cada director debe promover en sus respectivos equipos de trabajo, ello es notorio cuando un director afirma que lo hace “con frecuencia”, dos “normalmente” y los dos restantes afirman que “a veces”, es entonces cuando se presentan distintos tipos de liderazgo, donde las confianzas se minimizan para reforzar el control sobre la gestión, tomando el “laissez faire” como un elemento negativo de desempeño directivo.

Ítem 76: En general cumpla con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.

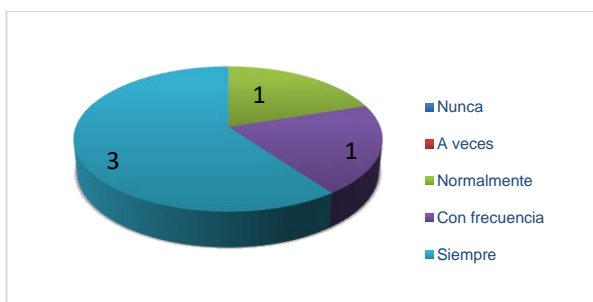
Gráfico 150: MLQ Director/a: Ítem 76



Sólo un director dice que “siempre” cumple con las expectativas que tienen de ellos sus subordinados, en tanto que los cuatro restantes lo hacen “con frecuencia”, pero no se especifica cuáles son las expectativas que los trabajadores tienen o necesitan de sus directores, por lo que se recomienda revisar el instrumento para complementar la información. Aun así, la autoevaluación positiva que tienen los directores tiende a la satisfacción como elemento aspiracional y no real de la situación, como se mencionó en análisis anteriores.

Ítem 77: Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.

Gráfico 151: MLQ Director/a: Ítem 77



Tres de los cinco directores afirman que “siempre” informan a los demás de las fortalezas que poseen, en tanto que un director dice que lo hace “con frecuencia” y uno lo hace “normalmente”. En este plano se tiende a la “consideración individualizada” como variable de intervención dado que apunta a identificar las diferencias de cada trabajador para aprovechar sus potencialidades en el ejercicio de la gestión, pero con la dispersión de las respuestas es un elemento a trabajar como posibilidad de mejora.

Ítem 78: Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.

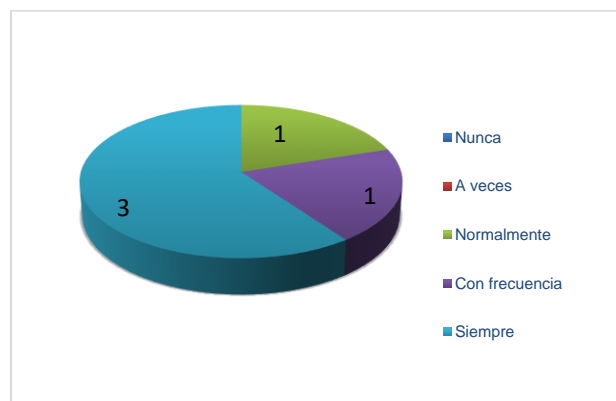
Gráfico 152: MLQ Director/a: Ítem 78



Las dispersiones de las respuestas otra vez aparecen dado que un director afirma que cree que “normalmente” muchos de los problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir, pero tres de ellos dicen que “a veces” y el último dice que nunca. Para esta respuesta se tiene como elemento negativo el “laissez faire”, dado que la tendencia apunta hacia el control de la situación para un mejor manejo de los problemas.

Ítem 79: Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.

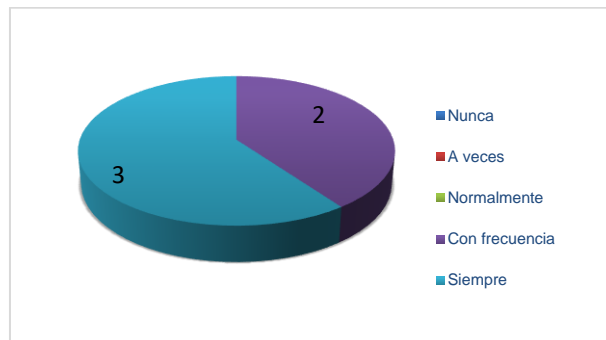
Gráfico 153: MLQ Director/a: Ítem 79



Las mayores preferencias apuntan a que se logra contar con sus respectivos equipos cuando hay trabajo extra, tres directores afirman que “siempre” lo pueden hacer, en tanto uno dice que “con frecuencia” y uno lo logra “normalmente”. Este “esfuerzo extra” requiere el compromiso de los equipos de trabajo, pero no se puede hacer una asociación en referencia a las recompensas tangibles o intangibles que dichos esfuerzos requieren para lograr la satisfacción de los trabajadores.

Ítem 80: Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.

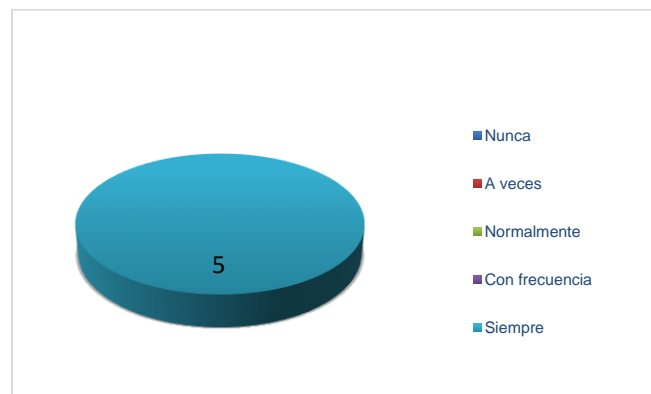
Gráfico 154: MLQ Director/a: Ítem 80



Tres de los cinco directores afirman que “siempre” sienten que quienes trabajan con ellos escuchan con atención, en tanto los dos restantes dicen que tienen ese sentimiento “con frecuencia”, lo que indica la influencia que esperan ejercer sobre sus respectivos equipos. En este plano la “influencia idealizada atribuida” es una autopercepción de la gestión directiva y del papel del líder que representan, lo que se transforma en un elemento aspiracional de los directores, ya que todos observan la característica positiva del ítem.

Ítem 81: Puedo construir metas que incluyen las necesidades de quienes trabajan conmigo.

Gráfico 155: MLQ Director/a: Ítem 81

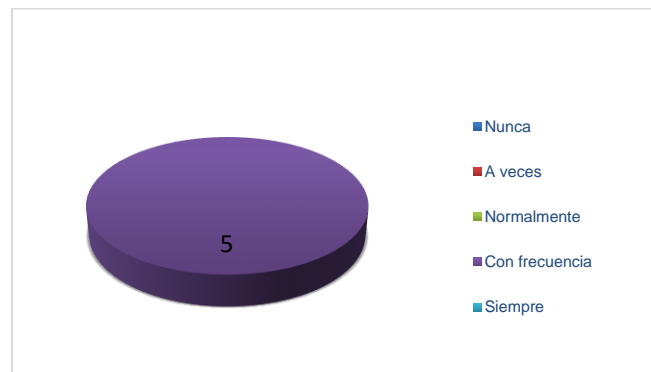


Todos los directores afirman que siempre pueden construir metas que incluyan las necesidades de los equipos de trabajo. Se puede entender que se presenta con fuerza la variable “motivación inspiracional” donde se reconocen las necesidades individualizadas que son parte de un proyecto mayor, logrando identificación del equipo con el liderazgo ejercido por los directores para el logro de las metas, pero se debe considerar que ésta es una actitud más aspiracional que real, dado que no se pregunta al equipo por

ésta misma variable ni las dimensiones que implica, sobre todo pensando en metas institucionales y necesidades individuales. Ahora bien, si dichas necesidades tienen relación con el ejercicio del cargo, entonces las necesidades individuales para ello debiera satisfacerlas la institución, pero como no se tiene información al respecto, solo se menciona como elemento a considerar.

Ítem 82: Los demás creen que es grato trabajar conmigo.

Gráfico 156: MLQ Director/a: Ítem 82



Todos los directores afirman que “con frecuencia” es grato trabajar con ellos, orientando la pregunta hacia la variable de satisfacción, pero en la misma lógica de la pregunta anterior (aun cuando corresponden a variables distintas) tiene un carácter aspiracional, representa la percepción de los directores hacia sus respectivos equipos.

4.3.3 Análisis por Estilo de Liderazgo

4.3.3.1.- Transformacional

4.3.3.1.1.- Influencia Idealizada Atribuida

De acuerdo al MLQ, a la variable de Influencia Idealizada el líder tiende a ser un modelo a seguir que cuenta con el que se identifican sus seguidores, en este caso, del equipo de trabajo, basado en el respeto, admiración o confianza. Este proceso tiene un parámetro de influencia ya que el equipo puede identificarse con el estilo de liderazgo, pero no llegan a motivarse por sus acciones, hasta la máxima lealtad posible.

Ahora bien, las respuestas dentro de esta variable son disímiles, cuando se habla de identificación, la percepción de los directores es que no todos se identifican con la gestión que realiza, aun cuando se sienten que son capaces de ir más allá de sus propios intereses e ir por las intenciones del grupo, como lo indican las respuestas que tienen un carácter de mayor aceptación, lo que no necesariamente traduce en tener (o ganarse) totalmente su respeto, por más que tengan una actitud y una conducta que lo avale. Es por ello que se menciona como una conducta más aspiracional, como el ideal al que los directores quisieran llegar.

Cabe hacer una aclaración, el líder carismático en Weber en el que se basa la variable de influencia idealizada, está pensado desde la perspectiva de liderazgo del mundo político, lo que permite altos niveles de identificación de sus seguidores (como se mencionó anteriormente), pero al ser extrapolado al ámbito laboral, se debe tomar en cuenta que los seguidores pierden el carácter de voluntariado, ya que existe un contrato laboral que mediatiza la relación entre ellos que en definitiva se debe tener presente con cada uno de los tipos de liderazgo que actualmente se revisan.

Aun cuando cualquier persona firma un contrato de trabajo voluntariamente, ello trae consigo responsabilidades, funciones, tareas, etc., que tienen una remuneración, por lo que no se debe perder de vista la relación entre “medios y fines” que el mismo Weber menciona.

El cargo de director implica la toma de decisiones cotidianamente, por lo que se espera que sus equipos confíen plenamente en ellas, pero de acuerdo a las respuestas, sólo tres de cinco directores afirman que cuentan con la confianza de sus equipos, existiendo un margen en el que se debiera intervenir como posibilidad de mejora, que, si bien es cierto, se tiene un carácter positivo de las respuestas confianza, motivación, admiración o respeto, son variables independientes en sí. No es menor la idea autoimpuesta de que todos aspiren a ser un modelo, pero no siempre son escuchados como idealmente quisieran.

4.3.3.1.2.- Influencia Idealizada Conductual

Siguiendo los lineamientos de la variable anterior, la influencia idealizada conductual va asociada a la autopercepción de la conducta que tienen los directores como un elemento aspiracional, un carácter ideal de su conducta al cual quisieran llegar y sean reconocidos como tal.

No es menor que en todas las preguntas de este ítem ellos tengan la mayor valoración: siempre expresan sus valores; siempre consideran importante tener un objetivo, siempre tienen una visión compartida, etc.

Sólo en la pregunta si toman en consideración las consecuencias de sus acciones, un director dice que “con frecuencia lo hace”, manteniendo la característica positiva de la pregunta, lo que indica claramente la autovaloración de su gestión con una percepción altamente positiva de sí mismos, lo que podría indicar un cierto alejamiento de las necesidades reales de sus respectivos equipos de trabajo, tal como lo demuestra la dispersión de respuestas cuando se les pregunta sobre “si les interesa conocer las necesidades que tiene el equipo de trabajo”.

4.3.3.1.3.- Estimulación Intelectual

Esta variable tiende a estimular la creatividad e innovación de los equipos de trabajo para alcanzar los objetivos deseados con altos niveles de autonomía e independencia, teniendo la habilidad de discernir lo que el líder desea y preparándose intelectual y emocionalmente para ello, provocando efectos duraderos en todos sus seguidores.

Para conseguir estos objetivos los directores permanentemente tienen y aportan a sus equipos diferentes formas de enfrentar los problemas, la tendencia bajo esta variable se mueve preferentemente hacia su influencia positiva, entre las opciones “siempre” y “con frecuencia” de tres a cuatro directores bajo este ítem.

Ello permite potenciar algunos factores primordiales en el proceso de conseguir las metas propuestas, dirigiendo y controlando la situación mediante la autonomía del equipo, estimulando la innovación, recociendo la participación de cada trabajador, la proyección que pueden tener y la evaluación de la gestión, como el proceso completo de intervención del líder.

Cabe mencionar que, aunque todas las respuestas varían en el rango positivo de la variable, esa variación puede ser posibilidad de mejora para la gestión directiva.

4.3.3.1.4.- Motivación Inspiracional

Este tipo de liderazgo tiende a centrar la mirada en las significaciones simbólicas de la gestión, entregando elementos de contexto que permiten su orientación con mecanismos motivacionales como inclusión, confianzas, participación, optimismo, entusiasmo, etc., para conseguir metas inclusivas de las necesidades para inspirar al equipo de trabajo.

En este plano se tiene que todas las respuestas de los directores apuntan hacia esa dirección, donde la mayoría de las opciones en este ítem apuntan al consenso de todos los directores, salvo en los ámbitos que permiten generar las confianzas de sus propios trabajadores, que el equipo confíe en sí mismos, en sus propias capacidades, lo que debiera reforzarse para internalizar estos liderazgos.

En cuanto a la incorporación de los equipos en la construcción de metas se debe considerar que ésta es una actitud más aspiracional que real, dado que no se pregunta al equipo por esta misma variable ni las dimensiones que implica, sobre todo pensando en metas institucionales y necesidades individuales. Ahora bien, si dichas necesidades tienen relación con el ejercicio del cargo, entonces las necesidades individuales para ello

debiera satisfacerlas la institución, pero como no se tiene información al respecto, solo se menciona como elemento a considerar.

4.3.3.1.5.- Satisfacción

Es difícil, reconocer la validez de esta variable, dado que tiene un carácter auto referencial, es decir, son los propios directores los que afirman que sus equipos están satisfechos de trabajar con ellos.

Se mencionó en el documento “Gráficos Ítem Liderazgo” hacer una revisión de este ítem, ya que la implementación de los métodos de liderazgo y la manifestación y verbalización de los directores de que están satisfechos de sus equipos y decirle al respecto, ya que los directores opinan que no siempre las evaluaciones cumplen con las expectativas de sus trabajadores.

4.3.3.1.6.- Efectividad

La efectividad habla principalmente como aquellos elementos que están dentro de la gestión directiva permiten que sus acciones cumplan la mayor cantidad de metas posibles.

La percepción que tienen los directores sobre la efectividad de su estilo de liderazgo es muy variada. Se debe mencionar que las opiniones van en relación a su característica positiva, pero con una gran variabilidad, dado que el auto reconocimiento de la efectividad de su gestión se les hace difícil, ya que existe una relación directa entre la consecución de las metas dentro de las necesidades laborales con las necesidades personales de los equipos. Son capaces de defender sus intereses, motivarlos para ser más efectivos, pero reconocen que les cuesta sintonizar las necesidades del equipo con las necesidades institucionales como se aprecia en la dispersión de las respuestas de este ítem.

4.3.3.1.7.- Esfuerzo Extra

La tendencia general es la motivación de los directores es la motivación permanente para que el equipo de trabajo logre realizar las tareas no solo cuando y como se les pide, sino para producir una identificación con la institución, de tal forma que se pueda solicitar y/o exigir un esfuerzo extra cuando sea necesario.

Las respuestas se mantienen entre el rango “siempre” y “con frecuencia” entre dos a tres directores hacia arriba. Lo anterior se menciona porque permite reconocer la tendencia como necesidad de logro, pero aparece como un elemento más aspiracional que real, dado que se reconoce, basado en la disparidad de respuestas, que la motivación no siempre tiene los efectos deseados.

4.3.3.2.- Transaccional

4.3.3.2.1.- Consideración Individualizada

La definición de esta variable apunta a la individualización y diferenciación de cada trabajador, centrándose en sus habilidades y necesidades para el logro de las metas deseadas, para ello se usa la comunicación formal e informal, personalizando capacidades, valorizando logros y desarrollo de capacidades.

La tendencia es que con frecuencia los directores tienden a individualizar las capacidades que tienen los trabajadores, lo que permite centrarse en entregar tiempo a enseñar y orientar de manera personalizada, reconociendo fortalezas de cada uno de acuerdo a sus potencialidades

Cabe mencionar que las preferencias de todos los directores tienen un carácter positivo, pero por la característica del liderazgo transaccional, las características antes mencionadas permiten niveles de control sobre la situación de cada trabajador.

4.3.3.2.2.- Recompensa Contingente

El parámetro de medición para esta variable tiende a ser el premio recibido por el trabajador por el cumplimiento de los objetivos propuestos, apuntando a motivar la responsabilidad sobre las acciones que pueden llegar a ser auto reforzadas.

Existen diferencias entre los directores en la forma en que abordan el cumplimiento de las metas. Mientras que todos afirman que muestran su satisfacción cuando se cumplen los objetivos, existe una gran diversidad en

como lo logran. Ayudando a los demás, aclarando y especificando responsabilidades tienen connotaciones totalmente diferenciadas, lo que difícilmente podría entenderse como positiva o negativa, ya que en este plano la tendencia se centra en la administración de recompensas para conseguir los objetivos deseados.

4.3.3.2.3.- Dirección por Excepción Activa

La Excepción Activa se puede entender como aquella característica del líder que permite reorientar las desviaciones, actitudes o acciones negativas o aquellos elementos que necesitan reforzamiento para corregir las fallas de la gestión.

La mayoría de las respuestas apuntan al carácter positivo de la variable, se debe comentar que los directores se encuentran más preocupados de la búsqueda y manejo irregularidades, esto les permite mantener bajo control sus consecuencias, pero las respuestas se diferencian en el interés y seguimiento de los errores, tal como se observan en la diversidad de respuestas.

4.3.3.3.- Laissez faire

4.3.3.3.1.- Laissez faire

Digno de análisis son los resultados de esta variable, que se entiende como la poca capacidad de influenciar y dirigir a sus trabajadores, evitando tomar decisiones o supervisar acciones, delegando la responsabilidad sobre cualquier subalterno.

Existe una gran diferenciación de opiniones de los directores cuando que no dejan que los problemas se resuelvan solos o que cada cual busca la forma de hacer su trabajo, lo que indica que tienen un parámetro en el cual dan al trabajador margen de autonomía para realizar su trabajo, pero esa autonomía se minimiza cuando aumentan las preferencias las preguntas que afirman que no les cuesta tomar decisiones, se involucran con facilidad y tratan de estar presente cuando se producen problemas, donde no quedan claras las confianzas en el equipo para resolver los conflictos de forma óptima

y oportuna.

De tal forma, la tendencia es minimizar el laissez faire, tomando el control de la situación para resolver con prontitud.

4.3.3.3.2.- Dirección por Excepción Pasiva

En esta variable el líder interviene sólo cuando una vez que son informados sobre la situación que necesita ser corregida.

Cuando se trata de acciones correctivas, los directores optan por las preferencias positivas cuando hablan que no esperan a que la situación se salga de control y cuando se habla de que no supervisan salvo aparezca un problema que requiera solución, esta opción tiene una gran dispersión.

Por otro lado, coinciden cuando hablan que tratan de no interferir o tratan de arreglar algo solo si se puede, presentando una actitud más positiva sobre este ítem.

Por último, no actúan solos cuando las cosas van mal, reforzando la idea del trabajo en equipo, pero contradiciendo la idea de responsabilidad personal, sobre el colectivo.

4.3.4 Liderazgo por Director/a

Escuela Santa Fe

Podemos señalar que el estilo de liderazgo que se evidencia, para la directora del establecimiento educacional, en la tabla N° 103, se establece que el estilo Transformacional se forma como primera preferencia al momento de determinar o direccionar las acciones con un 52% y con 30% de liderazgo Transaccional en relación a sus actividades como directora. Debemos señalar que con un 7% corresponden acciones Laissez faire, lo cual indica una minoría dentro de la tabla, pero se produce una interpretación debido a que acciones donde se distribuye el liderazgo y en otras con menos grado se toman de manera personal de carácter directivas y otras menores son imputadas al estilo Laissez faire. En consecuencia, el estilo de Liderazgo es Transformacional.

Tabla 103: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Santa Fe

Estilo de Liderazgo	%
Transformacional	52%
Transaccional	30%
Laissez faire	7%

Escuela Territorio Antártico

Ante el resultado que entrega el director de este establecimiento educacional, podemos señalar que el estilo de liderazgo que se evidencia, en la tabla N° 104, se establece que el estilo Transformacional se forma como primera preferencia al momento de determinar o direccionar las acciones con un 67%, no obstante, con una diferencia de menos 6% con un 60% de liderazgo Transaccional en relación a sus actividades como director. Debemos señalar que con un 7% corresponden acciones Laissez faire. Se puede inferir que el estilo de liderazgo es Transformacional, pero está cercano a acciones de carácter Transaccional, debido a la estrecha referencia porcentual, en virtud del instrumento y el 7% que resta Laissez faire, puede

ser tomado o al Transaccional o Transformacional. En consecuencia, dados los antecedentes y la interpretación del instrumento podemos señalar que el director posee un estilo de Liderazgo es Transformacional.

Tabla 104: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Territorio Antártico

Estilo de Liderazgo	%
Transformacional	67%
Transaccional	60%
Laissez faire	7%

Escuela el Llano Subercaseaux

Podemos señalar que el estilo de liderazgo que se evidencia, para el director del establecimiento educacional el Llano Subercaseaux, en la tabla N° 105, se establece que el estilo Transformacional se forma como primera preferencia al momento de determinar o direccionar las acciones con un 69%, en cambio con tan solo un 45% de liderazgo Transaccional en relación a sus actividades como director. Debemos señalar que no cuenta con acciones imputadas a las variables independientes y a la categoría de Laissez faire. En consecuencia, el estilo de Liderazgo es Transformacional.

Tabla 105: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Llano Subercaseaux

Estilo de Liderazgo	%
Transformacional	69%
Transaccional	45%
Laissez faire	0%

Escuela Villa San Miguel

Ante el resultado que entrega el director de este establecimiento educacional, podemos señalar que el estilo de liderazgo que se evidencia, en la tabla N° 106, se establece que al estilo Transaccional como primera preferencia al momento de determinar o direccionar las acciones con un elevado 75% y con 63% de liderazgo Transformacional en relación a sus actividades como director. Debemos señalar que con un 7% corresponden

acciones Laissez faire, lo cual indica una minoría dentro de la tabla. Se produce una interpretación debido a que las acciones donde se distribuye el liderazgo se tornan mayoritariamente de carácter Transaccional y no Transformacional, lo cual deja a relucir que ambas son elevadas y no produce un lineamiento claro en la dirección directiva hacia la comunidad educativa. En cuanto el 7% que resta a Laissez faire, puede ser tomado o al Transaccional o Transformacional. En consecuencia, dados los antecedentes y la interpretación del instrumento podemos señalar que el director posee un estilo de Liderazgo es Transaccional.

Tabla 106: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Villa San Miguel

Estilo de Liderazgo	%
Transformacional	63%
Transaccional	75%
Laissez faire	7%

Escuela Pablo Neruda

Podemos señalar que el estilo de liderazgo que se evidencia, para el director del establecimiento educacional el Llano Subercaseaux, en la tabla N° 107, se establece al estilo Transformacional como primera preferencia al momento de determinar o direccionar las acciones con un 65%, en cambio con un 50% de liderazgo Transaccional en relación a sus actividades como director. Debemos señalar que no cuenta con acciones imputadas a las variables independientes y a la categoría de Laissez faire. En consecuencia, el estilo de Liderazgo es Transformacional.

Tabla 107: Estilo de Liderazgo Director/a Escuela Pablo Neruda

Estilo de Liderazgo	%
Transformacional	65%
Transaccional	50%
Laissez faire	0%

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Luego de la realización de la presente investigación y del análisis de los estudios de caso, se puede concluir, que el liderazgo juega un rol fundamental en la Calidad de la Educación y no está ajeno en los distintos Proyectos Educativos Institucionales que convergen en la administración Corporación Municipal de San Miguel.

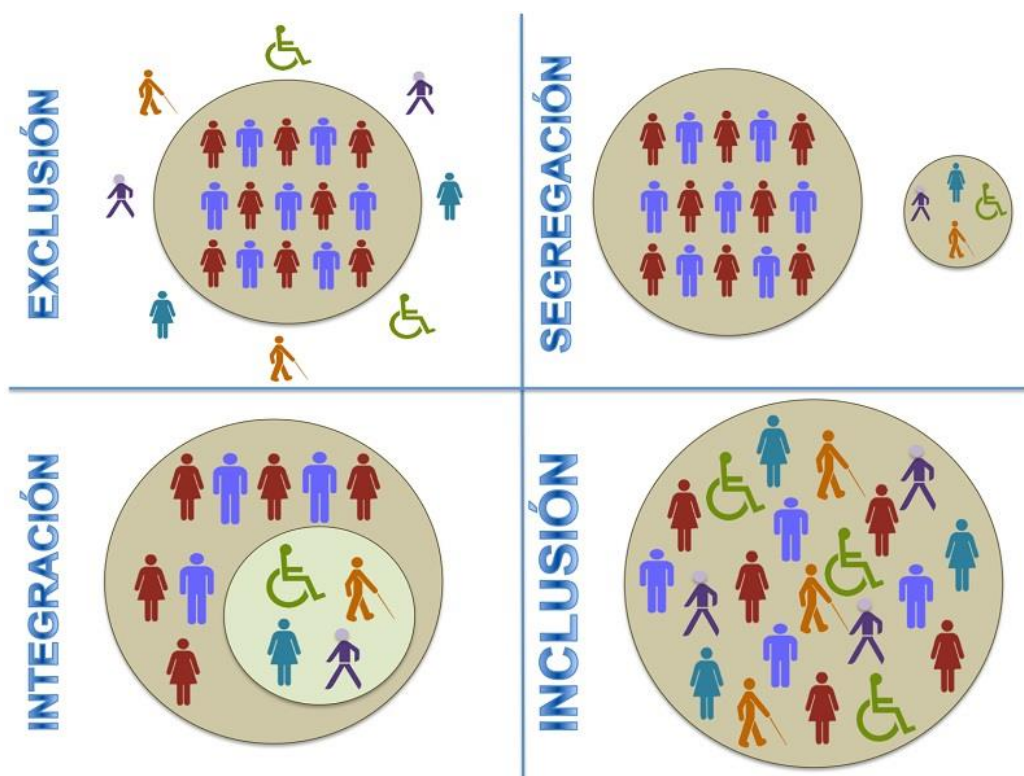
La investigación buscó determinar la relación que se establece para que el liderazgo sea fundamental en el ejercicio de la inclusión educativa y los valores que emanan desde las unidades educativas a la sociedad, en donde, además, se puedan establecer de manera eficaz y eficiente el uso de las innovaciones e inclusiones a los proyectos educativos. Podemos decir, que todo parte desde un cambio de cultura en la sociedad y también en la comunidad escolar y esto debe y tiene que ser liderado por el equipo directivo y el director/a.

Claramente el liderazgo es un tema que siempre es y será una elección para investigar y profundizar, lo cierto es que se debe profundizar y llevar las investigaciones internacionales a nivel nacional, realizando adaptaciones o comparando los resultados, en donde puedan seguir atribuyendo mejoras desde la académica universitaria como la investigación, para seguir en la senda del éxito en la labor y rol de un director en la educación.

Por lo expuesto, el modelo del diseño de esta investigación en el contexto chileno y en su realidad, sumado a la diferencia en la actualización bibliográfica en donde se adecuó desde la adaptación de los instrumentos, ha permitido investigar desde un entorno a nivel local, los conceptos de "Inclusión" e "Integración", los cuales aún se tienden a considerar que es un sinónimo. En esta distinción se señala que, a pesar de algunos méritos, la Integración sólo ha conseguido modificaciones que afectan superficialmente al sistema educativo a nivel de nombre, sin darle un significado y orientaciones técnicas y en tono al cambio de la cultura escolar. A esto, Echeita (2007) señala que la integración sigue siendo fundamentalmente cuestión de recursos y especialistas, lo que perpetúa esquemas de pensamiento y prácticas segregadoras.

Por lo tanto, para lograr y desarrollar escuelas inclusivas se precisa un cambio en los paradigmas educativos y sus planteamientos educativos que surjan desde los procesos internos de las escuelas y que se consiga llevar a la integración hacia otros procesos más ambiciosos que conlleva la inclusión, sensibilizando de manera intermitente a profesores, alumnos y padres o apoderados para que impulsen en la comunidad filosofías inclusivas, desde las políticas en general, hasta la reestructuración educativa y el contexto sociocultural (Valenciano, 2009).

Ilustración 22: Gráfica de Evolutiva a la Inclusión.



A continuación, se sintetiza los resultados de la investigación en respuesta a los objetivos general y específicos y en torno a los supuestos que se planteaban al principio. Aunque se han ido aportando resultados y conclusiones en el capítulo anterior, corresponde ahora, una síntesis para presentar las conclusiones globales.

Por Objetivos Específicos

Objetivo Específico:

- Establecer discusiones teóricas y epistemológicas con respecto a los conceptos de Diversidad, Inclusión y Liderazgo Educativo con el fin de tener un conocimiento actualizado y contextualizado para la focalización del estudio.

En esta investigación se ha hecho una revisión teórica, justificada y documentada, en donde los conceptos de diversidad, inclusión y liderazgo, los cuales fueron descritos, interpretados y analizados desde la política y las normativas vigentes y además de las construcciones epistemológicas de dichos conceptos, indagados tanto en la literatura internacional y nacional.

Desde el inicio de investigación se fueron desarrollando las discusiones en torno al concepto de la diversidad y como esta se manifiesta en la cultura y las razones en el desarrollo de que, en nuestro país, aun hablar de diversidad es dificultoso, al no ser considerado como un lugar multicultural debido a la idiosincrasia cultural desde el Estado y sus ciudadanos.

Por otra parte, se estableció en cómo la inclusión educativa se ha convertido en concepto en todas sus características desde el sustento teórico y práctico en la lucha por el respeto a la educación de calidad para todos y todas. Como se ha descrito en los se considera a la inclusión educativa como un proceso en donde participan toda la comunidad educativa, tanto los estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia y apoderados, así como la comunidad local al centro educativa, la cual se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas.

La inclusión educativa en Chile ha recorrido un dificultoso camino y sorteado muchos obstáculos. Desde el plano conceptual en donde se confunde la integración con la inclusión y además desde el plano jurídico y legal, no existe claridad en cuanto a las políticas y normativas. En donde acuerda y acepta las políticas internacionales, pero al momento de la

implementación, estas carecen de sentido, en donde prime una educación de calidad para todos y todas,

Además, Chile es como se ha señalado es un país multicultural y multifacético en todos los ámbitos de desarrollo y la educación no es la excepción. Posee uno de los sistemas educativos más complejos de Latinoamérica debido a su combinación de sistémicas públicos-municipales, particular subvencionado por el Estado, con y sin financiamiento compartido por los padres y apoderados y por último los colegios particulares, además por la cantidad de población, en un amplio territorio geográfico complejo y con una diversidad de condiciones económicas y sociales.

Es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está inserto de incertidumbres, disputas y contradicciones, en cómo se presenta y se ejecuta en los establecimientos educacionales, pero se ha convertido en un movimiento a nivel mundial en donde Chile no quiere y debe estar ajeno a este proceso. También resulta cierto que existe un sinnúmero de factores que pueden influir para que se lleve a cabo el proceso de inclusión educativa y que éstos serán diferenciados en cada comunidad educativa dependiendo de las características propias y de los propósitos inclusivos que ante dentro de su cultura escolar. Como proceso de cambio para la mejora, no tiene un fin y que por lo tanto se encuentra inmerso en constante cambio, en la educación inclusiva resulta estratégico e imprescindible la recopilación y evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, con el propósito de identificar aquellos aspectos culturales, políticos o de prácticas que se encuentren favoreciendo o limitando dicho proceso (Echeita & Ainscow, 2011).

Por otra parte, el concepto del liderazgo se establece por medio de una recopilación de modelos y estilos, con el objetivo de poder llegar a las características adecuadas para una gestión con un liderazgo inclusivo para el logro de una escuela diversa e inclusiva.

En tal sentido, se da a entender al liderazgo como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas o sujetos, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción y objetivo. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en

distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

En lo investigado y en base a las actuales estructuras, el llevar a cabo un liderazgo educativo es confuso y visto de manera administrativa, perdiendo el foco. Debido a que sólo se limita a la gestión, visto para mantener que las cosas funcionen bien, administrando lo existente, cuesta poder dar la gestión y liderazgo en un sentido transformador, en donde se involucre a los demás en una meta y objetivo de cambio y mejora de la organización. Entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos, e inducir un sentido proactivo a la acción colectiva de la comunidad escolar, se juega el papel transformador que los equipos directivos puedan tener en la innovación de una escuela (Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999).

Objetivo Específico:

- Caracterizar los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel específicamente las escuelas de los niveles de enseñanza básica

La evaluación del contexto, además de comprobar la realidad de las condiciones de las escuelas, nos ha permitido extraer dos conclusiones fundamentales en donde podemos señalar que la diversidad es un principio básico y en la actualidad de nuestro país es una realidad emergente en las escuelas (Lumby y Morrison, 2010). Cada día la escuela se enfrenta a una realidad más compleja, socialmente construida a través de los procesos de interacción que se desarrollan entre sus miembros y el contexto (Coronel, 2007b). Sin embargo, siempre hemos asistido a una escuela diversa en cuanto a que todo nuestro estudiantado es único porque cada uno de ellos tiene características individuales y diferentes al resto (Jiménez y Vila, 1999), actualmente nos encontramos con una heterogeneidad y diversidad cada vez mayor en algunas escuelas por la llegada de estudiantado inmigrante, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (transitorias y permanentes), la igualdad de género, etc. (Murillo y Hernández, 2011a).

La organización escolar como la inclusión son dos conceptos que deben ser estudiados desde un enfoque con visión de futuro para establecer correlaciones entre los diferentes sistemas y sub sistemas implicados y poder comprender las repercusiones que los cambios tienen a todos los niveles del sistema y subsistemas; esto quiere decir que están mutuamente asociados. Todo esto puede suponer una reflexión crítica y auto crítica y con el debate de un sector o en varios de la comunidad educativa, ya que el efecto dominó les puede afectar en mayor o menor medida en función de la implicación.

Pensamos que es imprescindible informar, discutir y debatir la situación a la que se enfrentan los centros estudiados ya que consideramos que resulta muy complejo promover cambios con objetivos dispares; sin una guía que permita la acción educativa y sin la consolidación de una identidad institucional. Con esto dejamos claro, que la visión de las escuelas se vuelve más confuso frente a la integración y por ende frente a la inclusión, con el notable distanciamiento entre los miembros de la escuela que fomenta la soledad e individualismo.

Frente a estas circunstancias, lograr un ideario común es lo deseable, pero, según Booth (2007) esto implica que los profesores, alumnos y familias se hagan conscientes del potencial que ellos mismos encierran en su comunidad.

Objetivo Específico:

- Conocer la percepción tanto los directivos, docentes y asistentes de la educación de las instituciones educativas estudiadas, en torno a la cultura escolar, práctica y política educativa.

El índice de inclusión proporciona una representación precisa de diferentes dimensiones e indicadores que pueden orientar y ayudar en el proceso hacia la inclusión. Considera a la escuela como el centro del cambio y transformación, en el sentido que los objetivos de mejora y cambio deben orientarse a todos los niveles de la escuela y dirigirse a toda la comunidad educativa para que pueda tener impacto. Tomando en cuenta las relaciones con la comunidad y con otras instituciones, debido a que los autores estiman que en el proceso de cambio es necesario generar implicación desde la

organización administración y el equipo directivo de la institución hasta los agentes externos que estén interesados en la calidad de la enseñanza.

Desde esta perspectiva la inclusión está relacionada con la tarea de llevar a cabo un exhaustivo análisis de todas las formas a través de las cuales los centros escolares pueden marginar o excluir al estudiantado y su comunidad educativa en su conjunto. Tomando en consideración este punto, no es un simple material evaluativo, el índice de la inclusión, sino que es una guía efectiva que puede ayudar a los centros escolares que quieran iniciar el cambio hacia la inclusión.

El Índice de Inclusión fue diseñado en Inglaterra (Booth & Ainscow, 2000) y traducido por la UNESCO en el año 2002 y, como la misma UNESCO recomienda, es necesario llevar a cabo la adaptación del mismo a las características del país en donde se utilizará. Por tal motivo, dentro de uno de los objetivos de este trabajo, fue analizar la inclusión desde los tres pilares de la inclusión plateada por este instrumento, los cuales se detallan en la siguiente ilustración.

Ilustración 23: Componentes de la inclusión.



Fuente: Booth, T. y Ainscow, M. (2002)

Como podemos observar, en la tabla que prosigue a nivel de Corporación Municipal de San Miguel, dentro de una descripción de las dimensiones como a nivel de la practica inclusiva alcanzan mayor capacidad de logro con un 69,91%, prosiguiendo la dimensión de crear cultura inclusiva con un 55,86% y por último en donde más fuertemente se denotan acciones

que tienen a hacer responsabilidad del equipo directivo en cuanto al liderazgo que deben ejercer para el logro y desarrollo de la Inclusión, se encuentra con 62,75%, el establecimiento de las políticas inclusivas.

Tabla 108: Resumen de Dimensión de inclusión de las Escuelas de la Muestra.

	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información
Dimensión A - Creando culturas inclusivas	66,86	23,36	6,36	3,92
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas	62,75	20,37	9,02	7,86
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas	69,91	16,60	6,69	6,91

No obstante, es importante destacar que muchos de los centros educativos presentan una confusión en el término de inclusión, dicha confusión les lleva a considerar la concepción de limitar el concepto y basarlo en torno a los proyectos de integración escolar. Las actitudes ante la diversidad y a inclusión en el contexto chileno ha cambiado en los últimos años, desde el plano jurídico (decretos y leyes) presionado por los antecedentes internacionales y de que alguna manera se ha constado en el currículo de manera progresiva, aunque aún insuficiente para los desafíos de la educación de calidad para todos y todas. Sin embargo, se puede concluir que todos los directores/as ven afectada la gestión de la diversidad e inclusión en sus centros por las políticas nacionales e internacionales, ya que éstas apuestan por un sistema educativo basado rendimientos académicos y estandarización de resultados (Booth, Ainscow y Dyson, 1998; Ainscow, 2005; Ainscow, 2006; Ainscow y West, 2008).

Además, siguiendo las aportaciones de Ryan (2006) y Murillo y Hernández (2011) pensamos que la concepción del término diversidad e inclusión escolar ligado a las actitudes es importante para desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estamos de acuerdo en que el concepto de diversidad e inclusión escolar de cada equipo directivo influye directamente en el desarrollo de la gestión de la diversidad e inclusión de las mismas escuelas.

Sin embargo, hemos examinado en la investigación, como aquellos

equipos directivos que mantienen una actitud soñadora (Murillo y otros, 2010), tienen una gestión de la diversidad para la inclusión basada en cultura, políticas y prácticas inclusivas tales como la colaboración de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y la organización del centro.

Como proceso que no tiene un fin y que, por lo tanto, se encuentra inmerso en constante cambio, en la educación inclusiva resulta estratégico e imprescindible la recopilación y evaluación de información proveniente de una variedad de fuentes, con el propósito de identificar aquellos aspectos culturales, políticos o de prácticas que se encuentren favoreciendo o limitando dicho proceso (Echeita & Ainscow, 2011).

Objetivo Específico:

- Identificar los estilos de liderazgo que poseen los directores/as en el desarrollo de los proyectos educativos institucionales

En la Aplicación del cuestionario MLQ, versión corta del Líder, se puede observar como los liderazgos de los directores y directoras, poseen una predominancia en el Liderazgo de Estilo Transformacional y en una minoría con el transaccional y muy lejanamente porcentualmente el Laissez Faire con un 75 en su expresión máxima. Lo que nos hace revisar la situación en cuanto a lo elevado y en algunos casos equilibrados entre el estilo Transformacional y Transaccional, esto quiere decir que muchas acciones que toman los directores/as se tornan confusas y transitan entre ambas sub dimensiones del Estilo de Liderazgo

Tabla 109: Resumen de Estilos de Liderazgo de las Escuelas de la Muestra.

	Transformacional	Transaccional	Laissez faire
Escuela Santa Fe	52%	30%	7%
Escuela Territorio Antártico	67%	60%	7%
Escuela Llano Subercaseaux	69%	45%	0%
Escuela Villa San Miguel	63%	75%	7%
Escuela Pablo Neruda	65%	50%	0%

Por cuanto, se manifiesta en acciones que los estilos de liderazgo, no del todo claro y definido, pueden complicar la generación de ciertos lineamientos por parte del Director/a, para el logro del desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y con esto los cambios y las transformaciones a partir de la aplicación de políticas internas pueden desmerecer el tener prácticas inclusivas que aporten al desarrollo de la una cultura escolar inclusiva en el centro educativo.

Debido al propósito de la bibliografía, es conseguir una perspectiva que dé dirección centrada en el liderazgo distribuido. Los directores consideran que la base de la gestión de la diversidad en dichas escuelas está en la participación de toda la comunidad educativa, además de la participación y utilización de las redes de escuelas (Murillo y Hernández, 2011; Leithwood, 2005; Ainscow, 2009a). El liderazgo distribuido y pedagógico se promueve por el director, éste considera como eje fundamental de las prácticas que se desarrollan en el centro la colaboración, la promoción de una cultura inclusiva y la apuesta por medidas organizativas inclusivas como la atención al alumnado con necesidades educativas especiales dentro del misma aula y el uso de numerosos profesionales en una misma aula.

El estilo de dirección que desarrollan los equipos directivos en centros de educativos están relacionados con el transformacional y este se encuentra relacionados directamente con los estilos que apuestan por el liderazgo distribuido (Ainscow, 2009b) y pedagógico (Fernández Serrat, 2010). Por cuanto, se puede considerar que se encuentran el proceso corrector, aunque precario en el estilo adecuado para el cometido de lograr la inclusión en los centros. Esto quiere decir que se debe dejar en manifiesto las acciones y actividades que pueden ir en un camino de exclusión y no inclusión educativa.

Coincidimos con las teorías que empiezan a perfilar estos nuevos modelos de liderazgo menos jerarquizados Murillo y Hernández (2011); González (2008) Harris (2008); Gronn (2008); Hollander (2008), donde éste deja de asociarse al dominio, mando, lucha y jerarquía y se habla de un liderazgo basado en el establecimiento de relaciones entre las personas, entre éstas y sus ideas; donde apoyar, compartir, y apoyarse sean sus máximas; donde la participación y el diálogo sean los procesos a seguir, y

esto se desarrolla a través de la articulación de procesos democráticos, creando un sentido de comunidad en la organización (Palomar y Flecha, 2010). Creando una nueva cultura escolar, cultura basada en la colaboración y trabajo en equipo, cultura basada en el liderazgo distribuido, como se ha puesto de manifiesto en el estudio de nuestro caso.

Pensamos que debemos luchar por caminar hacia delante hacia estilos de liderazgo que apuesten por prácticas directivas inclusivas para la gestión de la diversidad; un estilo de liderazgo distribuido, sostenible y pedagógico donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades de todo el alumnado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuela para todos y todas.

Como se ha señalado el estilo de liderazgo y un director para una escuela inclusiva debe ser un líder inclusivo, debido a que juega un papel fundamental en la institución educativa en la creación de la cultura de la inclusión, por cuanto se cree necesario que posea un conocimiento específico relativo a la atención a la diversidad y a la educación inclusiva para poder transmitirlo, liderarlo y poner en la práctica todas las acciones para tales fines y objetivos con toda la comunidad escolar.

Objetivo Especifico 5

- Relacionar la influencia del estilo del liderazgo del director/a en el logro de una Escuela Diversa e Inclusiva

Desde la teoría que hacen referencia a la gestión de la diversidad e inclusión de los centros, la visión que el director/a o el equipo directivo tenga en cuanto a la diversidad e inclusión, si es soñador/a o si tiene una visión de su centro como escuela inclusiva afecta directamente a la gestión en el centro y al desarrollo de prácticas inclusivas en el mismo (Murillo y Hernández, 2011).

Se puede señalar que la dirección escolar y la gestión es un factor clave para la mejora de la escuela (Murillo, 2006b), por tanto, vemos como las prácticas directivas inclusivas (Murillo y Hernández, 2011 a y b) apoyadas en un liderazgo de características transformacionales como el distribuido y colaborativo (Ainscow y West, 2008) se logra establecer como un liderazgo

inclusivo (Ryan, 2003, 2006) pueden gestionar la diversidad e inclusión de los centros educativos.

En el mismo sentido, los líderes de las escuelas no siempre ejercen un liderazgo inclusivo. Al respecto es oportuno citar a Kotter (2001) quien afirma que no hay que confundir la sobre gestión con el liderazgo, pues con frecuencia hay instituciones sobre gestionadas, pero poco lideradas.

Ante este escenario se presentan 5 tablas, que corresponden a la relación directa entre el estilo de liderazgo y el nivel de logro en la inclusión por las dimensiones del índice de la inclusión, en donde se deja de manifiesto, como estas se encuentran directamente relacionadas, en cuanto que a un estilo de liderazgo transformacional que tiende a ser distributivo, se generar un grado mayor de cultura, política y practica inclusiva.

Como podemos, observar en la tabla que prosigue N° 110, la Escuela Santa Fe manifiesta a partir del Índice de la inclusión un alto grado por sobre el 73% en cultura y política inclusiva y por sobre un 83% en las practicas inclusivas y si se relaciona con el liderazgo este es un estilo transformacional.

Tabla 110: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Santa Fe.

Índex de la Inclusión	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información	MLQ Estilos de Liderazgo
Creando culturas inclusivas	73,13	17,22	7,47	2,16	Transformacional
Estableciendo políticas inclusivas	74,37	14,32	5,24	6,18	
Desarrollando prácticas inclusivas	83,92	10,9	2,22	3,06	

En la siguiente tabla N°111, aunque se mantiene con índices por sobre el 50% en las políticas y prácticas inclusivas y con 58% la creación de una cultura inclusiva en el centro educativo Escuela Territorio Antártico, y el estilo de liderazgo es Transformacional, analizando en detalle según los datos expuesto en capítulos anteriores, se evidencia un estilo de liderazgo que es de carácter Transformacionales, pero de igual manera con un alto porcentaje en sus acciones y actividades como lidera de parte del Director como Transaccional.

Tabla 111: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Territorio Antártico.

Índex de la Inclusión	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información	MLQ Estilos de Liderazgo
Creando culturas inclusivas	58,89	32,1	5,71	3,45	Transformacional
Estableciendo políticas inclusivas	51,65	27,12	17,37	8,85	
Desarrollando prácticas inclusivas	57,17	23,66	11,8	7,36	

Al igual que en la tabla anterior, en esta tabla la N° 112, que corresponde al centro educativo Escuela el Llano Subercaseaux, en la cual se deja en evidencia, que se logra superar por sobre el 50% las dimensiones de cultura y practicas inclusivas, pero no logra superar el 50% en la dimensión de establecer políticas inclusivas, en este caso también se da la situación del tránsito entre el estilo de liderazgo Transformacional, el cual se encuentra con un mayor porcentaje, pero cercano se encuentra el estilo transaccional, dentro de las acciones y actividades que emprende el Director para liderar el Proyecto educativo institucional de este centro educativo.

Tabla 112: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Llano Subercaseaux.

Índex de la Inclusión	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información	MLQ Estilos de Liderazgo
Creando culturas inclusivas	58,17	25,38	7,25	9,68	Transformacional
Estableciendo políticas inclusivas	48,52	25,75	12,22	13,51	
Desarrollando prácticas inclusivas	56,55	23,04	6,03	16,75	

A contrario, de lo que se ha descrito en las tablas anteriores, en la Escuela Villa San Miguel, se observa en la Tabla N° 113, el dominio del estilo de liderazgo Transaccional y como se relaciona directamente, con los niveles de logro de Inclusión que tienen, en donde en las dimensiones de Cultura y política educativas de carácter inclusiva no superaran el 45% de logro y en las prácticas educativas, las cuales podrían ser consideradas y no atribuida al director se encuentra por debajo del 55%.

Tabla 113: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Villa San Miguel.

Índex de la Inclusión	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información	MLQ Estilos de Liderazgo
Creando culturas inclusivas	43,21	37,16	15,25	4,38	Transaccional
Estableciendo políticas inclusivas	42,25	28,77	18,16	10,83	
Desarrollando prácticas inclusivas	54,71	19,47	18,24	7,57	

Como se puede observar, para apoyarse en la tabla que prosigue N° 114, la Escuela Pablo Neruda manifiesta a partir del Índex de la inclusión un alto grado por sobre el 85% en cultura y prácticas inclusivas y por sobre un 90% en la cultura inclusiva y como esta se relaciona en sus niveles de logro y desarrollo de la inclusión con el liderazgo este es un estilo transformacional.

Tabla 114: Cruce Variable Inclusión y Liderazgo Escuela Pablo Neruda.

Índex de la Inclusión	De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más Información	MLQ Estilos de Liderazgo
Creando culturas inclusivas	90,28	8,46	0,2	1,07	Transformacional
Estableciendo políticas inclusivas	86,85	10,2	1,02	1,92	
Desarrollando prácticas inclusivas	86,67	7,9	0,81	2,43	

Objetivo General

- Determinar la relación del Liderazgo directivo en la gestión escolar y su incidencia al desarrollo de una Escuela Diversa e Inclusiva en los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel

Coincidiendo con López (2001) se considera que para una adecuada gestión de la diversidad e inclusión es necesaria la colaboración de toda la comunidad educativa y del entorno que comprende a la escuela. Por unanimidad, se visualiza como todos los participantes de esta investigación destacan la colaboración o el liderazgo distribuido como una característica básica para una gestión de la diversidad eficaz (Ainscow, 2009a).

La colaboración y liderazgo distribuido en el centro se puede visualizar en una toma de decisiones conjunta a través de las sesiones informativas que tiene el profesorado todas las semanas, de las conversaciones del director cada mañana en la puerta del centro, de las reuniones del Foro de Educación para la coordinación del distrito o de las constantes reuniones entre los miembros del equipo directivo.

El equipo directivo es el eje dinamizador de la gestión de la diversidad en el centro (López, 2001; Ryan, 2006; González, 2008; Lumby y Morrison, 2010; Murillo y Hernández, 2001). Es el equipo directivo es el promotor de buenas prácticas inclusivas y además tiene visión y entusiasmo por promover la atención a todo el alumnado. Todos los miembros del centro coinciden en que el centro lo más importante son los niños y niñas. De esta forma, es el equipo directivo el que promueve una línea concreta en el centro en los aspectos relacionados con enseñanza-aprendizaje, sin embargo, son todos los miembros de la comunidad educativa los que creen en ella. Es esta otra de las claves de la gestión de la diversidad de este centro de Educación Compensatoria, su alto interés por los procesos de enseñanza aprendizaje (Murillo y Hernández, 2011b). El equipo directivo es dinamizador, porque como dicen los maestros/as del centro, sin un equipo directivo unido no podríamos luchar por una escuela para todos. Se concibe un claro ejemplo de dinamización en la puesta en práctica del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, proyecto que es impulsado por el equipo directivo, en un primer momento, pero apoyado por todo el claustro como medida inclusiva para gestionar la diversidad del centro (Ortega y Puigdellivoll, 2004).

En definitiva, y según lo establecido en Murillo y Hernández (2011), se concluye que la gestión de la diversidad se lleva a cabo a través de prácticas directivas inclusivas tales como el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones.

De esta forma, se considera que son necesarios estilos de gestión de la diversidad basados en estas prácticas directivas inclusivas que tienen como base teórica la inclusión escolar (Parrilla y otros, 2010), el derecho de todos los niños y niñas a tener una educación de calidad (UNESCO, 1994).

Además, se puede decir que la gestión de la diversidad, en algunos casos no es percibida como una función más, sino que por el contrario algunos de ellos asumen la diversidad como una característica más del centro y no le dan especial prioridad a la misma, sino que, por el contrario, la gestionan sin tener conciencia de ello. Desde esta perspectiva, se habría llegado a la aceptación de la diversidad y no se tendría que abordar el tema como algo “fuera de lo común” sino que verdaderamente estaría interiorizado que la diversidad es una característica más de nuestra sociedad que no hay que darle una respuesta “especial”, apostando por la inclusión escolar sin ser conscientes de ello.

Según Valencia, L. y Martín Bris, M. (2010) tomado el estudio realizado por Alles, M. en 2007 se señala que el mejor modelo de gestión por competencias para una institución educativa será aquel que: “representando la cultura de esta, sus valores, su estrategia –misión y visión-, imponga un modelo desafiante pero posible” (p. 95-99).

Así mismo, Lorenzo (2004) comenta que la dirección de una escuela está adquiriendo, una posición que no solo exige una gran capacidad administrativa, sino también una formación enfocada a entender y asumir nuevas responsabilidades que tiene que ver con el presente y el futuro de la institución educativa.

Esta dirección escolar va a ser efectiva cuando contagia a su comunidad educativa el interés y la motivación para trabajar por los aprendizajes de los estudiantes, plasma los objetivos y establece un clima de confianza y de trabajo porque todos comparten una intencionalidad pedagógica. Pero para que sea efectiva debe tener un propósito claro, saber que se pretende alcanzar y hasta donde pretendemos llegar; ha de ser participativa, que involucre no sólo a docentes sino también a los estudiantes y sus familias. Siendo la principal razón de todo centro educativo debe ser que los estudiantes aprendan. La dirección de la escuela a través de su líder el director/a debe dar las razones a la comunidad educativa para que actúe convencida de que con ello se logrará la razón de ser de la institución.

Uno de los aspectos fundamentales para el fomento de la figura del director como un “líder pedagógico”, es como ha señalado anteriormente, el poner en marcha un proyecto de dirección, serio y centrado en la institución educativa y sus necesidades. De este modo, y tomando como referencia a autores como Martín Bris, M. (1999. p 59); Alvarez, M y Santos, M. (1996 p. 46) y, se establece a continuación en la propuesta, algunos de los elementos clave a la hora de elaborar un Proyecto de para una institución educativa, resaltando, de este modo, la relación directa que existe entre la planificación y dirección en las instituciones educativas.

Con lo anterior, se espera que la respuesta que se da a cada institución promueva oportunidades, no sólo de redirigir su práctica inclusiva, sino también, de distinguir las acciones que permanecen en posturas discriminatorias. La tarea de los procesos que desarrolla la escuela inclusiva es de suma complejidad, pero el objetivo es que, desde la legislación, la sociedad y el aula, los padres, los maestros y los alumnos contribuyan a reformar la escuela para conseguir un mundo justo equitativo e inclusivo.

La transformación de procesos que desarrollen la escuela inclusiva es una tarea de suma complejidad cuya importancia radica, en gran medida, en estar dispuesto a comprenderla. Esta decisión que encamina los esfuerzos hacia la inclusión, debe estar guiada por la recomendación que Hargreaves (1996) hacen con respecto al proceso de cambio: “comprenda la escuela y su cultura antes de modificarla”. Por esta razón, las propuestas generales que se presentan a continuación se basan en la idea de que las innovaciones por sí

solas no son soluciones, y que los resultados de la aplicación del marco de evaluación aportan alusiones empíricas útiles en el terreno de investigación futura para aquellos que intenten generar cambios en las escuelas con orientación inclusiva.

CAPÍTULO 6: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Para este capítulo, se entregarán sugerencias en relación a los hallazgos, análisis de información y cruce de variables y dimensiones y en conformidad con la teoría revisada y las conclusiones de lo investigado, tanto a nivel comunal como por centro educativo, en donde se señalan ciertas acciones que se pueden desarrollar para mejorar los índices de logro y desarrollo de la Inclusión con medidas en base a un estilo de liderazgo distributivo, el cual promueve generar una educación de calidad de carácter diversa e inclusiva. Al finalizar, se entregará una proyección futura del tema considerando los hallazgos, las reflexiones y conocimiento que se ha logrado a partir de la investigación.

6.1 A Nivel Comunal:

Las sugerencias y recomendaciones, parten de la base de los análisis antes descritos y estos conllevan como propuesta la de realizar acciones y/o actividades que formen parte del Plan Operativo Anual, Plan de Desarrollo Estratégico y/o Proyecto de Mejoramiento Educativo, de alguna manera para que toda la comunidad educativa esté implicada y relacionada directamente con estas acciones, que emanan desde estos instrumentos, los cuales deben venir desde el PADEM, para que desde la corporación y centros educativos en su conjunto se proyecten en función de mejorar la calidad educacional del conjunto de escuelas, en este caso las investigadas, que corresponden las Escuelas Básicas de la Corporación Municipal de San Miguel.

En este sentido, se establece desde el Índice de la Inclusión tres dimensiones, que corresponden a la Crear culturas inclusivas, Establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas, de igual manera las propuestas de mejoras en el citado instrumento que la misma comunidad desarrollo.

Creando Cultura Inclusiva

- Incentivar la ayuda mutua entre los estudiantes
- Propiciar el respeto mutuo en la comunidad educativa (Equipo Directivo, Docentes y Estudiantes)
- Colaboración sistemática entre los actores (equipo educativo y los padres/apoderados)

- Colaboración y apoyo mutuo entre el centro escolar y la comunidad local

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona son justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Propiciar que los estudiantes con habilidades y preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.
- Reducir la huella de carbono y el uso de agua en el centro escolar.
- Fomentar instancias en donde el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.
- Fomentar los apoyos especialidades y determinados en relación a los aprendizajes se encuentran coordinados entre sí.
- Realizar apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar.

Desarrollando Prácticas Inclusivas

- Fomentar la exploración en los estudiantes de los ciclos de producción y consumo de alimentos como parte de su formación.
- Estudiar la ropa y la decoración del cuerpo como base de un trabajo de aceptación de la diversidad.
- Investigación por parte de los estudiantes sobre la vivienda y el medio urbano.
- Formar a los estudiantes e incluir en el aprendizaje transversal contenidos acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Gestión y Enfoque pedagógico:

- Traspaso de los consejos escolares con características resolutivas.
- Empoderar a los consejos escolares a promover políticas internas.
- Reconstruir PEI contextualizados con una estructura y línea comunal.
- Generar instancias colegiadas de la elaboración del PADEM.
- Empoderarse del PADEM, como herramienta y establecimiento de filosofía y políticas de acción a nivel educativo.
- Incluir por ley SEP acciones que promuevan la inclusión educativa en

todos los niveles.

- Construir estrategias de liderazgo con un enfoque de transformación a la inclusión.
- Existencia de dialogo entre los estamentos de la comunidad educativas y entre las comunidades educativas de los establecimientos de la comuna de San Miguel.
- Generar instancias de cuenta pública en el proceso, no solo las establecidas por ley.
- Construir actividades extracurriculares transversalizadas.
- Socializar las buenas prácticas educativas para la inclusión.
- Entendimiento conceptual de la planificación para la gestión.
- Construir identidad y pertenencia con los instrumentos vigentes.
 - PEI
 - Plan de Desarrollo Estratégico
 - POA
 - Modelo Curricular
- Potenciar el Trabajo colaborativo entre los estamentos y con los estamentos de la comunidad educativa.
- Instancias de participación de la formación para la inclusión.
- Resignificar el concepto de inclusión desde el nivel comuna.
- Tipo de trabajo del PIE, interdisciplinariedad.
- Complementar los PME con políticas inclusivas.
- Generar estrategias y capacitaciones para prácticas educativas inclusivas.

6.2 A Nivel de Centro Educativo:

Las sugerencias y recomendaciones parten de la base de los análisis antes descritos, y estos conllevan como propuesta realizar acciones y/o actividades que se desprendan del Proyecto Educativo Institucional para que estén direccionadas y formen parte del Plan Operativo Anual, Plan de Desarrollo Estratégico y/o Proyecto de Mejoramiento Educativo, de alguna manera para que toda la comunidad educativa esté implicada directamente.

6.2.1 Escuela Santa Fe

Creando Cultura Inclusiva

- Construir un clima de respeto entre el equipo educativo y los estudiantes para propiciar el respeto mutuo:
- Fomentar la colaboración sistemática entre los actores (equipo educativo y los padres/apoderados).

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona sean justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para que estén preparados a desenvolverse en otros contextos no académicos.
- Reducir la huella de carbono y el uso de agua en el centro escolar.

Mejoras de la Comunidad Educativa

- Mejorar la comunicación y compromiso entre los apoderados y padres de la escuela.
- Propiciar el apoyo de la comunidad y directivos respecto a la diversidad y la disciplina.
- Generar talleres o mejoramiento para todos los niveles.
- Mejoras en las áreas verdes, baños y espacios físicos para estudiantes con NEE.

6.2.2 Escuela Territorio Antártico

Creando Cultura Inclusiva

- Generar instancias de colaboración y trabajo colaborativo entre los estudiantes.
- Fomentar la colaboración sistemática entre los actores (equipo educativo y los padres/apoderados).
- Fomentar la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
- Generar apoyos y redes que permitan que el centro escolar y la comunidad local se apoyen entre sí.
- Fomentar que la comunidad educativa posea altas expectativas para todos los estudiantes.

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona sean justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Generar acciones que ayude a que todo el equipo educativo se integrara en el centro escolar.
- Distribuir a los grupos de enseñanza y aprendizaje para que se organicen de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para que estén preparados a desenvolverse en otros contextos no académicos.
- Modificar la infraestructura para que el centro escolar sea físicamente accesible para todas las personas.
- Infraestructura con una definición para que los edificios y patios se han diseñados pensando en facilitar la participación de todos.
- Reducir la huella de carbono y el uso de agua en el centro educativo.
- Fomentar instancias en donde el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.
- Generar instancias en donde el centro escolar y la comunidad local se apoyen entre sí.

- Realizar apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español, transformándolo en recurso para todo el centro escolar.
- Generar instancias de convivencia escolar en donde se reduzcan las presiones de exclusión disciplinaria.

Desarrollando Prácticas Inclusivas

- Diseñar actividades en donde los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- Generar instancias de investigación para que los estudiantes investiguen la importancia del agua.
- Estudiar la ropa y la decoración del cuerpo como parte del curriculum para apreciar la diversidad cultural.
- Generar acciones para que los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
- Preparar actividades para en donde los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo
- Diseñar acciones y actividades en donde los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
- Fomentar que los estudiantes aprendan sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
- Generar actividades en donde los estudiantes aprendan acerca de la ética, el poder y la gobernanza.
- Promover de manera permanente el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Reforzar las instancias en donde equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
- Coordinar desarrollo recursos compartidos para apoyar el aprendizaje que utiliza el equipo educativo

Mejoras de la Comunidad Educativa

- Mejorar la comunicación entre el equipo directivo y la comunidad escolar.
- Incentivar la participación de la comunidad educativa.
- Mejorar la infraestructura: salas de clases, el patio de pre básica, sala

de profesores, baños de alumnos y comedor.

- Mejoras en los materiales y tecnología.

6.2.3 Escuela Llano Subercaseaux

Creando Cultura Inclusiva

- Fomentar que los estudiantes se ayuden mutuamente.
- Construir un clima de respeto entre el equipo educativo y los estudiantes para propiciar el respeto mutuo.
- Incentivar la colaboración permanente entre el equipo educativo y los padres/apoderados.
- Fomentar que el equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajen de forma mancomunada.
- Impulsar acciones para que el centro escolar sea un modelo de ciudadanía democrática.
- Fomentar la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
- Generar instancias en donde el centro escolar y la comunidad local se apoyen entre sí.
- Promover que el equipo educativo se vincule con lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.
- Fomentar que la comunidad educativa posea altas expectativas para todos los estudiantes.

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Generar que la comunidad educativa del centro escolar posea un enfoque de liderazgo inclusivo.
- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona sean justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Incentivar que la experiencia del equipo educativo sea reconocida y utilizada en favor de la calidad educativa.
- Propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para que estén preparados a desenvolverse en otros contextos no académicos.
- Reducir la huella de carbono y el uso de agua.
- Incentivar a que el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.
- Generar las instancias de participación para que todas las formas de apoyo estén coordinadas.

- Realizar el apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar
- Apoyar la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad
- Generar instancias de convivencia escolar en donde se reduzcan las presiones de exclusión disciplinaria.
- Generar protocolos para reducir las barreras para la asistencia al centro escolar.

Desarrollando Prácticas Inclusivas

- Diseñar actividades en donde los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- Generar instancias de investigación para que los estudiantes investiguen la importancia del agua.
- Estudiar la ropa y la decoración del cuerpo como parte del curriculum para apreciar la diversidad cultural.
- Generar acciones para que los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
- Preparar actividades para en donde los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo
- Generar actividades en donde los estudiantes aprendan acerca de la ética, el poder y la gobernanza.
- Coordinar desarrollo recursos compartidos para apoyar el aprendizaje que utiliza el equipo educativo
- Generar actividades que enfoquen a los estudiantes para que aprendan sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
- Impulsar clases desarrolladas en una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
- Generar actividades fuera del horario lectivo que estén disponibles para todos los estudiantes.
- Propiciar que los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Mejoras de la Comunidad Educativa

- Aumentar los recursos humanos y materiales,
- Generar actividades extra programáticas: talleres de artes y música.
- Potenciar el pensamiento crítico a los estudiantes.
- Incentivar la mejorara de prácticas hacia el medio ambiente.
- Mejorar la infraestructura de las salas y la tecnología.

6.2.4 Escuela Villa San Miguel

Creando Cultura Inclusiva

- Establecer mecanismo de cooperación entre el equipo educativo.
- Generar y propiciar instancias de ayuda mutua entre los estudiantes.
- Construir un clima de respeto entre el equipo educativo y los estudiantes para propiciar el respeto mutuo.
- Propiciar la colaboración permanente entre el equipo educativo y los padres/apoderados.
- Fomentar que el equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajen de forma mancomunada.
- Impulsar acciones para que el centro escolar sea un modelo de ciudadanía democrática.
- Fomentar la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.
- Asegurar que los adultos y estudiantes sean receptivos a la variedad de identidades de género.
- Generar instancias en donde el centro escolar y la comunidad local se apoyen entre sí.
- Promover que el equipo educativo se vincule con lo que sucede en el centro escolar y con la vida de los estudiantes en el hogar.
- Fomentar el respeto de manera transversal de todos los derechos humanos.
- Estimular para que las expectativas sean altas para todos los estudiantes.
- Contribuir al bienestar en la salud de estudiantes y adultos.

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Propiciar procesos de desarrollo participativo de la comunidad.
- Generar que la comunidad educativa del centro escolar posea un enfoque de liderazgo inclusivo.
- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona son justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Incentivar que la experiencia del equipo educativo sea reconocida y utilizada en favor de la calidad educativa.

- Fomentar instancias en donde el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.
- Fomentar y ayudar a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.
- Propiciar el desarrollo de habilidades en los estudiantes para que estén preparados a desenvolverse en otros contextos no académicos.
- Infraestructura con una definición para que los edificios y patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos
- Reducir de la huella de carbono y el uso de agua en el centro escolar
- Fomentar instancias en donde el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.
- Fomentar los apoyos especiales y determinados en relación a los aprendizajes que se encuentran coordinados entre sí.
- Generar actividades de desarrollo profesional que ayuden al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.
- Realizar apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español y establecerlo como un recurso para todo el centro escolar.
- Apoyar la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad.
- Generar instancias de convivencia escolar en donde se reduzcan las presiones de exclusión disciplinaria.
- Generar protocolos para reducir las barreras para la asistencia al centro escolar.

Desarrollando Prácticas Inclusivas

- Diseñar actividades en donde los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- Generar instancias de investigación para que los estudiantes investiguen la importancia del agua.
- Estudiar la ropa y la decoración del cuerpo como parte del curriculum para apreciar la diversidad cultural
- Generar acciones para que los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
- Generar instancias para que los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo

- Formar a los estudiantes e incluir en el aprendizaje transversal contenidos acerca de la ética, el poder y la gobernanza.
- Promover de manera permanente el pensamiento crítico en los estudiantes.
- Fomentar que los estudiantes participen activamente en su propio aprendizaje.
- Propiciar instancias en donde los estudiantes aprenden unos de los otros.
- Interiorizar que la disciplina se basa en el respeto mutuo.
- Reforzar las instancias en donde equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
- Generar instancias en donde el equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
- Propiciar que los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Mejoras de la Comunidad Educativa

- Generar una buena comunicación entre el equipo directivo y la comunidad.
- Construir instancias para aumentar la responsabilidad que deben tener los padres y apoderados con la comunidad escolar.
- Incentivar a los estudiantes a las actividades extra programáticas.
- Generar condiciones para la mejora de recursos materiales y humanos.

6.2.5 Escuela Pablo Neruda

Creando Cultura Inclusiva

- Propiciar que el equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran mutuamente.

Estableciendo Políticas Inclusivas

- Generar mecanismos de comunicación para que los nombramientos y ascensos de los docentes u otra persona sean justos y conocidos por la comunidad educativa.
- Incluir la experiencia del equipo educativo como un elemento reconocido y utilizado.
- Fomentar y ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.
- Reducir la huella de carbono y el uso de agua en el centro escolar
- Fomentar instancias en donde el centro escolar contribuya a la reducción de residuos.

Desarrollando Prácticas Inclusivas

- Incorporar a los estudios de los estudiantes la exploración los ciclos de producción y consumo de alimentos.
- Estudiar la ropa y la decoración del cuerpo como parte del curriculum para apreciar la diversidad cultural
- Generar acciones para que los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
- Formar a los estudiantes e incluir en el aprendizaje transversal contenidos acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Mejoras de la Comunidad Educativa

- Mejorar la participación de los padres y apoderados.
- Generar mayores actividades para el primer ciclo.
- Generar mayor coordinación entre los distintos programas de apoyo.
- Mejorar la infraestructura.

6.3 Proyecciones

Llegando al final de esta investigación, y teniendo en cuenta todo lo anterior y la no muy extensa bibliografía que se ha encontrado sobre prácticas directivas inclusivas para gestionar la diversidad desde el contexto chileno, se debe indicar que fue posible concluir el trabajo, con los distintos hallazgos que el estudio emprendido nos ha desvelado. Asimismo, se ha constatado la necesidad de seguir investigando las prácticas directivas que llevan a cabo los equipos directivos para gestionar la diversidad e inclusión de los centros focalizando a las prácticas y elementos de gestión internos que promuevan dicho cambio de cultura escolar y su repercusión en la sociedad.

Se entiende que posiblemente puedan salir nuevas líneas de investigación, sobre todo comprendiendo el corto trayecto del camino encomendado, y que a su vez fue focalizado en las escuelas investigadas, en donde por lo inquirido y los niveles de referencias, es necesario continuar esta línea de estudio e investigación que el contexto chileno no ha desarrollado. Una nueva línea de investigación debería profundizar y poner de manifiesto el papel de los equipos directivos en la construcción de escuelas que abran sus puertas y den una respuesta a todos y todas construyendo entre el conjunto de la comunidad educativa una sociedad más justa y equitativa entre todos y todas, en donde se apueste por la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros y Artículos

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., Garcia Montejo, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa*. Montevideo, Uruguay.
- Adell, M. Herrero, C., & Siles, B. (2004). *El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos. Networks: On-line Journal for teacher research*, Vol. (7(1)). Recuperado de: <http://journals.library.wisc.edu/index.php/networks/issue/view/5>
- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. (67(24,1)), pp. 31-44.
- Aguirre, B. & Castillo, S. (2002) *Para una comprensión del espacio público urbano en Santiago de Chile: la segunda mitad del siglo XIX y la época del Centenario*. Santiago: Universidad Central.
- Aguirre, J. (1998). *Pio Pico: Breaking the cultura of science*. Annual meeting of the A.E.R.A. San Diego.
- Ainscow, M. & Kaplan, I. (2004). *Leadership for inclusión: overcoming barriers to progress. Presentada en el simposio The Australian Association for Research in Education International Conference. Melbourne*. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf>
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. (14(4)), pp. 401-416.
- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Improving Urban Schools. Leadership and Collaboration*. Londres: Open University Press. McGraw-Hill Education.
- Ainscow, M. & West, M. (2006). *Leading Improvement in Urban Schools*. Londres: Open University Press.
- Ainscow, M. & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools. En Slee, R. (Ed.). Studie in inclusive education series*. Londres: Flamer Press.
- Ainscow, M. (2000). The next step or special education. Supporting the development of inclusive practice. *British journal of special education*,

Vol. (27(2), pp.76-80.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools. *Autumn*, Vol. (26), pp. 1-7.

Ainscow, M. (2001). *Developing inclusive schools: implications for leadership*.

Recuperado de:

<http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>

Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Ponencia presentada en el Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. San Sebastián. Recuperado de:

<http://santos.jaml.googlepages.com/DesarrollodeSistemasEducativosInclus.pdf>

Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Education Change*, Vol. (6), pp.109-124.

Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive schools: implications for leadership*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusive*. Presentación de apertura de Congreso sobre efectividad y mejora escolar. Barcelona. Recuperado de:

http://www.uam.es/otros/rinace/_biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf

Ainscow, M. (2006). Towards a more inclusive education system: where next for special schools?? En Ciagman, R. (Ed.). *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. Londres: Routledge.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research Special Education Needs*, Vol. (7(1), pp.3-7.

Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Vol. (2ª Ed.) Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity. The next big challenge. En Connelly, F. M. (2008) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. Londres: Sage.

- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School effectiveness and school improvement*, Vol. (21(1)), pp.1-21.
- Ainscow, M. (2009). *Local situations for local contexts: the development of more inclusive education systems*. En Rasmus, A. (Ed.) *Den inkluderende Skole I et ledelsesperspektiv*. Frydelund: Copenhagen.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución*.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (1996) *Inclusion and exclusion: listening to some hidden voices*. Ponencia presentada en *International Research Colloquium on Inclusive Education*. Nueva Zelandia.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. (10(4)), pp.295-308.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006) *Improving Schools Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Fox, S. & O'Kane, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Alain, T. (1997) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- Alarcón, P. (diciembre de 2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia.
- Alcalde, A. & otros (2006). *Transformando la escuela: Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Aldrich, R. (1992). Educational legislation of the 1980s in England: an historical analysis. *History of Education*, Vol. (21(1)), pp. 67-59.
Recuperado de:
http://pdfserve.informaworld.com/405074_915545158_739654610.pdf
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías (Primera ed.)*. México.
- Alvarez, M. & Santos, M. (1996). *Dirección de Centros Docentes. Gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española.
- Amador, M. (2010). *El método científico en la de investigación*.
- Argibay, H. (2003) *Conceptos básicos*.
Recuperado de:

http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n_2_Sesi%F3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415

- Asparó, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones*.
- Avolio, B. J. (1994) *The 'Natural'*. Some Antecedents to Transformational Leadership. *International Journal of Public Administration*, Vol. (17),pp. 1559-1581
- Avolio, B.J. & Bass B.M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, Vol. (6), pp.188-218.
- Barber, M.& Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey & Company, Social Sector Office*. pp. 32-37.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1993). *Transformational Leadership: A response to critiques*. In M.M. Chemers, & R. Ayman. (Eds.). *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. Sydney: Academic Press Inc.
- Bass, B.M. & Avolio, B.J. (1994) *Evaluate the limpact of Transformational Leadership training at Individual, Group, Organizational and Community Levels*. *Reporte final para la fundación W.K. Kellogg, Universidad Binghamton, Binghamton*. Nueva York.
- Bass, B.M. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. *The Free Press*. NY
- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal*. Santiago
- Blanco (s/f). *Hacia una escuela para todos y con todos*. UNESCO, Chile.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy* REICE Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4 n° 3.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid. La Muralla.

- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. (2(3)), pp.17-35.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809221504420.Indice.pdf> 29/03/2012.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. (Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Booth, T. (2007). *Ponencia sobre Educación Inclusiva. Primer Congreso sobre Inclusión Educativa y Social*. UPAEP Puebla, México.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva
- Boubée, C. & Delorenzi, O. (2008). *Planificación, acción y reflexión en la práctica docente. Proyecto de investigación*. P.1
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Bruner, J. (2000) *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos*. Santiago: Editorial Dolmen
- Buendía, L., Colás, P. & Fuensanta, P. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.
- Carbone, R. (2008). *Situación de liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación, Universidad Alberto Hurtado
- Carbone, R., Olgún, J., Ostoic, D., Ugalde, P., & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: MINEDUC - UAH.
- Carbone. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación - UAH.
- Casanova, M. & Ridriguez, H. (2009). *La inclusión educativa, u horizonte de posibilidades*. Madrid: Ediciones la Muralla
- Castells, R. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de*

- investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CELEI (2015). *Cuadernos de Educación Inclusiva Volumen 1*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación, Capítulo 7: Medios, Instrumentos, Técnicas y Métodos en la recolección de datos e información*. p2
- Ciscar, C. y Uría, M. (1986) *Organización escolar y acción directiva*. Madrid: Editorial Narcea.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of H.E.W., Office of Education.
- Conger, J. (1991) *El líder carismático*. Bogotá: McGraw Hill
- Cox, C. (2003) El nuevo Currículum del sistema escolar. *Ministerio de Educación*, Santiago de Chile, p.75
- Creswell, J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2.ª ed.)*. Londres: Sage.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Kington, A. (2006). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes, Interim report*. Recuperado de <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR018.pdf>
- De la Pienda, A. (2009) *Multiculturalidad y multiculturalismo Relatividad cultural y relativismo*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079811712009000100006
- De Ramón, A. (1985) *Estudio de una periferia urbana. Santiago de Chile, 1850-1900. Historia*. Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Vol. (20).
- Delgado, L. (1995). *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Delgado, L. (1998). *Las visiones actuales del liderazgo en las instituciones educativas»*. En LORENZO y otros. *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Delgado, L. (2004), *Liderazgo Educativo y cultura de paz: la escuela como ecosistema social tolerante*. Granada: Editorial Grupo Universitario

- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Ediciones correo de la UNESCO.
- Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address deliberated at national meeting of International Reading Association*. Houston, Texas: Citado Rodríguez et. al.
- Departamento de Extranjería y migración. (2016). *Migraciones en Chile 2005-2014. Anuario estadístico Nacional, Santiago*. Recuperado de: <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>
- Díaz, E. (2003). Atención a la diversidad: condiciones de la escuela para todos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. (55(2)). Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf
- DIPRES (2008) Informe Final de Evaluación Programa de Educación Especial Diferencial Subsecretaría de Educación. Panelistas: Víctor Salas (coordinador), Ofelia Reveco y Fiorella Crino.
- Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, Vol. (10 (8)). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Vol.(IV), pp. 26-45. <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). *Educación Inclusiva o una educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elmore, R. (2010). Mejorando la Escuela desde la Sala de clases. *Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile, Santiago. p.63.
- Escobar-Pérez & Cuervo, M. (2008). *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*, p30

- Escuela El Llano Subercaseux. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Escuela Pablo Neruda. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Escuela Santa Fe. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Escuela Territorio Antártico. (s/f). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Escuela Villa San Miguel. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: CEP.
- Fernández, M. & Gonzalez A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, Vol. (3(1)).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Forray, R. Figueroa, C., & Hidalgo, Rocío. (2013) De Camino del Inca a Gran Avenida. *ARQ Revista de la Escuela de Arquitectura PUC*, Santiago.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid. Ediciones Morata
- Freire, P. (s/f) *revista de pedagogía crítica*, p.63-85.
Recuperado
<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1645/063-086.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Chile. (2013) *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)* Extraído de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Gairín, J. & Martín, M. (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Chile: Fundación Creando Futuro.
- Gairín, J. (1991). *La organización escolar. Contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.
- Gairín, J. (2009). *Los directivos como agentes de cambio en las Instituciones educativas*. Madrid.
- Gairín, J. (2010). *Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas. Dins: FIDE. Actas del Congreso FIDE 2010. Necesidades y propuestas para la Dirección Escolar en el Contexto Nacional Actual. 1 ed.* Santiago de Chile: FIDE; 2010. p. 7-38.

- Gallego, M. (2001). *Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Garay & Uribe. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio situación de la dirección escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, pp. 39-64.
- Garay, S. (2008). *Modelo de liderazgo para una dirección efectiva*. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. pp. 135-184. Santiago: Ediciones UCSH.
- García .C, (2004) *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*.
Recuperado de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-64112009000200003
- García-Gómez, L. & Aldana, G. (2010). *Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa*. *Acción Pedagógica*, 19(1), 116-125.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Geertz, (1957). *American Anthropologist*, Vol. (59), consultado en herrero, (2002) *¿Qué es cultura?* Recuperado de:
<http://pnglanguages.org/training/capacitar/antro/cultura.pdf>
- Gentili. (2001). Un Zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. *cuadernos de pedagogía*, pp. 24-29. Recuperado de
<http://ens9004.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/eje03-ampliatorios04.pdf>
- Gil, J.; Rodríguez, G. & García, E. (1995). *Estadística básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla: Kronos
- Gimeno, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Unesco, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. pp. 111-124. Buenos Aires.
Recuperado de:
http://toolkit.ineesite.org/resources/ineecms/uploads/1051/Diversidad_cultural_desigualdad_social.pdf
- Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid. Ediciones Morata
- Godoy, M. Meza, M. & Salazar, A. U. *Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile*.

- Gonzales. R, (2009) *Inmigración e interculturalidad: desafío de la escuela*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196588>
- González, G. & Tenorio, S. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular chilena. *Revista UMBRAL*, Vol. (16(3), pp.17-28.
- González, G. (2007). *El sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: antecedentes y características*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Grajales, T. (2008). *Cómo planear una investigación empírica. Una experiencia de autoaprendizaje*. Montemorelos: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Güell. P. (2008) *¿Qué se dice cuando se dice cultura? Notas sobre el nombre de un problema*. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/22/2202-Guell.pdf>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2008). *El Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Ediciones Morata
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Hernández., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Vol. (Cuarta ed.). México.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1991). *La base de conocimiento de mejora de la escuela*. En: Reynolds, D. y otros (1991). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: *Revisión de la investigación en Chile Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. (9, No. 2)
- House, E. (1994). *Evaluación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.
- Ibañez, N. (2010). *El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. Estudios Pedagógicos*. (1), 675-286. doi:10.4067/S0718-07052010000100015
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kotter, J.P. (1990). *What Leaders Really Do*. *Harvard Business Review*, mayo-junio.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, pp. 498-518.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile. Área de Educación.
- Leithwood, K., Day, A., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, Vol (28, N° 1). Routledge.
- Leithwood, K., Seashore, K. Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (2000). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. pp.163- 188. EE. UU.: Sage.
- Lissi, M., Salinas, M. & Torres, M. (2000). *Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular*. En María Teresa Juliá y Jorge Catalán, (eds.), *La psicología educacional en tiempos de reforma* (pp.54-63). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- López, P. (2008). *Modelo de liderazgo para una dirección efectiva*. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago: Ediciones UCSH.
- Lorenzo, M. (2004) La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, Enseñanza*, Vol. (22), pp. 193-211
- Lorenzo, M. (2005): El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, Vol. (232), pp. 367-389.
- Lorenzo, M. (2008). Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, pp.162-170.
- Lucchini, G. (2002). *Niños con Necesidades Educativas Especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones PUC
- Lussier, R. & Achua C. (2002). *Liderazgo*. Madrid: Thompson.
- MacDonald, B. & Walker, R. (1977). *Case-Study and the Social Philosophy of Educational Research*. En Hamilton, D.; Jenkins, D.; King, C.;

- MacDonald, B. & Parlett, M. (eds). *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation*. Londres: Macmillan Education.
- Majluf, N. & Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios: Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago.
- Malgesini, J., (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*.
 Recuperado de:
http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n_2_Sesi%F3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415
- Manosalva, S. & Tapia, C. (2009) *Atender a la diversidad: el control social en la significación de la alteridad (a)normal*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire N°7, diciembre 2009. Santiago de Chile Universidad de Humanismo Cristiano
- Manosalva, S. & Tapia, C. (2014) *Historia Crítica de la Educación Especial en Chile*. Santiago: Ediciones Alteridad
- Manosalva, S. & Tapia, C. (2014). *Historia Crítica de la Educación Especial en Chile*. Santiago: Ediciones Alteridad,
- Manosalva, S. (2002) *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: Ediciones Tierra Mía.
- Manosalva, S. (2002) *Integración Escolar con Alumnos con Discapacidad*. Mapa Ltada. Santiago, Chile
- Manosalva, S. (2006). *diversidad y alteridad: la (des)construcción del otro en el espacio escolar*. Viña del mar.
- Manosalva, S. (2008) *Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire N°6, diciembre 2008. Santiago de Chile Universidad de Humanismo Cristiano
- Marchesi, A. (2001). *El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Universidad Complutense.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Palacios, J. & Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. En Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de*

la Educación. Vol. (20, No. 3), pp.19-24.

- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. & Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Martín, M. & Gairin, S. (2010). *Directivos para la educación del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Futuro
- Martín, M. & Margalef, L. (2000) *La educación para la diversidad: múltiples miradas*. España. Universidad Alcalá.
- Martín, M. & Muñoz, Y. (2010) La Participación del Profesorado en un Proceso de Mejora en el Marco de "Una Escuela para Todos". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. (8, N° 3). <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7.pdf>
- Martín, M. & Muñoz, Y., (2009) La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: *una experiencia en educación primaria*. *CEE Participación Educativa*. pp. 27-40
- Martin, M. & otros (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Madrid: de. U. De Alcalá – MEC
- Martín, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela
- Martín, M. (1997). *Participación y clima en el ámbito escolar, Bordón*.
- Martín, M. (1999). *Dirección y gestión de centros educativos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martín, M. (2010) *La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo*. ISBN: 978-84-3694761-8.
- Martín, M., (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: percepciones y resultados*. Europa Artes Gráficas, Universidad de Alcalá, Salamanca, España.
- Martín, M., Margalef, L. & Rayón, L. (2000) *La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria: Los modelos de planificación y organización*. España. Universidad Alcalá
- Martín, M., Muñoz, M. & Yolanda, M. (2008) "*La autonomía y participación en los centros escolares*". (ISBN: 978-84-369-4676-5.), pp. 65-80. Madrid
- Martín, M.; Gonzales, A.; Torrego, J. & Armengol, C. (2003). *Clima de trabajo*

- y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados. Ensayos y documentos.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. *Estrategia metodológica de la investigación científica.* Redalib.
- Maureira O. (2007) *Liderazgo y eficacia escolar hacia un modelo causal.* Santiago: Ediciones UCSH.
- Maureira O. (2008) *Perspectiva para la innovación y el cambio educativo,* Santiago: Ediciones UCSH.
- Maureira O. (2012) *Liderazgo y Participación: Un Estudio sobre la toma de decisiones en los Consejos Escolares.*
- Maureira, O. (2010) *Dirección Pedagógica: Un liderazgo centrado en el aprendizaje. En: Organizar y Dirigir en la Complejidad. XI Congreso Interuniversitario de organización de Instituciones Educativas.* España: Asunción manzanares: Editorial Wolters Kluwer.
- Maureira, O. (2012). *Contextos formativos y sociales de programas propedéuticos en Chile.* Santiago: UCSH.
- Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L. & Milicis, N. (2012). *Educación y Diversidad, Aportes desde la psicología educacional.* Santiago: Ediciones PUC
- MINEDUC & UNICEF, (2002) *Cuadernillo para la reflexión pedagógica.* Recuperado de: [file:///C:/Users/romina1/Downloads/cuadernillo_grupos_humanos%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/romina1/Downloads/cuadernillo_grupos_humanos%20(1).pdf)
- MINEDUC (2007). *Marco para la buena dirección.* Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño.* Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto Supremo N° 170 en Programas de integración escolar.* Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC (2011). *Presentación Proceso PIE 2011.* Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE).* Santiago de Chile. MINEDUC.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educativos y Sostenedores.* Santiago: Ministerio de Educación.

- MINEDUC (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago de Chile, MINEDUC.
- MINEDUC. (s/f) *Anuario Estadístico*. Santiago: Ministerio de Educación
- Molero, F. & Morales, J. (1993). Liderazgo Transformacional y Liderazgo transaccional. En L.
- Molero, F. (2002) Cultura y Liderazgo: una relación multifacética, en *Boletín de Psicología*, p.76.
- Molina, S. (2004) *La equidad de la educación en Chile*. En su: Políticas educativas y equidad. Santiago de Chile.
- Mori. (2010). *Estudio demanda y cambios en el sistema educativo*. Santiago. Mortimore. (1991). *School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? School Effectiveness and School Improvement*, pp.213-229.
- Munduate y M. Barón (Comps.), *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, pp.59-65.
- Municipalidad de San Miguel (2007) *Estudio Actualización. Plan de Desarrollo Económico Social de la Comuna de San Miguel*. Recuperado de: http://web.sanmiguel.cl/doctos/ordenanzas/plan_regulador/Informe%20diagn%3fstico%20Pladeco.pdf
- Municipalidad de San Miguel (2007) *Informe Final. Plan de Desarrollo Económico Social de la Comuna de San Miguel*. Recuperado de: http://web.sanmiguel.cl/doctos/ordenanzas/plan_regulador/informe%20final%20Pladeco.pdf
- Municipalidad de San Miguel (2013) *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. PADEM.* Recuperado de: <http://corporacionsanmiguel.cl/web/material/Documentos/PADEM%202013.pdf>
- Municipalidad de San Miguel (2014) *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal. PADEM.* Recuperado de: <http://corporacionsanmiguel.cl/web/material/Documentos/PADEM%202014.pdf>

- Municipalidad de San Miguel (2016) *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. PADEM. Recuperado de: <http://corporacionsanmiguel.cl/web/material/Documentos/padem2016.pdf>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). *Formación y Entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.
- Muñoz, M. & Martín, M. (2008). "*Clima y Cultura Escolar: base de un Nuevo Paradigma Educativo*". *Sexualidade, diversidade de culturas escolares: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores* (ISBN: 978-85-97361-64-6). Brasil.
- Murillo, J. & Muñoz, R. (2002). *et al. La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CIDE. España: Ediciones Octaedro.
- Núñez I. Weinstein J., Muñoz G. (2012) *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile*. En *¿Qué sabemos sobre Directores de Escuela en Chile?* CEPPE UC. Santiago, Chile.
- Ocampo, A. (2012). *Mejorar la escuela inclusiva*. España: EAE.
- Ocampo, A. (2011). *Perspectivas y Manifestaciones de la Cultura Escolar en la Construcción de una Escuela Inclusiva de Calidad*. REVISTA DOCENTE XXI, de Didáctica y Divulgación Científica. Comunidad Autónoma de Madrid. 39, 56-62.
- Ocampo, A. (2013). *Los límites de la diversidad y los límites de la escuela: una reflexión sobre los procesos de colaboración y las estrategias de intervención institucional*. *Revista Akademeia*. Facultad de Educación, Santiago, v.11, n.1, p.4-30, agosto 2013. [en línea]. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de <http://www.revistaakademeia.cl/?p=1076>.
- OCDE (1995). *Schools under Scrutiny*. Head of publication Service, Paris
- OCDE. (2004). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining*.
- OCDE. (2010). *Revisión Económica Chile 2010-OCDE. Síntesis*.
- Ossa, C. (2008). *Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar*. Horizontes Educativos, 13(2), 25-39
- Parrilla, A. (2007). *Inclusive Education in Spain: a view from inside*. En L.

- Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36) Dordrecht: SpringerEn: Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. (6(2)), pp. 9-18. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. 19/07/2016, de Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de: <file:///C:/Users/jacque/Downloads/Dialnet-LosDisenosDeMetodoMixtoEnLaInvestigacionEnEducacio-3683544.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2002). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona.
- Pitner, N. (1998). The study of administrator effects and effectiveness. *Handbook of research in educational administration*, pp. 99-122.
- PNUD. (2009). *Desarrollo Humano en Chile: La manera de hacer las cosas*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Popper, M. & Zakkai, E. (1994). "Transactional, Charismatic and Transformational Leadership: Conditions Conducive to their Predominance. An Analysis from an Organizational Psychology Perspective. *En Leadership and Organizational Development Journal*. Vol. (15, Nº 6), pp.3-7
- Puigvert, L. & Santacruz, L. (2006). *La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos*. Recuperado de: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_10.pdf
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. *En S. Cueto (Ed.), Educación y brechas de equidad en América Latina*. pp. 275-352. Chile: PREAL
- Raczynski, D., Muñoz, G, Pérez, L. & Bellei, C. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Ramirez, I. (2016). *Voces de la Inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea*

- de "inclusión" escolares. México: Praxis Editorial
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? *Interamericana de educación de adultos*, pp.77-96. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española. Vol. (23). España.
- Redondo, J. (2005) *El experimento chileno en educación. Última década*. Vol. (N°22), p.103. Valparaíso: CIDPA
- Robles, F. (2000) *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*, Santiago de Chile: Ediciones Sociedad Hoy.
- Roca, O. (1998). La autoformación y la formación a distancia: las tecnologías de la educación en los procesos de aprendizaje, *Tecnología y Comunicación Educativa*, Vol. (27N°12), pp. 29-43.
- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. (12) pp. 289-305
- Rodríguez, G.; Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rogero, J. (2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades*. Recuperado de: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*.
- Sacristán, G. (2001) *Educar y convivir en la Cultura*. España: Editorial Morata.
- Sáenz, G. (2008), *De la Integración a la Inclusión*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Salinas, J. (2002). la atención a la diversidad desde el modelo pedagógico intercultural. *educar en el 2020*, pp.34-39. Recuperado de: https://www.educarm.es/documents/246424/461832/e2k05_05.pdf/a2ca8256-641d-48f7-b052-524dc7052a0e
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1998). *Características Claves de las Escuelas Efectivas*, México: SEP-CONALITEG.
- Sánchez, M. & García, R. (2013). *Diversidad e Inclusión Educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid. Ediciones Catarata
- Santos, M. (1998) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal Universitaria.
- Santos, M. (2002) *La escuela que aprende*. Madrid España: Ediciones

- Morata.
- Santos., M. (2003) *Aprender a convivir en la escuela*. Universidad Internacional de Andalucía. Madrid: Akal Universitaria
- Sarasola, M.R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. (57 N°12), pp. 56-71.
- Schön, D. (1998). *La Formación de Profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Schwab, J. (1989). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Semprún., R. (2007). *Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional?*
- Sen, A. (1999). Democracy as Universal Value. *Journal of Democracy*,
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sergio, M. (2004) "La equidad de la educación en Chile". En su: Políticas educativas y equidad.
- Serrano, S., Ponee, M. & Rengifo, F. (2012) *Historia de la Educación en Chile (1810 -2010) Tomo 1*. Santifo: Taurus
- Serrano, S., Ponee, M. & Rengifo, F. (2012) *Historia de la Educación en Chile (1810 -2010) Tomo 2*. Santifo: Taurus
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso, teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.
- Soto, F. (2013) *Historia de la Educación Chilena*. Santiago: Ediciones Universidad Central
- Stake, R. (2000). A Modest Commitment to the Promotion of Democracy. *New Directions for Evaluation*. Vol (N° 85). San Francisco: Jossey Bass
- Stake. R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tenorio, S. (2005) *La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación*. en REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Extraído el 10 de octubre de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf2005, Vol. 3, No. 1.
- Thieme, C. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de*

- Chile. Tesis doctoral, Depto. Economía de la Empresa. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Tobella, J. (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Monografías Escuela Española, Praxis.
- Todorov, Tzvetan, (1993) *Las morales de la historia*. Recuperado de: http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%F3n_2_Sesi%F3n_1.pdf?revision_id=34450&package_id=34415
- UNESCO, UNICEF y Fundación HINENI. (2004). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. España: Santillana, Ediciones UNESCO.
- UNESCO. (2001) Balance de los 20 años del proyecto Principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago: Andros, Ltda.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*: Santiago de Chile
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNICEF, (2004) *Informe cuantitativo primera parte. Convivencia en el ámbito escolar*. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=196588>
- UNICEF. (2000) *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Desafío de la política educación*. UNICEF
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). “Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas” En “¿Qué sabemos de los directores de Escuela en Chile?” Weinstein, J. y Muñoz, G. Editores.
- Valencia, L. & Martín, M. (2010) *Liderazgo educativo*. pp. 95-99
- Vázquez, R. (2011). *Investigar con estudio de caso la dirección escolar*. Archidona: Aljibe.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. *Un enfoque desde la pedagogía de la política cultural*. Praxis educativa, pp. 84-94. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a08vogliotti.pdf>
- Volante, D. & Tapia. (2003). *Proposiciones para la formación en Liderazgo*

- educacional. Calidad en la Educación. Santiago CEPPE.*
- Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje. Santiago: CEPPE.*
- Waissbluth, M. (2008). *Gestión del cambio en el sector público. Serie Gestión - DII.*
- Waissbluth, M. (2008). *Sistemas complejos y gestión pública. Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago.*
- Wang, M. (1988). *Atención a la diversidad del alumno. Madrid: Ediciones Narcea.*
- Waters, T. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement, Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.*
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile*
- Weinstein, J. (2007). *Liderazgo educativo, asignatura pendiente de la Reforma educacional chilena. Santiago de Chile.*
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, Vol. (117), pp. 123-147.
- Weinstein, J. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. (7(3)), pp. 20-33.

Leyes y Decretos

- MINEDUC (1990) D.S. 490: *Establece Normas para Integrar Alumnos Discapacitados en Establecimientos Comunes*
- MINEDUC (1998). D.S. 1: *Reglamenta Plena Integración*
- MINEDUC (2005) Decreto 24 *Consejos Escolares en los Establecimientos Educativos*
- MINEDUC (2006) Decreto 196: *Aprueba Reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención.*
- MINEDUC (2009). Decreto 170: *Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.*
- MINEDUC (2015) Decreto 83: *Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica.*
- MINEDUC (2016) Decreto 19. *Modifica Decreto 24. Consejos Escolares en los Establecimientos Educativos*
- República de Chile (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.*
- República de Chile (1994). *Ley de Integración Social de las personas con Discapacidad N°19.284*, Ministerio de Planificación y Cooperación.
- República de Chile (2000) Decreto N°1: *Reglamenta capítulo II Título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.*
- República de Chile (2000) Ley N° 20.422: *Normas para la integración e inclusión social de personas con discapacidad.*
- República de Chile (2004) Ley 19.979: *Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales*
- República de Chile (2007) Ley N° 20.201: *Modifica El DFL N° 2, De 1998, De Educación, sobre Subvenciones a Establecimientos Educativos y otros cuerpos legales*
- República de Chile (2008) Ley N° 20.248: *Establece Ley De Subvención Escolar Preferencial*
- República de Chile (2009) Ley N° 20.370: *Ley General de Educación*

República de Chile (2011) *Ley 20.501: Ley de Calidad y Equidad de la Educación*

República de Chile (2011) Ley N° 20.529: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización

República de Chile (2015) *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.*

ANEXOS

Anexo 1: Carta a Corporación Municipal



Estimada
Ruth Carrillo Ramos
Directora de Educación
Corporación Municipal San Miguel
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan. El objetivo del presente documento, es solicitar formalmente el consentimiento informado para participar y realizar la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España.

La investigación cuyo tema es el liderazgo y la Diversidad e inclusión y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cualitativo y cuantitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índex de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cualitativas y cuantitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

La investigación se desarrollará en un tiempo de un año aproximadamente dando comienzo desde la firma del consentimiento y terminando el segundo semestre del año 2016, pudiendo ampliarse en relación a los requerimientos técnicos que desde ustedes puedan surgir.

La etapa, que van en directa relación con nuestro acceso al campo, se llevara a cabo dedicada al estudio de la gestión de la diversidad e inclusión de los equipos directivos Corporación Municipal de San Miguel, y otra, dedicada a la descripción de buenas prácticas directivas para gestionar la diversidad e inclusión en un centro concreto de la corporación municipal de San Miguel y su posterior plan de mejora.

En la primera fase de características extensivas se realizarán las siguientes acciones:

- Conocimiento del PADEM 2015-16, para realizar un contexto en relación a las estadísticas y políticas contenidas en el mismo
- Conocimiento del PEI de cada establecimiento
- Ficha de caracterización de las Escuelas (instrumento)
- Recopilación de antecedentes estadísticos
- Aplicación del Cuestionario del Índex para la Inclusión N°1 a los Docentes-Directivos, docentes y asistentes de la educación (instrumento)
- Se realizará registro fotográfico general de los establecimientos

La participación de los establecimientos educacionales de la comuna de San Miguel, es de suma importancia, debido a que esta es una investigación inédita en nuestro país, en donde se establece un proceso de cambio de política pública y esto pueda llevar orientaciones desde la investigación y la academia en conjunto con los mismos investigados.

La propuesta es generar un trabajo en conjunto para que desde el liderazgo se pueda establecer una escuela diversa e inclusiva, como la sociedad de hoy en día requiere estos cambios para la mejora.

Los establecimientos que serían parte de la muestra investigativa, serían las escuelas de educación básica que se detallan a continuación:

- Escuela Básica Villa San Miguel
- Escuela Básica Municipal Pablo Neruda
- Escuela Básica Santa Fe
- Escuela Básica Territorio Antártico
- Escuela Básica Llano Subercaseaux

Además, mediante el presente se realiza un compromiso de confidencialidad de la investigación en torno a datos y sólo serán utilizados con fines académicos y publicaciones en torno a la investigación. Dejando la posibilidad de poder ser parte de los requerimientos de ustedes, charlas u otras acciones ante las instancias que estimen convenientes para la sociabilización a las comunidades educativas, cooperación, municipio u otras instancias.

Cabe señalar que esta investigación, está siendo guiada por dos tutores con el grado de doctor a quienes presento y señalo contacto: Doctor Mario Martín Bris, mario.martin@uah.es

El Dr. Martín Bris en su calidad de tutor, vela por el cumplimiento científico y metodológico de la investigación, con el objetivo de alcanzar las proposiciones que han sido presentadas a la Universidad Alcalá.

Luego de esta autorización de su parte y de los directores que usted dirige, se procedería a firmar el instrumento de consentimiento y colaboración el cual se anexa, con usted como Directora de Educación de la Corporación de San Miguel y los Directores de los establecimientos. Por lo tanto, se espera con esta misiva, la autorización de participación de su parte y de los directores de las escuelas antes señaladas, para dar comienzo e informar la carta Gantt y afinar detalles del acceso al campo para no importunar.

Esperando una pronta respuesta,



Francisco Javier Gárate Vergara

Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica

Universidad Alcalá, España

15.770.758-2

fjgaratevergara@gmail.com

9 5995321

Anexo 2: Carta de Aceptación Investigación



San Miguel, 16 Agosto de 2016

CARTA PRESENTACIÓN

RUTH CARRILLO RAMOS, Directora de Educación de la Corporación Municipal de San Miguel, presenta a Ud. Al Sr. Francisco Garate Vergara, quien está realizando un proyecto de Doctorado en Convivencia e Inclusión y requiere aplicar una encuesta de percepción referida a la temática en estudio, esta encuesta es anónima y se aplica a todos a los estamentos que conforman la Comunidad Educativa (Estudiantes, apoderados, directivos, docentes)

Los resultados del trabajo consolidado final, serán compartidos con la Dirección de Educación de San Miguel, para futuros trabajos al interior de los Establecimientos.

Se solicita a los Directores/as, dar las facilidades de espacios y tiempo para la aplicación de las encuestas, la que se aplicará previa conversación y calendarización con el Sr. Francisco Garate V.

Por su disposición permanente, se despide;

Atentamente a Ustedes.

[Handwritten Signature]
RUTH CARRILLO RAMOS
DIRECTORA DE EDUCACIÓN
CMSM

RCR/pci
Distribución:
C.C.
-Establecimientos CMSM

Anexo 3: Consentimientos Informados de Escuelas



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADO

Mediante el presente en mi calidad de Director/a Escuela Básica Santa Fe de la corporación de San Miguel, acepto y colaborare de la investigación titulada "Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva" por el candidato a doctor e investigador Francisco Javier Garate Vergara, RUN 15.770.758-2.

Dentro de la cual, he tomado conocimiento que sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión.

La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Además, consiento que la investigación será utilizada con fines académicos en la utilización de datos y antecedentes y se desarrollan bajo la forma de presentación expuesta en carta fechada 09 de noviembre de 2015 y firmada por el investigador. Tomo conocimiento que la investigación, está siendo guiada por dos tutores con los grados correspondiente para ser parte confiable y relevante en el campo investigativo de la educación el Doctor Mario Martin Bris y la Doctora Susana Barrera Andaur.

Por medio de la presente, declaro y autorizo ser parte de la investigación antes citada.

Nombre: *Erna Durán Darila*

Firma:  

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADO

Mediante el presente en mi calidad de Director/a Escuela Básica Territorio Antártico de la corporación de San Miguel, acepto y colaborare de la investigación titulada "Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva" por el candidato a doctor e investigador Francisco Javier Garate Vergara, RUN 15.770.758-2.

Dentro de la cual, he tomado conocimiento que sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión.

La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Además, consiento que la investigación será utilizada con fines académicos en la utilización de datos y antecedentes y se desarrollan bajo la forma de presentación expuesta en carta fechada 09 de noviembre de 2015 y firmada por el investigador. Tomo conocimiento que la investigación, está siendo guiada por dos tutores con los grados correspondiente para ser parte confiable y relevante en el campo investigativo de la educación el Doctor Mario Martin Brís y la Doctora Susana Barrera Andaur.

Por medio de la presente, declaro y autorizo ser parte de la investigación antes citada.

Nombre:

Juan Esteban Montan Duchin

Firma:

Juan Esteban Montan Duchin



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADO

Mediante el presente en mi calidad de Director/a Escuela Básica Llano Subercaseaux de la corporación de San Miguel, acepto y colaborare de la investigación titulada "Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva" por el candidato a doctor e investigador Francisco Javier Garate Vergara, RUN 15.770.758-2.

Dentro de la cual, he tomado conocimiento que sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión.

La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Además, consiento que la investigación será utilizada con fines académicos en la utilización de datos y antecedentes y se desarrollan bajo la forma de presentación expuesta en carta fechada 09 de noviembre de 2015 y firmada por el investigador. Tomo conocimiento que la investigación, está siendo guiada por dos tutores con los grados correspondiente para ser parte confiable y relevante en el campo investigativo de la educación el Doctor Mario Martín Bris y la Doctora Susana Barrera Andaur.

Por medio de la presente, declaro y autorizo ser parte de la investigación antes citada.

Nombre:

Firma:



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADO

Mediante el presente en mi calidad de Director/a Escuela Básica Villa San Miguel de la corporación de San Miguel, acepto y colaborare de la investigación titulada "Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva" por el candidato a doctor e investigador Francisco Javier Garate Vergara, RUN 15.770.758-2.

Dentro de la cual, he tomado conocimiento que sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión.

La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Además, consiento que la investigación será utilizada con fines académicos en la utilización de datos y antecedentes y se desarrollan bajo la forma de presentación expuesta en carta fechada 09 de noviembre de 2015 y firmada por el investigador. Tomo conocimiento que la investigación, está siendo guiada por dos tutores con los grados correspondiente para ser parte confiable y relevante en el campo investigativo de la educación el Doctor Mario Martin Bris y la Doctora Susana Barrera Andaur.

Por medio de la presente, declaro y autorizo ser parte de la investigación antes citada.

Nombre:

Rodrigo Reyes b

Firma:



CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACION INFORMADO

Mediante el presente en mi calidad de Director/a Escuela Básica Municipal Pablo Neruda de la corporación de San Miguel, acepto y colaborare de la investigación titulada "Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva" por el candidato a doctor e investigador Francisco Javier Garate Vergara, RUN 15.770.758-2.

Dentro de la cual, he tomado conocimiento que sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión.

La presente investigación plantea un estudio de características exploratorio – descriptiva de tipo mixto, en el que se combinan técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, tales como: Ficha de Caracterización a las Escuelas, el Cuestionario N° 1 del Índice de la Inclusión y Test de Estilos de Liderazgo MLQ Forma 5X Corta, adaptado a Chile. Se realizará el análisis con características cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de establecer relaciones entre los estilos de Liderazgo y los niveles de Diversidad e Inclusión de las Escuelas Básica de la Corporación Municipal de San Miguel.

Además, consiento que la investigación será utilizada con fines académicos en la utilización de datos y antecedentes y se desarrollan bajo la forma de presentación expuesta en carta fechada 09 de noviembre de 2015 y firmada por el investigador. Tomo conocimiento que la investigación, está siendo guiada por dos tutores con los grados correspondiente para ser parte confiable y relevante en el campo investigativo de la educación el Doctor Mario Martín Bris y la Doctora Susana Barrera Andaur.

Por medio de la presente, declaro y autorizo ser parte de la investigación antes citada.

Nombre: *Emiliano Cabrer Barz*

Firma:



Anexo 4: Carta solicitud de Juicio de Experto

Estimado/a Juez:

Me dirijo a Ud. antes de iniciar el trabajo de campo con la recogida de datos, porque preciso validar el contenido del instrumento que se utilizará en esta investigación. La estrategia adoptada es la de juicio de expertos. En ese proceso usted ha sido seleccionado/a dada su cualificación científica y técnica, sus años de experiencia y el conocimiento alcanzado a lo largo de su trayectoria profesional.

En tal sentido, le solicito tenga la gentileza de colaborar en la validación de contenido de los instrumentos de la citada investigación. Si accede a ello, agradeciéndoselo de antemano, se presenta una ficha con una lista con las preguntas que se han diseñado.

La investigación se basa en un estudio de tesis para optar al grado de Doctor en Planificación e Innovación educativa, cuyo título es "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*". La tesis está siendo desarrollada en la Universidad Alcalá de España.

Esta investigación se está desarrollando en la Corporación Municipal de San Miguel, con el interés de determinar como el Liderazgo y el particularmente el estilo influye en la inclusión educativa.

Uno de la arista de la investigación es el conocimiento de los centros educativos a investigar, es por esto, que se ha diseñado un instrumento que recopila antecedentes que solicita el Ministerio de Educación, a través de su plataforma y se han incluido otros elementos que puedan ser parte de realizar una síntesis de caracterización. Además, se utilizará el Proyecto Educativo Institucional PEI y documentación oficial para complementar dicha información. Esta ficha de caracterización será entregada a la Escuela y debe ser respondida por el Director o Directora del Establecimiento educacional

El objetivo Específico que busca la Ficha de caracterización es: "Caracterizar los centros educativos de la Corporación Municipal de San Miguel específicamente las escuelas de los niveles de enseñanza básica"

Junto a la valoración que Ud realice, se cuenta con la de otros dos expertos. De la integración de todas ellas y de su apreciación, resultará la redacción definitiva del instrumento que se aplicará.

De antemano, muchas gracias por su colaboración,

Doctorando: Máster Francisco Garate Vergara

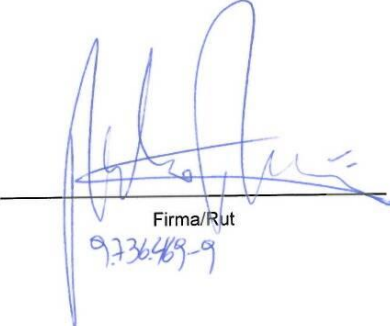
Profesores Guía: Doctor Mario Martin Bris

Anexo 5: Resultado Juicio Experto 1

Sr/a. Juez.

Agradeciéndole el ser juez validador del instrumento presentado, le solicito tenga la amabilidad de llenar el siguiente formulario:

- Nombre y Apellidos: Pedro Rosas Aravena
- Título profesional: Profesor de Estado en Historia y Geografía
- Grado académico: Doctor en Estudios Americanos. IDEA - USACH
- Años de experiencia docente en Educ. Superior: 11 años
- País: Chile



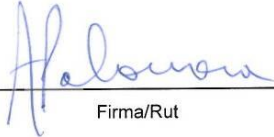
Firma/Rut
9.736.469-9

Anexo 6: Resultado Juicio Experto 2

Sr/a. Juez.

Agradeciéndole el ser juez validador del instrumento presentado, le solicito tenga la amabilidad de llenar el siguiente formulario:

- Nombre y Apellidos: ADRIANA PALOMERA VALENZUELA
- Título profesional: PROFESORA DE ESTADO EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA
- Grado académico: DOCTORA EN ESTUDIOS AMERICANOS.
- Años de experiencia docente en Educ. Superior: 20 AÑOS
- País: CHILE

 7.369.089-7
Firma/Rut

Anexo 7: Resultado Juicio Experto 3

Sr/a. Juez.

Agradeciéndole el ser juez validador del instrumento presentado, le solicito tenga la amabilidad de llenar el siguiente formulario:

- Nombre y Apellidos: MARCELA ANGELINA ARAVENA DOMICH
- Título profesional: TRABAJADORA SOCIAL
- Grado académico: DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
- Años de experiencia docente en Educ. Superior: 10 AÑOS
- País: CHILE



Firma/Rut

12.002.592-9

Anexo 8: Instrumento: Ficha de Caracterización Presentados a Juicio de Experto

Información del Establecimiento	Sostenedor		
	Nombre		
	RBD		
	N° Res. RECOF/ N° Docto. Traspaso		
	Fecha Resolución		
	Dirección		
	Fono		
	E- Mail		
	Página Web		
	Nombre del Director/a		
	Cargo con Alta Dirección Pública		
	Posee Convenio de Desempeño Colectivo		
	Adscripción a Ley SEP		
	Adscripción a PIE		
	Adscripción a Plan de Apoyo Compartido		
	Adscripción a Plan de Fomento Lector		
	Adscripción a Programa Enlaces		
	Posee Centro de Padres		
	Posee Centros de Alumnos		
	Tipo de Consejo escolar (resolutivo - consultivo)		
	Estadísticas	Cantidad de Matrícula	
		Matrícula de Hombres	
		Matrícula Mujeres	
		Índice de Valoración Económica IVE	
		% de Alumnos/as Prioritarios	
		% de Alumnos/as con NEE	
		% de Alumnos/as Migrantes	
% de Alumnos/as con Discapacidad			
Número de Profesores Equipo de Gestión			
Número de Docentes			
% de Profesoras			
% de Profesores			
Cantidad de Profesionales Equipo PIE			
Cantidad de Asistentes de la Educación Profesional			
Cantidad de Asistentes de la Educación No Profesional			
Posee Información Pública de:		Proyecto educativo del establecimiento	
		Reglamento de convivencia escolar	
	Reglamento interno de evaluación		
Información de Costos	Pago matrícula		
	Pago mensual por alumno/a		
	Número de becas disponibles		
Proceso de Postulación	Curso de ingreso principal		
	Número de vacantes para el curso de ingreso principal		
	Inicio de proceso de postulación		

	Cierre de proceso de postulación	
	Fecha Inicio Año Escolar	
	Fecha Termino Año Escolar	
	Organización del Periodo Lectivo	
	Requisitos para postular al primer curso de ingreso al establecimiento	Cumplir con edad estipulada
		Certificado de notas del año anterior
		Ficha de protección social
		Informe de personalidad
		Test de intereses
		Evaluación de Necesidades Educativas Especiales (NEE)
		Firma de aceptación del Proyecto Educativo
		Firma de aceptación del Reglamento de Disciplina
		Examen de ingreso
		Entrevista con los padres
		Participar en un procedimiento de elección al azar
		Certificado de nacimiento
		Certificado de matrimonio civil
		Certificado de bautismo
		Certificado de matrimonio por la iglesia
	Pago por postulación	
	Otro	
	Alumnos con prioridad de ingreso al establecimiento	Se establece prioridad mediante proceso de selección al azar
		Hermano(a) en el establecimiento
		Apoderado(a) es ex alumno(a)
		Condición de vulnerabilidad socio-económica
		Puntaje prueba de admisión
		Orden de inscripción
	Otro	
Características destacadas por el propio establecimiento	Énfasis del proyecto educativo	Desarrollo integral
		Excelencia académica
		Valórico – religioso
		Preparación para la PSU e ingreso a la Universidad
		Artístico
		Deportivo
		Enfoque Inclusivo
		Ecológico
	Orientación Religiosa	Inserción Laboral
		Otro
		Laica
		Católica
		Evangélica
	Apoyo al Aprendizaje	Musulmana
		Judía
	Budista	
	Otra	
	Reforzamiento en materias específicas	
	Psicopedagogo(a)	

		Psicólogo(a)	
		Profesor(a) de educación especial / diferencial	
		Asistente Social	
		Fonoaudiólogo	
		Otro	
	Idiomas	Educación preescolar y básica	
		Educación media	
	Lengua Indígena	Mapuzungun	
		Quechua	
		Aymará	
		Rapanuí	
		Otra	
	Necesidades Educativas Especiales (NEE) que incorpora	Discapacidad Visual	
		Discapacidad Auditiva	
		Discapacidad Intelectual	
		Discapacidad Motora	
		Trastornos del espectro Autista	
		Trastornos de la relación y de la comunicación	
		Dificultad Específica del Aprendizaje	
		Trastorno Específico del Lenguaje	
		Trastorno por Déficit Atencional	
		Rango Límite	
	Infraestructura	Biblioteca	
		Laboratorio de Ciencias	
		Sala de usos múltiples	
		Sala de computación con internet	
		Sala de computación sin internet	
		Tecnología en el aula (proyector, computador, telón)	
		Sala audiovisual	
		Cancha para deportes	
		Gimnasio	
Espacios adaptados a necesidades educativas especiales (ramplas, baños adaptados, etc.)			
Otro			
Conexión a Internet	Tipo Conexión		
	Velocidad Conexión (kbps)		
Programas y actividades para alumnos/as	Programa de orientación		
	Convivencia Escolar		
	Prevención de drogas y alcohol		
	Educación de la sexualidad		
	Cuidado del medio ambiente		
	Promoción de la vida sana		
	Actividades de acción social		
	Actividades pastorales		
Otro			
Actividades extra programáticas para alumnos/as	Taller de teatro-actuación		
	Taller de literatura		
	Taller de manualidades		
	Taller de música		

		Taller de ballet-danza		
		Taller de artes plásticas		
		Taller de tecnologías de la información y la comunicación (Tics)		
		Otro		
	Deportes		Fútbol	
			Baby fútbol	
			Atletismo	
			Vóleibol	
			Básquetbol	
			Natación	
			Gimnasia Artística-Rítmica	
			Tenis	
			Tenis de mesa	
			Ajedrez	
			Otro	
	Programas y actividades para padres y apoderados		Talleres de formación	
			Actividades de integración, recreación y esparcimiento	
			Actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres y apoderados	
			Otro	
	Medios de comunicación y de participación		Libreta de comunicaciones	
			Página web / redes sociales	
			Consejo escolar	
			Reuniones informativas generales	
			Reuniones periódicas individuales	
			Otro	

Anexo 9: Instrumento: Ficha de Caracterización Final

Información del Establecimiento	Sostenedor		
	Nombre		
	RBD		
	N° Res. RECOFI/ N° Docto. Traspaso		
	Fecha Resolución		
	Dirección		
	Fono		
	E- Mail		
	Página Web		
	Nombre del Director/a		
	Cargo con Alta Dirección Pública		
	Posee Convenio de Desempeño Colectivo		
	Adscripción a Ley SEP		
	Adscripción a PIE		
	Adscripción a Plan de Apoyo Compartido		
	Adscripción a Plan de Fomento Lector		
	Adscripción a Programa Enlaces		
	Adscripción a Programa Tus Competencias en Ciencias CONICYT		
	Posee programa de afectividad y sexualidad		
	Otro		
	Posee SNED		
	Categoría de Clasificación SEP		
	Categoría de Clasificación SIMCE		
	Posee Desempeño Difícil		
	Posee Centro de Padres		
	Posee Centros de Alumnos		
	Tipo de Consejo escolar (resolutivo - consultivo)		
	Estadísticas	Cantidad de Matricula	
		Matricula de Hombres	
		Matricula Mujeres	
		Índice de Valoración Económica IVE	
		N de Alumnos/as Prioritarios	
		N de Alumnos/as Vulnerables	
		N de Alumnos/as con NEE	
		N de Alumnos/as con Discapacidad	
		N de Alumnos/as Migrantes	
		Número de Profesores Equipo de Gestión	
N de Profesoras			
N de Profesores			
Cantidad de Profesionales Equipo PIE			
Cantidad de Asistentes de la Educación Profesional			
Cantidad de Asistentes de la Educación			
Posee Información Pública de:	Proyecto educativo del establecimiento		
	Reglamento o manual de convivencia escolar		
	Reglamento interno de evaluación		

Información de Costos	Pago matrícula		
	Pago mensual por alumno/a		
	Número de becas disponibles		
Proceso de Postulación	Curso de ingreso principal		
	Número de vacantes para el curso de ingreso principal		
	Inicio de proceso de postulación		
	Cierre de proceso de postulación		
	Fecha Inicio Año Escolar		
	Fecha Termino Año Escolar		
	Organización del Periodo Lectivo		
	Requisitos para postular al primer curso de ingreso al establecimiento	Cumplir con edad estipulada	
		Certificado de notas del año anterior	
		Ficha de protección social	
		Informe de personalidad	
		Test de intereses	
		Evaluación de Necesidades Educativas Especiales (NEE)	
		Firma de aceptación del Proyecto Educativo	
		Firma de aceptación del Reglamento de Disciplina	
		Examen de ingreso	
		Entrevista con los padres	
		Participar en un procedimiento de elección al azar	
		Certificado de nacimiento	
		Certificado de matrimonio civil	
Certificado de bautismo			
Certificado de matrimonio por la iglesia			
Pago por postulación			
Otro			
Alumnos con prioridad de ingreso al establecimiento	Se establece prioridad mediante proceso de selección al azar		
	Hermano(a) en el establecimiento		
	Apoderado(a) es ex alumno(a)		
	Condición de vulnerabilidad socio-económica		
	Puntaje prueba de admisión		
	Orden de inscripción		
	Otro		
Características destacadas por el propio establecimiento	Énfasis del proyecto educativo	Desarrollo integral	
		Excelencia académica	
		Valórico - religioso	
		Preparación para la PSU e ingreso a la Universidad	
		Artístico	
		Deportivo	
		Enfoque Inclusivo	
		Ecológico	
		Inserción Laboral	
		Otro	
	Orientación Religiosa	Laica	
		Católica	

		Evangélica		
		Musulmana		
		Judía		
		Budista		
		Otra		
		Apoyo al Aprendizaje	Reforzamiento en materias específicas	
			Psicopedagogo(a)	
			Psicólogo(a)	
			Profesor(a) de educación especial / diferencial	
			Asistente Social	
			Fonoaudiólogo	
			Otro	
		Idiomas	Educación preescolar y básica	
			Educación básica	
			Educación media	
		Lengua Indígena	Mapuzungun	
			Quechua	
			Aymará	
			Rapanui	
			Otra	
		Necesidades Educativas Especiales (NEE) que incorpora	Discapacidad Visual	
			Discapacidad Auditiva	
			Discapacidad Intelectual	
			Discapacidad Motora	
			Trastornos del espectro Autista	
			Trastornos de la relación y de la comunicación	
			Dificultad Específica del Aprendizaje	
			Trastorno Específico del Lenguaje	
			Trastorno por Déficit Atencional	
	Rango Limitrofe			
	Infraestructura	Biblioteca		
		Laboratorio de Ciencias		
		Sala de usos múltiples		
		Sala de computación con internet		
		Sala de computación sin internet		
		Tecnología en el aula (proyector, computador, telón)		
		Sala audiovisual		
		Cancha para deportes		
		Gimnasio		
		Espacios adaptados a necesidades educativas especiales (ramplas, baños adaptados, etc.)		
	Otro			
	Conexión a Internet	Tipo Conexión		
		Velocidad Conexión (kbps)		
	Programas y actividades para alumnos/as	Programa de orientación		
		Convivencia Escolar		
		Prevención de drogas y alcohol		
		Educación de la sexualidad		

		Cuidado del medio ambiente	
		Promoción de la vida sana	
		Actividades de acción social	
		Actividades pastorales	
		Otro	
	Actividades extra programáticas para alumnos/as	Taller de teatro-actuación	
		Taller de literatura	
		Taller de manualidades	
		Taller de música	
		Taller de ballet-danza	
		Taller de artes plásticas	
		Taller de tecnologías de la información y la comunicación (Tics)	
		Otro	
	Deportes	Fútbol	
		Baby fútbol	
		Atletismo	
		Vóleibol	
		Básquetbol	
		Natación	
		Gimnasia Artística-Rítmica	
		Tenis	
		Tenis de mesa	
		Ajedrez	
		Otro	
	Programas y actividades para padres y apoderados	Talleres de formación	
		Actividades de integración, recreación y esparcimiento	
		Actividades de desarrollo y perfeccionamiento para los padres y apoderados	
	Otro		
Medios de comunicación y de participación	Libreta de comunicaciones		
	Página web		
	Redes sociales		
	Consejo escolar		
	Reuniones informativas generales		
	Reuniones periódicas individuales		
	Otro		

Anexo 10: Instrumento: Cuestionario N° 1 Índice de la Inclusión

Cuestionario

Colegio: _____

Por favor, marque las casillas que describa mejor su pertenencia con el centro escolar:

Docente Asistente de la Educación Profesional Asistente de la Educación No Profesional

Equipo Directivo otro miembro del equipo (especificar) _____

De Acuerdo
Ni de acuerdo
Ni en desacuerdo
En Desacuerdo
Necesito más
información

Dimensión A - Creando culturas inclusivas					
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida			
	2	El equipo educativo coopera entre sí			
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente			
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente			
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran			
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos			
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática			
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo			
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género			
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí			
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar			
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos			
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos			
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra			
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos			
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes			
	6	Los estudiantes son valorados por igual			
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación			
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos			
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo			
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos			
Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas					
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.			
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.			
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.			
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.			
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.			
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.			
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.			
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.			
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos			
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas			
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de			
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.			
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.			

		De Acuerdo	Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	En Desacuerdo	Necesito más información
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.			
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.			
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar			
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad			
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.			
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.			
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.			
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.			
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").			
Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas					
C1: Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.			
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.			
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.			
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.			
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo			
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.			
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.			
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.			
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.			
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.			
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.			
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.			
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.			
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.			
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.			
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.			
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.			
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.			
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.			
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.			
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.			
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.			
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.			
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.			
12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.				
13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.				
14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.				

Éstas son las tres cosas que más me gustan de este centro escolar:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Éstas son las tres cosas que más me gustaría cambiar de este centro escolar:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Anexo 11: Instrumento: MLQ Forma 5X Corta

CUESTIONARIO MULTIFACTORIAL DE LIDERAZGO

Forma Líder (5X) Corta DIRECTOR

Nombre: _____ Fecha: _____

Colegio: _____

Este cuestionario intenta describir su estilo de liderazgo, tal como Ud. lo percibe. Por favor, responda todos los ítems de este cuadernillo. **Si un ítem le resulta irrelevante o le parece que no está seguro o que no conoce su respuesta, no lo responda.**

En las siguientes páginas se presentan 82 afirmaciones descriptivas. Juzgue cuán frecuentemente cada afirmación se ajusta a Ud. La palabra “demás” puede significar sus pares, clientes, informantes directos, o supervisores, o todos ellos.

Use la siguiente escala de clasificación, para sus respuestas, marcando la categoría correspondiente con una cruz o un círculo.

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

1. Ayudo a los demás siempre que se esfuercen.	0	1	2	3	4
2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados.	0	1	2	3	4
3. Trato de no interferir en los problemas, hasta que se vuelven serios.	0	1	2	3	4
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades, errores y desviaciones de los estándares requeridos.	0	1	2	3	4
5. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante.	0	1	2	3	4
6. Expreso mis valores y creencias más importantes.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

7. A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes.	0	1	2	3	4
8. Cuando resuelvo problemas, trato de verlos de distintas formas.	0	1	2	3	4
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.	0	1	2	3	4
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.	0	1	2	3	4
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno, para lograr los objetivos de desempeño.	0	1	2	3	4
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.	0	1	2	3	4
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.	0	1	2	3	4
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	0	1	2	3	4
15. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.	0	1	2	3	4
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir, si se logran las metas.	0	1	2	3	4
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente, no es necesario arreglarlo.	0	1	2	3	4
18. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.	0	1	2	3	4
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo.	0	1	2	3	4
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de tomar acciones.	0	1	2	3	4
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.	0	1	2	3	4
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores, quejas y fallas.	0	1	2	3	4
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
24. Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

25. Me muestro confiable y seguro.	0	1	2	3	4
26. Construyo una visión motivante del futuro.	0	1	2	3	4
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores para alcanzar los estándares.	0	1	2	3	4
28. Suele costarme tomar decisiones.	0	1	2	3	4
29. Considero que cada persona tiene necesidades, habilidades y aspiraciones únicas.	0	1	2	3	4
30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	0	1	2	3	4
31. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.	0	1	2	3	4
32. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	0	1	2	3	4
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes, aunque esto implique demora.	0	1	2	3	4
34. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.	0	1	2	3	4
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.	0	1	2	3	4
36. Expreso confianza en que se alcanzaran las metas.	0	1	2	3	4
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades.	0	1	2	3	4
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.	0	1	2	3	4
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.	0	1	2	3	4
41. Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria.	0	1	2	3	4
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	0	1	2	3	4
44. Motivo a los demás a trabajar más duro.	0	1	2	3	4
45. Dirijo un grupo que es efectivo.	0	1	2	3	4
46. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
47. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.	0	1	2	3	4
48. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	0	1	2	3	4
49. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas.	0	1	2	3	4
50. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.	0	1	2	3	4
51. Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.	0	1	2	3	4
52. Me concentro en detectar y corregir errores.	0	1	2	3	4
53. Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver, para comenzar a actuar.	0	1	2	3	4
54. Tiendo a no corregir errores ni fallas.	0	1	2	3	4
55. Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.	0	1	2	3	4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.	0	1	2	3	4
57. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y hago.	0	1	2	3	4
58. Intento ser un modelo a seguir para los demás.	0	1	2	3	4
59. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.	0	1	2	3	4
60. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.	0	1	2	3	4
61. Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.	0	1	2	3	4
62. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

63. Cuando los demás logran los objetivos propuestos, les hago saber que lo han hecho bien.	0	1	2	3	4
64. Me interesa corregir y solucionar los errores que se producen.	0	1	2	3	4
65. En general no superviso el trabajo de los demás, salvo que surja un problema grave.	0	1	2	3	4
66. Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.	0	1	2	3	4
67. Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.	0	1	2	3	4
68. Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
69. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.	0	1	2	3	4
70. Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.	0	1	2	3	4
71. Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	0	1	2	3	4
72. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	0	1	2	3	4
73. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	0	1	2	3	4
74. Sé lo que necesita cada uno de los miembros del grupo.	0	1	2	3	4
75. Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.	0	1	2	3	4
76. En general cumplo con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.	0	1	2	3	4
77. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.	0	1	2	3	4
78. Creo que muchos problemas se resuelven solos, sin necesidad de intervenir.	0	1	2	3	4

Nunca	Rara Vez	A Veces	A Menudo	Frecuentemente, sino Siempre
0	1	2	3	4

79. Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.	0	1	2	3	4
80. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.	0	1	2	3	4
81. Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.	0	1	2	3	4
82. Los demás creen que es grato trabajar conmigo.	0	1	2	3	4

Anexo 12: Cartas de Recepción de Informes Corporación Municipal y Escuelas



Estimada
Ruth Carrillo Ramos
Directora Educación
Corporación Municipal San Miguel
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará informes preliminares por centros educativos que se detallan a continuación:

- Escuela Básica Villa San Miguel
- Escuela Básica Municipal Pablo Neruda
- Escuela Básica Santa Fe
- Escuela Básica Territorio Antártico
- Escuela Básica Llano Subercaseaux

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,

Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fjgaratevergara@gmail.com
9 5995321

Estimada
Directora
Escuela Santa Fe
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar del Análisis Individual por Centro educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo.

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,



Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fjgaratevergara@gmail.com
9 5995321

Estimado
Director
Escuela Territorio Antártico
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar del Análisis Individual por Centro educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo.

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,

Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fjgaratevergara@gmail.com
9 5995321



Escuela Territorio Antártico
C.M.S.M.
Patricia González Díaz
Secretaría Dirección

Estimado
Director
Escuela Llano Subercaseaux
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar del Análisis Individual por Centro educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo.

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,

Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fgaratevergara@gmail.com
9 5995321



Estimado
Director
Escuela Villa San Miguel
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar del Análisis Individual por Centro educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo.

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,

Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fjgaratevergara@gmail.com
9 5995321



Estimado
Director
Escuela Pablo Neruda
PRESENTE

Mediante la presente y esperando que todo marche según las proyecciones para el logro de la educación de calidad que como Municipio de San Miguel se proyectan y trabajan.

El objetivo del presente documento, es entregar formalmente el avance Preliminar del Análisis Individual por Centro educativo. Documentación que proviene de la investigación que conduce a la tesis doctoral en Planificación e Innovación Educativa en la Universidad Alcalá de España, titulada "*Liderazgo para una Escuela Diversa e Inclusiva*" y sus objetivos están desarrollados en torno al liderazgo, diversidad e inclusión. Se encuentra en fase terminal y siendo está aprobada, se hará copia de dicha información completa.

Además, informo que se entregará el avance Preliminar General del Corporación Municipal de San Miguel y el Análisis Individual por Centro Educativo.

Desde ya agradecido por la participación de toda su comunidad educativa y esperando que los resultados le permitan trabajar en función de gestión y trabajo.

Sin otro particular, se despide,

Francisco Javier Gárate Vergara
Candidato a Doctor en Planificación e Innovación Pedagógica
Universidad Alcalá, España
15.770.758-2
fjgaratevergara@gmail.com
9 5995321



Anexo 13: Dimensión A. Escuela Santa Fe

Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	100,000	0,000	0,000	0,000
	2	El equipo educativo coopera entre sí	55,556	33,333	11,111	0,000
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	59,259	29,230	7,407	3,704
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	29,630	37,037	33,333	0,000
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	51,852	37,037	11,111	0,000
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	61,538	26,923	3,846	7,692
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	55,556	29,630	11,111	3,704
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	66,667	22,222	7,407	3,704
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	62,963	22,222	14,815	0,000
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	69,231	15,385	15,385	0,000
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	85,185	11,111	3,704	0,000
	TOTAL			63,403	24,012	10,839
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	77,778	14,815	3,704	3,704
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	77,778	11,111	11,111	0,000
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	88,889	7,407	0,000	3,704
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	88,889	3,704	7,407	0,000
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	73,077	15,385	7,692	3,846
	6	Los estudiantes son valorados por igual	77,778	7,407	11,111	3,704
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	88,889	7,407	0,000	3,704
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	96,296	0,000	0,000	3,704
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	77,778	18,519	0,000	3,704
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	81,481	18,519	0,000	0,000
	TOTAL			82,863	10,427	4,103

Anexo 14: Dimensión A. Escuela Territorio Antártico

Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	61,538	30,769	7,692	0,000
	2	El equipo educativo coopera entre sí	50,000	42,308	7,692	0,000
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	38,462	53,846	3,846	3,846
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	50,000	38,462	7,692	3,846
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	42,308	42,308	7,692	7,692
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	65,385	23,077	3,846	7,692
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	56,000	40,000	4,000	0,000
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	46,154	30,769	7,692	15,385
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	68,000	20,000	8,000	4,000
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	36,000	56,000	8,000	0,000
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	57,692	38,462	0,000	3,846
	TOTAL			51,958	37,818	6,014
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	69,231	19,231	7,692	3,846
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	69,231	26,923	0,000	3,846
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	57,692	34,615	0,000	7,692
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	60,000	40,000	0,000	0,000
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	52,000	40,000	8,000	0,000
	6	Los estudiantes son valorados por igual	57,692	19,231	23,077	0,000
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	88,462	3,846	7,692	0,000
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	76,923	15,385	3,846	3,846
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	61,538	34,615	0,000	3,846
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	65,385	29,923	3,846	3,846
	TOTAL			65,815	26,377	5,415

Anexo 15: Dimensión A. Escuela Llano Subercaseaux

Dimensión A – Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	65,000	25,000	0,000	10,000
	2	El equipo educativo coopera entre sí	55,000	25,000	5,000	15,000
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	50,000	50,000	0,000	0,000
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	50,000	40,000	10,000	0,000
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	36,842	36,482	10,526	15,789
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	36,842	42,105	0,000	21,053
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	40,000	30,000	10,000	20,000
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	35,000	40,000	5,000	20,000
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	70,000	10,000	10,000	10,000
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	35,000	35,000	5,000	25,000
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	52,632	15,789	10,526	21,053
	TOTAL			47,847	31,761	6,005
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	65,000	15,000	10,000	10,000
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	75,000	20,000	5,000	0,000
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	55,000	30,000	10,000	15,000
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	55,000	40,000	5,000	0,000
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	40,000	30,000	25,000	5,000
	6	Los estudiantes son valorados por igual	75,000	15,000	10,000	0,000
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	95,000	0,000	0,000	5,000
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	85,000	10,000	0,000	5,000
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	65,000	20,000	10,000	5,000
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	75,000	10,000	10,000	5,000
	TOTAL			68,500	19,000	8,500

Anexo 16: Dimensión A. Escuela Villa San Miguel

Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	57,143	35,714	7,143	0,000
	2	El equipo educativo coopera entre sí	28,571	35,714	28,571	7,143
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	38,462	61,538	0,000	0,000
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	42,857	35,714	21,429	0,000
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	28,571	50,000	14,290	7,143
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	28,571	35,714	28,571	7,143
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	14,286	42,857	35,714	7,143
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	21,429	42,857	21,429	14,286
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	35,714	57,143	7,144	0,000
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	21,429	64,286	14,286	0,000
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	28,571	42,857	14,286	14,286
	TOTAL			31,418	45,854	17,5329
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	61,538	30,769	7,692	0,000
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	38,462	53,846	7,692	0,000
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	64,286	21,429	14,286	0,000
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	71,429	14,286	14,286	0,000
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	21,429	42,857	28,571	7,143
	6	Los estudiantes son valorados por igual	64,286	21,429	14,286	0,000
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	64,286	21,429	7,143	7,143
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	57,143	21,429	14,286	7,143
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	57,143	21,429	14,286	7,143
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	50,000	35,714	7,143	7,143
	TOTAL			55,0002	28,4617	12,9671

Anexo 17: Dimensión A. Escuela Pablo Neruda

Dimensión A - Creando culturas inclusivas						
A1: Construyendo comunidad	1	Toda la gente que llega a este centro escolar es bienvenida	100,000	0,000	0,000	0,000
	2	El equipo educativo coopera entre sí	91,304	4,348	4,348	0,000
	3	Los estudiantes se ayudan mutuamente	78,261	21,739	0,000	0,000
	4	El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente	95,652	4,348	0,000	0,000
	5	El equipo educativo y los padres/apoderados colaboraran	69,565	30,435	0,000	0,000
	6	El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos	100,000	0,000	0,000	0,000
	7	El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática	91,304	8,696	0,000	0,000
	8	El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo	95,652	4,348	0,000	0,000
	9	Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género	100,000	0,000	0,000	0,000
	10	El centro escolar y la comunidad local se apoyan entre sí	82,609	17,391	0,000	0,000
	11	El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar	86,957	8,696	0,000	4,348
	TOTAL			90,119	9,091	0,395
A2: Estableciendo valores inclusivos	1	El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos	95,652	4,348	0,000	0,000
	2	El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos	91,304	8,696	0,000	0,000
	3	El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra	86,957	8,696	0,000	4,348
	4	La inclusión se entiende como una mayor participación de todos	91,304	4,348	0,000	4,348
	5	Las expectativas son altas para todos los estudiantes	82,609	17,391	0,000	0,000
	6	Los estudiantes son valorados por igual	91,304	8,696	0,000	0,000
	7	El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación	95,652	4,348	0,000	0,000
	8	El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos	95,652	0,000	0,000	4,348
	9	El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos	82,609	17,391	0,000	0,000
	10	El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos	91,304	4,348	0,000	4,348
	TOTAL			90,435	7,826	0,000

Anexo 18: Dimensión B. Escuela Santa Fe

Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	66,667	29,630	0,000	3,704
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	74,074	18,519	3,704	3,704
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.	42,308	26,923	11,538	19,231
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	74,074	14,815	11,111	0,000
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	88,889	3,704	7,407	0,000
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	92,593	3,704	0,000	3,704
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	85,185	7,407	7,407	0,000
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	81,481	11,111	3,704	3,704
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	34,615	46,154	15,385	3,846
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	69,231	26,923	3,846	0,000
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	62,500	20,833	12,500	4,167
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	44,000	16,000	12,000	28,000
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	69,231	11,539	3,846	15,385
	TOTAL			68,296	18,251	7,111
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	76,923	7,692	15,385	0,000
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	74,074	18,519	3,704	3,704
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	55,556	14,815	3,704	25,926
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	85,185	7,407	0,000	7,407
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	92,593	3,704	0,000	3,705
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	80,769	11,538	0,000	7,692
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	70,370	22,222	3,704	3,704
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	88,462	7,692	3,846	0,000
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	100,000	0,000	0,000	0,000
	TOTAL			80,437	10,399	3,371

Anexo 19: Dimensión B. Escuela Territorio Antártico

Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	76,923	23,077	0,000	0,000
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	53,846	34,615	7,692	3,846
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.	48,000	24,000	12,000	16,000
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	56,000	36,000	4,000	4,000
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	38,462	42,308	15,385	3,846
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	65,385	30,769	0,000	3,846
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	69,231	19,231	7,692	3,846
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	42,308	42,308	7,692	7,692
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	34,615	42,308	15,385	7,692
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	52,000	20,000	24,000	4,000
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	30,764	26,923	38,462	3,846
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	26,923	30,769	149,231	23,077
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	26,923	26,923	23,077	23,077
	TOTAL			47,798	30,710	23,432
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	42,308	34,615	15,385	7,692
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	56,000	20,000	8,000	16,000
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	44,000	28,000	16,000	12,000
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	57,692	26,923	3,846	11,538
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	80,000	8,000	8,000	4,000
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	56,000	20,000	8,000	16,000
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	34,615	34,615	23,077	7,692
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	52,000	32,000	8,000	8,000
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	76,923	7,692	11,538	3,846
	TOTAL			55,504	23,538	11,316

Anexo 20: Dimensión B. Escuela El Llano Subercaseaux

Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	60,000	25,000	10,000	5,000
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	25,000	55,000	10,000	10,000
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.	25,000	30,000	20,000	25,000
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	42,105	31,579	15,789	10,526
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	60,000	30,000	5,000	5,000
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	80,000	10,000	0,000	10,000
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	85,000	5,000	0,000	10,000
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	60,000	30,000	5,000	5,000
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	10,526	47,358	26,316	15,789
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	75,000	15,000	10,000	0,000
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	55,000	20,000	15,000	10,000
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	5,000	30,000	40,000	25,000
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	0,000	30,000	45,000	25,000
TOTAL			44,818	27,611	15,547	12,024
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	35,000	35,000	10,000	20,000
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	60,000	20,000	10,000	10,000
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	30,000	15,000	25,000	30,000
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	25,000	40,000	5,000	30,000
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	90,000	10,000	0,000	0,000
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	70,000	20,000	5,000	5,000
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	40,000	45,000	10,000	5,000
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	50,000	25,000	5,000	20,000
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	70,000	5,000	10,000	15,000
TOTAL			52,222	23,889	8,889	15,000

Anexo 21: Dimensión B. Escuela Villa San Miguel

Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	50,000	35,714	14,286	0,000
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	21,429	42,857	28,571	7,143
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.	21,429	35,714	28,571	14,286
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	35,714	21,429	21,429	21,429
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	42,857	42,857	14,286	0,000
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	78,571	21,429	0,000	0,000
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	50,000	42,857	7,143	0,000
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	57,143	35,714	7,143	0,000
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	42,857	35,714	14,286	7,143
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	64,286	14,286	14,286	7,143
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	35,714	21,429	7,143	35,714
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	7,143	35,714	28,571	28,571
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	14,286	35,714	35,714	14,826
	TOTAL			40,110	32,418	17,033
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	21,429	42,584	35,714	0,000
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	30,769	46,154	15,385	7,692
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	21,429	35,714	21,429	21,429
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	35,714	28,571	7,143	28,571
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	64,286	21,429	14,286	0,000
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	61,538	23,077	15,385	0,000
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	35,714	7,143	28,571	28,571
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	42,857	14,286	28,571	14,286
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	85,714	7,143	7,143	0,000
	TOTAL			44,383	25,122	19,292

Anexo 22: Dimensión B. Escuela Pablo Neruda

Dimensión B - Estableciendo políticas inclusivas						
B1: Desarrollando un centro escolar para todos	1	El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.	100,000	0,000	0,000	0,000
	2	El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	86,696	8,696	0,000	4,348
	3	Los nombramientos y los ascensos de los docentes u otra persona son justos.	78,261	13,043	0,000	8,696
	4	La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.	78,261	17,391	0,000	4,348
	5	Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.	78,261	21,739	0,000	0,000
	6	El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.	95,652	4,348	0,000	0,000
	7	Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.	95,652	4,348	0,000	0,000
	8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.	95,652	4,348	0,000	0,000
	9	Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos	77,273	22,727	0,000	0,000
	10	El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas	95,652	4,348	0,000	0,000
	11	Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos	90,476	9,524	0,000	0,000
	12	El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.	68,182	22,727	0,000	9,091
	13	El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.	63,636	18,182	13,636	4,545
	TOTAL			84,896	11,648	1,049
B2: Organizando el apoyo a la diversidad	1	Todas las formas de apoyo están coordinadas.	81,818	13,636	4,545	0,000
	2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.	86,957	13,043	0,000	0,000
	3	Se realiza apoyo pedagógico a los estudiantes cuya primera lengua no es el castellano/español como un recurso para todo el centro escolar	86,957	13,043	0,000	0,000
	4	El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en Centros de protección de menores o situación de vulnerabilidad	91,304	0,000	0,000	8,696
	5	El centro escolar se asegura de que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" se inserten en políticas de inclusión.	95,652	4,348	0,000	0,000
	6	Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.	91,304	4,348	4,348	0,000
	7	Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.	91,304	8,696	0,000	0,000
	8	Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.	82,609	17,391	0,000	0,000
	9	Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder ("Bullying").	91,304	4,348	0,000	4,348
	TOTAL			88,801	8,761	0,988

Anexo 23: Dimensión C. Escuela Santa Fe

Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	77,778	14,815	0,000	7,407
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	70,370	11,111	7,407	11,111
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	66,667	11,111	7,407	14,815
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	74,074	11,111	3,704	11,111
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	74,519	18,519	3,704	3,704
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	88,462	11,538	0,000	0,000
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	92,593	3,704	0,000	3,704
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	96,296	3,704	0,000	0,000
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	88,889	11,111	0,000	0,000
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	96,154	3,846	0,000	0,000
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	74,074	18,519	7,407	0,000
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	81,481	14,815	3,704	0,000
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	62,963	25,926	7,407	3,704
	TOTAL			80,332	12,295	3,134
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	95,593	7,407	0,000	0,000
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	92,593	3,704	3,704	0,000
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	85,185	7,040	7,040	0,000
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	81,481	18,519	0,000	0,000
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	70,370	25,926	0,000	3,704
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	85,185	7,407	0,000	7,407
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	100,000	0,000	0,000	0,000
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	88,889	7,407	3,704	0,000
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	92,593	7,407	0,000	0,000
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	88,889	7,407	0,000	3,704
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100,000	0,000	0,000	0,000
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	92,593	3,704	0,000	3,704
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	81,481	14,815	3,704	0,000
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	70,370	22,222	0,000	7,407
	TOTAL			87,516	9,498	1,297

Anexo 24: Dimensión C. Escuela Territorio Antártico

Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	38,462	23,077	26,923	11,538
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	42,308	23,077	26,923	7,692
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	32,000	24,000	32,000	12,000
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	34,615	38,462	23,077	3,846
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	40,000	32,000	16,000	12,000
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	65,385	15,385	3,846	15,385
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	76,923	11,538	11,538	0,000
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	84,615	11,538	3,846	0,000
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	61,538	26,923	7,692	3,846
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	76,923	15,385	7,692	0,000
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	52,000	28,000	8,000	12,000
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	46,154	34,615	15,385	3,846
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	44,000	20,000	20,000	16,000
	TOTAL			53,456	23,385	15,609
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	65,385	19,231	7,692	7,692
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	65,385	19,231	11,538	3,846
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	53,846	26,923	15,385	3,846
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	57,692	26,923	7,692	7,692
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	73,077	23,077	0,000	3,846
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	65,385	19,231	3,846	11,538
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	61,538	26,923	7,692	3,846
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	57,692	26,923	11,538	3,846
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	53,846	26,923	0,000	19,231
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	53,846	30,769	7,692	7,692
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	61,538	23,077	7,692	7,692
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	61,538	23,077	7,692	7,692
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	64,000	16,000	12,000	8,000
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	57,692	26,923	11,538	3,846
TOTAL			60,890	23,945	8,000	7,165

Anexo 25: Dimensión C. Escuela Llano Subercaseaux

Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	20,000	45,000	10,000	25,000
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	50,000	20,000	5,000	25,000
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	15,000	35,000	20,000	30,000
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	30,000	45,000	0,000	45,000
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	50,000	15,000	5,000	30,000
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	60,000	30,000	0,000	10,000
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	65,000	15,000	5,000	15,000
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	65,000	15,000	5,000	15,000
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	55,000	25,000	0,000	20,000
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	65,000	20,000	0,000	15,000
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	60,000	30,000	0,000	10,000
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	45,000	30,000	0,000	25,000
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	20,000	50,000	0,000	30,000
	TOTAL			46,154	28,846	3,846
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	85,000	10,000	0,000	5,000
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	90,000	5,000	0,000	5,000
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	60,000	25,000	5,000	10,000
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	60,000	20,000	15,000	5,000
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	75,000	10,000	5,000	10,000
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	50,000	30,000	5,000	15,000
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	70,000	25,000	0,000	5,000
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	70,000	15,000	15,000	0,000
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	60,000	20,000	15,000	5,000
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	60,000	20,000	50,000	15,000
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	85,000	5,000	5,000	5,000
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	75,000	10,000	0,000	15,000
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	50,000	20,000	0,000	30,000
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	47,368	26,316	0,000	26,316
TOTAL			66,955	17,237	8,214	10,808

Anexo 26: Dimensión C. Escuela Villa San Miguel

Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	28,571	35,714	14,286	21,429
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	50,000	21,429	14,286	14,286
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	28,571	21,429	21,429	28,571
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	35,714	21,429	21,429	21,429
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	42,857	21,429	21,429	14,286
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	71,429	14,286	14,286	0,000
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	57,143	14,286	14,287	14,286
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	71,429	7,143	14,287	7,143
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	64,286	7,143	21,429	7,143
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	92,308	0,000	7,692	0,000
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	64,286	14,286	21,429	0,000
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	57,143	21,429	14,286	7,143
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	35,714	14,286	28,571	21,429
	TOTAL			53,804	16,484	17,625
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	71,429	7,143	21,429	0,000
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	64,286	7,143	21,143	7,143
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	42,857	21,429	28,571	7,143
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	42,857	28,571	21,429	7,143
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	35,714	42,857	14,286	7,147
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	64,286	7,143	21,429	7,143
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	57,143	21,429	21,429	0,000
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	50,000	28,571	21,429	0,000
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	50,000	21,429	21,429	7,143
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	42,857	42,857	14,286	0,000
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	71,429	14,286	14,286	0,000
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	71,429	14,286	14,286	0,000
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	71,429	21,429	7,143	0,000
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	42,857	35,714	21,429	0,000
	TOTAL			55,612	22,449	18,857

Anexo 27: Dimensión C. Escuela Pablo Neruda

Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas						
C1 Construyendo un currículum para todos	1	Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.	73,913	17,391	0,000	8,696
	2	Los estudiantes investigan la importancia del agua.	82,609	13,043	0,000	3,348
	3	Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.	73,913	8,696	4,348	13,043
	4	Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.	82,609	8,696	4,348	4,348
	5	Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo	86,957	0,000	4,348	8,696
	6	Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.	95,652	4,348	0,000	0,000
	7	Los estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo.	95,652	4,348	0,000	0,000
	8	Los estudiantes estudian la vida en la tierra.	100,000	0,000	0,000	0,000
	9	Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.	100,000	0,000	0,000	0,000
	10	Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.	91,304	4,348	0,000	4,348
	11	Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.	91,304	4,348	0,000	4,348
	12	Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.	91,304	8,696	0,000	0,000
	13	Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.	69,565	26,087	0,000	4,348
	TOTAL			87,291	7,692	1,003
C2: Orquestando el aprendizaje	1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.	91,304	8,696	0,000	0,000
	2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.	86,957	8,696	4,348	0,000
	3	Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.	82,609	17,391	0,000	0,000
	4	Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.	91,304	8,696	0,000	0,000
	5	Los estudiantes aprenden unos de los otros.	86,364	13,636	0,000	0,000
	6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.	86,957	13,043	0,000	0,000
	7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.	95,652	4,348	0,000	0,000
	8	La disciplina se basa en el respeto mutuo.	95,652	4,348	0,000	0,000
	9	El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.	91,304	4,348	0,000	4,348
	10	El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.	86,957	8,696	0,000	4,348
	11	Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.	100,000	0,000	0,000	0,000
	12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	91,304	4,348	4,348	0,000
	13	Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.	31,304	8,696	0,000	0,000
	14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.	86,957	8,696	0,000	4,348
TOTAL			86,045	8,117	0,621	0,932

Anexo 28: Tabla MLQ Transformacional

	Santa Fe	Territorio Antártico	Llano Subercaseaux	Villa San Miguel	Pablo Neruda
10. Hago que los demás se sientan orgullosos de trabajar conmigo.	3	3	3	3	3
18. Por el bienestar del grupo soy capaz de ir más allá de mis intereses.	1	4	3	4	4
21. Actúo de modo que me gano el respeto de los demás.	4	4	3	3	4
25. Me muestro confiable y seguro.	4	4	3	3	4
47. Quienes trabajan conmigo tienen confianza en mis juicios y mis decisiones.	4	3	4	3	4
58. Intento ser un modelo a seguir para los demás.	4	4	4	4	4
80. Siento que quienes trabajan conmigo me escuchan con atención.	3	4	4	3	4
6. Expreso mis valores y creencias más importantes.	4	2	4	4	3
14. Considero importante tener un objetivo claro en lo que se hace.	4	4	4	4	4
23. Tomo en consideración las consecuencias morales y éticas en las decisiones adoptadas.	1	4	3	4	4
34. Enfatizo la importancia de tener una misión compartida.	4	4	4	4	4
46. Comparto los riesgos en las decisiones tomadas en el grupo de trabajo.	4	4	4	4	3
57. Intento mostrar coherencia entre lo que digo y hago.	4	4	4	4	4
61. Tiendo a comportarme de modo de poder guiar a mis subordinados.	4	4	4	4	4
71. Me interesa conocer las necesidades que tiene el grupo de trabajo.	2	4	4	4	3
9. Trato de mostrar el futuro de modo optimista.	4	4	4	4	4
13. Tiendo a hablar con entusiasmo sobre las metas.	4	4	4	4	3
26. Construyo una visión motivante del futuro.	4	4	4	4	3
36. Expreso confianza en que se alcancen las metas.	4	4	4	4	4
48. Motivo a los demás a tener confianza en sí mismos.	3	3	4	4	4
59. Ayudo a los demás a centrarse en metas que son alcanzables.	4	4	4	4	4

72. Soy capaz de exponer a los demás los beneficios que para cada uno acarrea el alcanzar las metas organizacionales.	3	4	4	4	4
81. Puedo construir metas que incluyan las necesidades de quienes trabajan conmigo.	4	4	4	4	4
2. Acostumbro a evaluar críticamente creencias y supuestos para ver si son apropiados	3	0	3	3	3
8. Cuando resuelvo problemas	4	4	4	4	4
30. Ayudo a los demás a mirar los problemas desde distintos puntos de vista.	3	3	4	4	4
32. Sugiero a los demás nuevas formas de hacer su trabajo.	3	4	4	3	3
49. Evalúo las consecuencias de las decisiones adoptadas.	3	4	4	4	4
60. Estimulo la tolerancia a las diferencias de opinión.	4	4	4	4	4
69. Expreso mi interés a los demás por lo valioso de sus aportes para resolver problemas.	3	4	4	4	4
73. Tiendo a estimular a los demás a expresar sus ideas y opiniones sobre el método de trabajo.	3	4	4	4	4
38. Utilizo métodos de liderazgo que resultan satisfactorios para los miembros de mi grupo de trabajo.	2	4	4	4	3
41. Puedo trabajar con los demás en forma satisfactoria.	4	4	4	4	4
70. Los empleados manifiestan su satisfacción al trabajar conmigo.	4	3	3	3	3
76. En general cumpla con las expectativas que tienen de mí mis subordinados.	4	3	3	3	3
82. Los demás creen que es grato trabajar conmigo.	3	3	3	3	3
37. Soy efectivo/a en relacionar el trabajo de los demás con sus necesidades.	1	3	3	3	3
40. Soy efectivo/a representando a los demás frente a los superiores.	4	3	3	3	3

43. Soy efectivo/a en encontrar las necesidades de la organización.	3	3	3	4	4
45. Dirijo un grupo que es efectivo.	2	3	4	2	4
56. El rendimiento productivo del grupo que dirijo es bien evaluado dentro de la organización.	3	4	4	2	4
68. Soy efectivo/a en buscar formas de motivar al grupo de trabajo.	3	3	3	3	4
39. Soy capaz de llevar a los demás a hacer más de lo que esperaban hacer.	3	4	4	3	3
42. Aumento la motivación de los demás hacia el éxito	3	4	4	4	4
44. Motivo a los demás a trabajar más duro.	4	3	4	4	3
55. Hago que los demás deseen poner más de su parte en el trabajo.	4	3	3	2	3
67. Me preocupo de aumentar el deseo de alcanzar las metas en los demás.	4	4	3	4	4
79. Logro contar con mi equipo cada vez que hay trabajo extra.	3	4	4	2	4

Anexo 29: Tabla MLQ Transaccional

	Santa Fe	Territorio Antártico	Llano Subercaseaux	Villa San Miguel	Pablo Neruda
15. Le dedico tiempo a enseñar y orientar.	3	3	3	3	4
19. Trato a los demás como individuos y no sólo como miembros de un grupo	2	4	4	4	4
29. Considero que cada persona tiene necesidades	3	4	4	4	3
31. Ayudo a los demás a desarrollar sus fortalezas.	4	3	4	4	4
50. Busco la manera de desarrollar las capacidades de los demás.	3	4	4	4	3
62. Me relaciono personalmente con cada uno de mis colaboradores.	4	4	4	4	4
74. Sé lo que necesita cada uno de los miembros del grupo.	3	3	3	4	3
77. Informo permanentemente a los demás sobre las fortalezas que poseen.	2	4	4	4	3
1. Ayudo a los demás siempre que se esfuercen	4	3	3	4	4
11. Aclaro y especifico la responsabilidad de cada uno	3	4	3	3	4
16. Dejo en claro lo que cada uno podría recibir	0	3	3	3	3
35. Expreso mi satisfacción cuando los demás cumplen con lo esperado.	4	4	4	4	4
51. Aclaro a cada uno lo que recibirá a cambio de su trabajo.	1	4	2	4	3
63. Cuando los demás logran los objetivos propuestos	3	4	4	4	4
4. Trato de poner atención sobre las irregularidades	4	4	3	4	4
22. Pongo toda mi atención en la búsqueda y manejo de errores	2	3	3	4	3
24. Realizo un seguimiento de todos los errores que se producen.	2	3	3	3	3
27. Dirijo mi atención hacia fracasos o errores para alcanzar los estándares.	0	1	4	4	2
52. Me concentro en detectar y corregir errores.	1	4	3	3	3
64. Me interesa corregir y solucionar los errores que se producen.	4	4	3	4	4

Anexo 30: Tabla MLQ Laissez Faire

	Santa Fe	Territorio Antártico	Llano Subercaseaux	Villa San Miguel	Pablo Neruda
3. Trato de no interferir en los problemas	1	1	0	1	0
12. Me decido a actuar sólo cuando las cosas están funcionando mal.	0	0	0	0	1
17. Sostengo la firme creencia en que si algo no ha dejado de funcionar totalmente	2	0	0	3	1
20. Señalo que los problemas deben llegar a ser crónicos antes de tomar acciones.	0	0	0	0	0
53. Espero que las situaciones se vuelvan difíciles de resolver	0	0	0	0	1
65. En general no superviso el trabajo de los demás	1	0	1	1	1
5. Me cuesta involucrarme cuando surge alguna situación relevante.	0	0	0	0	0
7. A veces estoy ausente cuando surgen problemas importantes.	0	0	1	0	1
28. Suele costarme tomar decisiones.	0	0	0	0	1
33. Medito detenidamente la respuesta a asuntos urgentes	3	4	3	4	3
54. Tiendo a no corregir errores ni fallas.	0	0	0	0	1
66. Generalmente prefiero no tener que tomar decisiones.	4	0	0	0	0
75. Tengo la creencia de que cada cual debe buscar su forma de hacer el trabajo.	3	2	1	2	1
78. Creo que muchos problemas se resuelven solos	0	2	1	1	1