



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

# Propuesta de mejora educativa para el desarrollo de un liderazgo más inclusivo en un Liceo de la comuna de Cabrero

Informe final para optar al grado de Magister en Gestión y Liderazgo  
Educativo

Profesoras guía: Mg. Viviana Vallejos Garcías  
Mg. Daniela Zúñiga Vásquez  
Autora: Daniela Molina Zúñiga

Eliminado: .

Eliminado: .

Mayo, 16 de 2022

Índice temático .....	2
Índice de tablas .....	4
Índice de Figuras.....	4
<b>1. Introducción .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Resumen Ejecutivo.....</b>	<b>7</b>
<b>3. Antecedentes de contexto .....</b>	<b>8</b>
A. Antecedentes de la institución .....	8
B. Distribución por Género de Estudiantes.....	10
C. Perfil del estudiante.....	11
D. Indicadores de eficiencia interna.....	12
E. Distribución por Género de docentes.....	13
F. Perfil del Docente .....	13
G. Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje .....	14
H. Plan de Inclusión Liceo Politécnico Bicentenario.....	17
<b>4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE .....</b>	<b>20</b>
A. Enfoque de la investigación.....	20
B. Objetivos de diagnóstico .....	22
<b>b.1 Objetivo general.....</b>	<b>22</b>
<b>b.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>22</b>
C. Población y muestra. ....	22
<b>C.1 Investigación Cuantitativa. ....</b>	<b>22</b>
<b>C.1.1 Cuestionario 1: Indicadores, Población y muestra .....</b>	<b>22</b>
<b>C.2 Investigación Cualitativa .....</b>	<b>23</b>
D. Instrumentos aplicados .....	23
<b>d.1 Instrumento Cuantitativo. ....</b>	<b>23</b>
<b>d.2 Instrumento Cualitativo .....</b>	<b>24</b>
E. Procedimiento de análisis de la información.....	26
<b>e.1 Análisis Cuantitativo: .....</b>	<b>26</b>
<b>e.2 Análisis Cualitativo. ....</b>	<b>27</b>
F. Análisis e Integración de Resultados .....	28
<b>f.1 Resultado de orden Cuantitativo: .....</b>	<b>28</b>

f.1.1 Resultados generales.....	28
f.1.2 Resultados por dimensión .....	29
f.1.2.1 PRACTICAS INCLUSIVAS .....	29
A.    C.1 Sub – dimensión Construcción de Planes de Estudio para Todos .....	30
B.    C.2 Sub – dimensión Organizar el Aprendizaje .....	32
f.1.2.2 POLITICAS INCLUSIVAS.....	34
A.    B.1 Sub – dimensión Desarrollar una Escuela para Todos.....	35
B.    B.2 Subdimensión Organización de Apoyos a la Diversidad .....	37
f.1.2.3 CULTURA INCLUSIVA .....	39
A.    A.1 Sub – dimensión Construir Comunidad .....	40
B.    A.2 Sub – dimensión Establecer Valores Inclusivos .....	42
f.2 Resultados de orden Cualitativo: .....	44
f.2.1. Problemáticas del colegio frente al Trabajo Colaborativo .....	44
f.2.2. Visión de Trabajo Colaborativo:.....	45
f.2.3. Formas de Trabajo Colaborativo en el establecimiento: .....	46
f.2.4. Nombramientos y ascensos .....	47
f.2.5. Apoyos a la diversidad .....	48
f.2.6. Trabajo de inclusión en el aula.....	49
f.2.7. Formas de inclusión en el establecimiento.....	51
5. Propuesta de mejora.....	53
A.    Descripción de la propuesta de Mejora .....	53
a.1 Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Liderazgo inclusivo .....	54
a.2 Comunidades inclusivas: trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos .....	58
6. Fundamentación Teórica.....	63
1º capitulo: Inclusión, el desafío del nuevo Chile.....	63
1.1.    Inclusión.....	63
1.2.    Inclusión educativa en Chile .....	65
2º capitulo: Liderazgo inclusivo en la formación de la nueva educación.....	67
2.1. Liderazgo educativo.....	67
2.2. Liderazgo inclusivo .....	69
2.3. Principios y prácticas del liderazgo.....	72
2.4. Tipos de liderazgos.....	73
3º Capitulo: Justificación de la estrategia .....	74

3.1. Actualización de conocimientos en el tránsito hacia la escuela inclusiva .....	74
3.2. La unión hace la fuerza: trabajo colaborativo de las comunidades educativas .....	76
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>78</b>
7.1. Consideraciones finales .....	78
<b>8. Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>80</b>

### Índice de tablas

Tabla	Página
Tabla 1: Resultados de categorías de desempeño periodos 2015-2018	16
Tabla 2: Muestra de participantes- cuestionario 1 indicadores	23
Tabla 3: Dimensiones, Indicadores y descripción de los ítems del INDEX	24
Tabla 4: Ítems de análisis, Entrevista Cualitativa.	25
Tabla 5: Árbol de Problemas que evidencia el problema identificado	52
Tabla 6: Programación de la estrategia: Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Liderazgo inclusivo	56
Tabla 7: Programación de la estrategia: Comunidades inclusivas: trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos	60
Tabla 8: Carta Gantt - Propuesta de Mejora.	62

### Índice de Figuras

Figura	Página
Figura 1: Gráfico que indica la cantidad de Estudiantes por Genero por nivel	11
Figura 2: Niveles de Aprobación y Reprobación	12
Figura3: Egresados y titulados	13
Figura 4: Resultados SIMCE periodos 2015-2018	14
Figura 5: Resultados SIMCE de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	15
Figura 6: Resultados SIMCE de Ciencias Naturales	15
Figura 7: Promedio de puntajes PSU entre lenguaje y Matemáticas.	16
Figura 8: Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los periodos 2015-2018.	17
Figura 9 Gráfico Indicador “de acuerdo” por Dimensión	28
Figura 10 Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo”. Desarrollando Prácticas Inclusivas	29
Figura 11 Gráfico Orquestrar Aprendizaje	30
Figura 12 Gráfico Movilizar Recursos	32

Figura 13 Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo” La Producción de las Políticas de Inclusión	<b>34</b>
Figura 14 Gráfico Desarrollo de la escuela para todos	<b>35</b>
Figura 15 Gráfico Organización de apoyos a la diversidad	<b>37</b>
Figura 16 Gráfico Promedio del Indicador “de acuerdo” Creación de Culturas Inclusivas.	<b>39</b>
Figura 17 Gráfico Dimensión Construir comunidad	<b>40</b>
Figura 18 Gráfico Establecer Valores Inclusivos	<b>42</b>

## 1. Introducción

La siguiente investigación se realizó en un Liceo técnico de la comuna de Cabrero, en el cual se realiza un diagnóstico para establecer las principales problemáticas que existen en materia de inclusión educativa, en relación a las políticas, cultura y prácticas inclusivas dentro de la institución, para esto se toma en consideración la visión que tienen, tanto directivos, docentes y asistentes de la educación sobre estas temáticas.

La investigación se encuentra dividida en seis apartados, donde en primera instancia se desarrolla el resumen ejecutivo, en el cual se describen los principales nudos críticos encontrados, los cuales se tomarán como base para realizar la propuesta de mejora en el Liceo, luego se identifican los antecedentes del contexto en el que se trabajará, destacando la información más relevante del liceo, la cual es de vital importancia para desarrollar las mejoras a plantear, también se presentará la línea base, en la cual se identificará el enfoque que se busca en la investigación, a su vez los objetivos que se propondrán, los que llevarán al desarrollo de la propuesta de mejora, además de la fundamentación teórica, en la que se respaldará la propuesta y finalmente las principales conclusiones obtenidas en el desarrollo del estudio.

En general, el proyecto busca explicar de manera detallada el principal problema que se identifica dentro de la institución educativa en materias de inclusión, estos nudos críticos respaldarán la propuesta de mejora realizada, la que busca avanzar hacia una escuela inclusiva, lo que permitirá en consecuencia mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes.

Eliminado: ¶

## 2. Resumen Ejecutivo

El Liceo investigado se encuentra inserto en la comuna de Cabrero, donde para indagar los elementos relevantes para el desarrollo de una propuesta de mejora, se utilizó un enfoque de carácter mixto, donde en primera instancia se aplica el instrumento Index for inclusion. Éste genera un análisis de los diferentes elementos inclusivos del establecimiento, en relación a las prácticas, cultura y políticas inclusivas, esta encuesta se aplicó a los/as trabajadores del establecimiento, para luego indagar con más detalles, a través de un instrumento cualitativo, como es la entrevista a 4 personas de las encuestadas.

En los resultados encontrados, se destaca que las prácticas inclusivas son las que presentan el porcentaje más bajo en el indicador de acuerdo, alcanzando un 40,9%. Tomando en cuenta este indicador se identifica que la principal problemática se relaciona con la *Baja percepción de los docentes sobre prácticas inclusivas a nivel institucional y de trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa*. Por lo que, la propuesta de mejora se relaciona con el aprendizaje del equipo directivo y la colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa para la creación de valores inclusivos. Todo esto con el objetivo de mejorar las prácticas inclusivas.

### 3. Antecedentes de contexto

#### A. Antecedentes de la institución

El liceo politécnico Bicentenario está ubicado en la provincia de Biobío, VIII región de Chile. Este establecimiento comenzó a impartir educación secundaria en los años 70 a raíz de la inquietud de vecinos, vecinas y profesores de contar con un Liceo de enseñanza media en la localidad, impartiendo educación técnico profesional, cuyas carreras eran; Administración, Construcción, Construcciones Metálicas, Electricidad.

En el año 2000, se produce una separación entre el Liceo y la Escuela Básica de la localidad, pasando a constituirse oficialmente el Liceo Técnico Profesional, con las especialidades de Electricidad, Secretariado, Construcciones Metálicas, Edificación y Administración. Este mismo año se inicia la jornada vespertina con las carreras de Electricidad y Secretariado. Con el objetivo de dar respuestas a todas las solicitudes y problemáticas planteada por la localidad.

El año 2004, se incorpora la educación Dual en la Especialidad de Secretariado y el año 2007 son acreditadas Secretariado y Electricidad. Estas especialidades se mantuvieron hasta el año 2011, año en el cual se integra a esta modalidad la Especialidad de Construcciones Metálicas.

Entre el año 2014- 2015 se consolidan proyectos y convenios municipales, públicos y privados; programa Forcom de la empresa Colbún; programa liceos eléctricos de la empresa Saesa, y preuniversitario Municipal, el cual ayuda a mejorar los procesos educativos centrados en el área técnica profesional.

A partir del año 2016 se impulsa la Articulación Curricular y Continuación de Estudios Superiores con el Instituto de Estudios Bancarios Guillermo Subercaseaux, Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y se amplía la Cobertura Vespertina con la Especialidad de Administración. Se implementan las Nuevas Bases Curriculares del Mineduc, con la Propuesta de Menciones; a) Edificación y b) Terminaciones; en la especialidad de Construcción y menciones; a) Recursos Humanos y b) Logística en la especialidad de Administración.

Este establecimiento centra su proyecto educativo en la inclusión, la apropiación de valores, el desarrollo armónico y el equilibrio entre lo intelectual, lo físico y lo artístico y lo técnico profesional. Buscando desarrollar visión de futuro y altas expectativas, propias y hacia sus alumnos con una variada oferta técnico profesional, que permite el desarrollo de habilidades técnicas, tales como el emprendimiento, tecnología, la innovación y el desarrollo sustentable para una pertinente trayectoria. Ideas que se ven respaldadas el año 2019, año en el cual el establecimiento se adjudica el proyecto de excelencia denominado Bicentenario, por parte del Ministerio de Educación.



En relación al contexto socio cultural, los estudiantes vienen en su gran mayoría, de familia monoparentales, de escasos recursos y bajos niveles educativos, esto se ve respaldado en el cerca de 97% de Índice de vulnerabilidad Escolar (IVE) que posee el establecimiento y en los resultados regulares que se obtienen en las diferentes pruebas estandarizadas, tales como Prueba de Selección Universitaria y Sistema de Medición de la Calidad de la educación, (PSU y SIMCE). Debido a esto el establecimiento debe ir más allá que el enseñar, debiéndose apoyar a los estudiantes y sus familias, en el acompañamiento de la adquisición de hábitos, culturales, sociales, de estudios de orientación vocacional y de un fuerte apoyo afectivo.

Eliminado:

Eliminado:

En lo que concierne con la estructura curricular del establecimiento, esta debe equilibrar un plan básico (asignaturas emanadas de los planes y programas) y un plan técnico profesional, que busque orientar al estudiante hacia el mundo laboral conforme a pilares de conocimiento centrado en la especialidad la cual cursa (administración, construcción, construcciones metálicas, electricidad). En este sentido el rol de la Unidad Técnica Pedagógica consiste en es entregar los lineamientos claves para compatibilizar los planes de asignaturas básicas y lo técnico profesional.

Los resultados en pruebas estandarizadas reflejan el contexto en el que se encuentra el establecimiento, si bien existe un avance y mejora sostenida en el tiempo, es importante tener en cuenta algunos elementos como el contexto cultural y socioeconómico, los cuales se deben considerar para lograr aprendizajes dentro de los/as estudiantes, los que se vean reflejados en sus resultados. De esta manera el liceo se encuentra ubicado bajo la media nacional, tomando como referencia PSU y SIMCE. No obstante, esto se contrapone con la cantidad de titulados en el ámbito técnico profesional, la cual está sobre el 95% demostrando que el establecimiento logra un alto compromiso y desarrollo de habilidades técnicas conforme al ámbito técnico del establecimiento.

En líneas generales a pesar de las dificultades que se encuentran dentro del establecimiento relacionadas con el desempeño académico, el liceo, el cual se centra en la entrega de una educación laica técnico profesional dentro de un contexto vulnerable, cuenta con la clasificación de excelencia académica, lo que ha llevado a que en la actualidad ocupe la distinción de colegio Bicentenario, producto del avance que ha mostrado, en cuanto a resultados académicos e indicadores de desarrollo personal y Social.

El establecimiento cuenta con diferentes programas de formación, entre ellos Programa de orientación, Convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente, promoción de la vida sana y actividades de acción social, los cuales se generan producto de las necesidades del entorno en el cual están insertos.

El propósito central de la institución educativa se encuentra plasmado en su misión, la que se describe como: “Ser un modelo educativo de formación técnico profesional y de desarrollo de la persona, que procura una plena coherencia entre los aprendizajes de sus estudiantes y sus expectativas”(Proyecto Educativo Institucional —PEI del establecimiento)

esta definición se encuentra estrechamente relacionada con lo que se observa en su Visión, pero esta se encuentra centrada en la organización, por lo que se preocupa de “Generar un clima organizacional facilitador del aprendizaje, que oriente hacia la búsqueda y formulación de adecuados proyectos de vida” (PEI establecimiento).

Los sellos que presenta el establecimiento son los siguientes:

- Ser un Liceo que propende a una “Formación para la Vida”, centrada en la inclusión, la apropiación de valores, el desarrollo armónico y el equilibrio entre lo intelectual, lo físico y lo artístico.
- Ser un Liceo con visión de futuro y altas expectativas, con una variada oferta técnico profesional, que permite el desarrollo de habilidades técnicas, el emprendimiento, la creatividad, el pensamiento crítico, ciencia y tecnología, la innovación y el desarrollo sustentable para una pertinente trayectoria.

Los sellos anteriormente descritos se relacionan con su característica de establecimiento técnico profesional, por este motivo es que también cuentan con un equipo de colaboradores de la función educativa que se relaciona con esta materia, este es un comité asesor empresarial, el cual tiene como propósito apoyar la formación de técnicos de nivel medio y mejorar su calidad.

#### **B. Distribución por Género de Estudiantes**

El establecimiento posee una total de 648 estudiantes, con un promedio de 24 Estudiantes por curso, el mayor porcentaje de estudiantes corresponde a género masculino; con un 61,2% y solo un 38,8% corresponde al género femenino, Esto se ve acentuado en los niveles de tercero y cuarto medio, justamente los cursos en los que se genera la elección de estas especialidades técnico profesional, como se muestra en el siguiente gráfico



Figura 1 Gráfico que indica la cantidad de Estudiantes por Genero por nivel

Fuente: PEI Liceo Politécnico

### C. Perfil del estudiante

En el aspecto académico el estudiante posee un perfil interesado y comprometido con el proceso de enseñanza y su formación profesional. En el ámbito técnico profesional se espera que valore el diálogo como una herramienta que permita mejorar sus aprendizajes y expresar sus ideas de manera de Prepararse para enfrentar el mundo laboral y académico de forma teórica y práctica.

De acuerdo al factor familiar de los estudiantes, nos encontramos frente a núcleos con un alto índice de vulnerabilidad, donde un 30% de estudiantes y sus familias pertenece al sistema de Protección Chile Solidario, Programa Puente o Ingreso Ético Familiar y cuya Ficha de Protección Social está por bajo los 4.213 pts. Además de un alto porcentaje de estudiantes calificados como prioritarios, es por esto que el índice de vulnerabilidad del establecimiento se sitúa en un 93%.

#### D. Indicadores de eficiencia interna

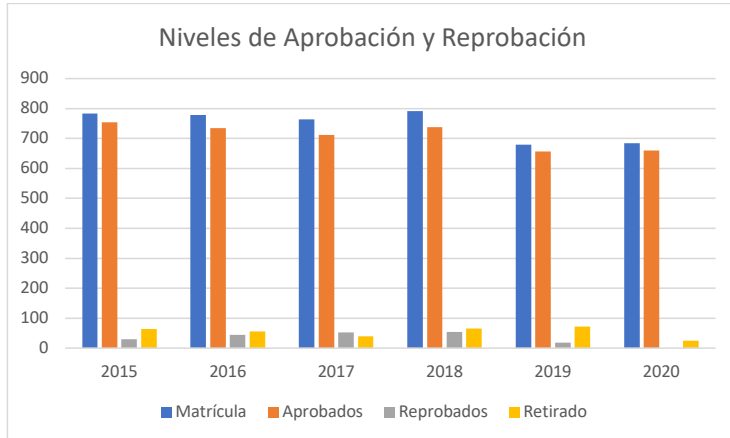


Figura 2. Niveles de Aprobación y Reprobación

Nota: Elaboración propia. Fuente: PEI establecimiento

Los niveles de matrícula que ha contado el establecimiento en los últimos 5 años demuestran que la mayor parte de este período se ha mantenido el número de estudiantes, pero durante el año 2019, la matrícula presenta una disminución de más de 100 estudiantes, las cuales enfrentan una fuga de estudiantes hacia el sector particular subvencionado. Otro indicador que podemos observar como un nudo crítico son los estudiantes retirados del establecimiento, el que, si bien en el 2017 tuvo una disminución, ya al año siguiente comienza un incremento del indicador, llegando al 2019 con 72 estudiantes retirados del establecimiento, es decir 9,5% de su matrícula, este antecedente los ubica sobre la media nacional, la cual según el centro de estudios del Ministerio de educación en el 2017 el promedio de retiro es de un 2,9%.

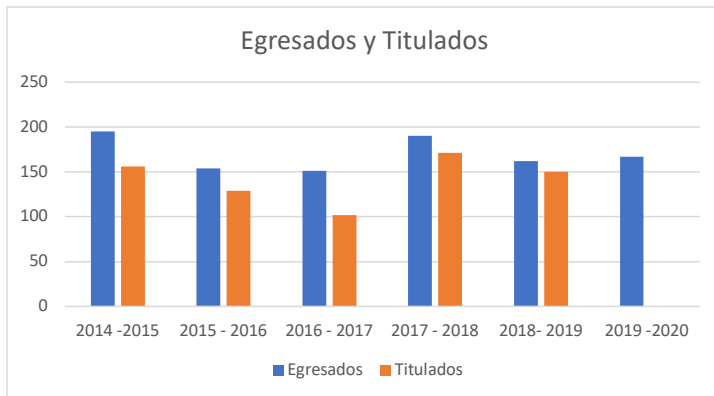


Figura 3. Egresados y Titulados

Nota: Elaboración propia. Fuente: PEI del establecimiento

El establecimiento es un colegio técnico profesional, por lo que es importante analizar la cantidad de estudiantes titulados, en relación con los egresados de cuarto medio, en este sentido podemos observar variaciones en este indicador de un año a otro, siendo el período 2016-2017, solo el 68% de los egresados obtiene su título.

#### E. Distribución por Género de docentes

El establecimiento cuenta con una planta docente de 58 docentes (30 hombres y 28 mujeres), los cuales se encuentran dividido en 3 áreas profesionales. Área asignaturas básicas, Área Técnica Profesional y Área de apoyo pedagógico (extraescolar y apoyo integral al estudiante).

El equipo directivo que este compuesto por director, sub director e inspector general. En relación a la Unidad Técnica Pedagógica esta se encuentra dividida en dos áreas; una referente a la coordinación administrativa y una coordinación académica, en directa relación con lo pedagógico y curricular. Trabajo que se ve complementado por un equipo multidisciplinario, referente al apoyo realizado por profesionales, psicólogo, psicopedagoga, orientadora, asistente social, y docentes diferenciales.

#### F. Perfil del Docente

Los docentes del establecimiento se caracterizan por reflexionar sistemáticamente sobre labor pedagógica, de manera de poder identificar las debilidades y como mejorar sus prácticas. Para esto utilizan variadas estrategias de enseñanza, recursos, actividades y evaluaciones congruentes con la complejidad de los contenidos y el sector profesional técnico en el cual se trabaja. En referencia al contexto actitudinal estos poseen un alto grado de

optimismo, positividad, proactividad y creatividad en su manera de pensar y de actuar, siendo un ejemplo para sus estudiantes.

#### G. Evaluaciones Externas y Resultados de Aprendizaje

En los aspectos académicos el establecimiento destaca por dos dispositivos de gestión curricular de carácter Externo, el SIMCE y la PSU. En el SIMCE el establecimiento ha mantenido cambios ascendentes en sus puntajes a lo largo de los años de aplicación. La medición se realiza en 2° medio, donde desde el 2015 al 2018, el establecimiento ha variado su categoría desde el nivel insuficiente al nivel medio. A continuación, se presentará una tabla con los resultados SIMCE de los periodos 2015-2018.

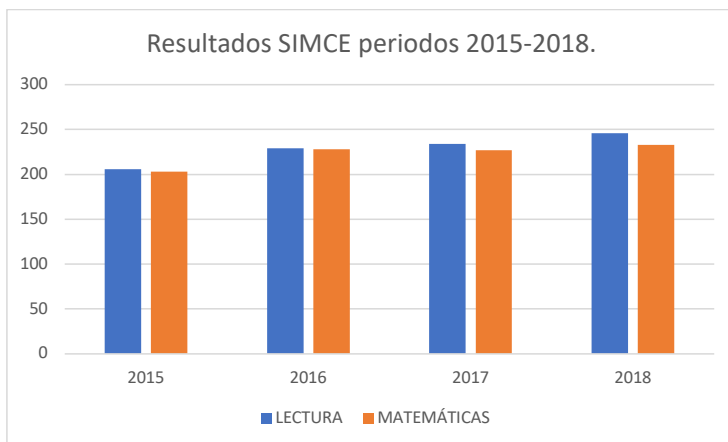


Figura 4. Resultados SIMCE periodos 2015-2018

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

En el año 2017 el establecimiento presentó una disminución de un punto en Matemáticas, comparado al año anterior. En términos generales, el Liceo ha aumentado paulatinamente los resultados SIMCE en Lectura y Matemáticas, alcanzando sus máximos puntajes el año 2018, con 246 puntos en Lectura y 233 puntos en Matemática. Además, se observa una variación significativa en los puntajes del 2016, donde el resultado SIMCE de Lectura aumentó 23 puntos y el de Matemáticas aumentó 25, en comparación al año anterior.

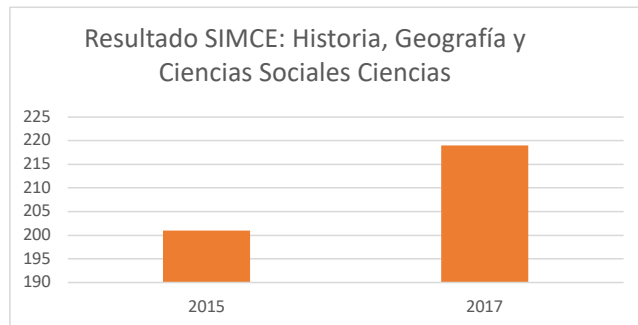


Figura 5. Resultados SIMCE de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Se observa en la Figura 5 que en el año 2017 el establecimiento obtuvo un aumento de 19 puntos, en comparación al año 2015. Lo que es un avance significativo en el establecimiento, en comparación a las variaciones anuales que poseen las pruebas de Lectura y Matemática.

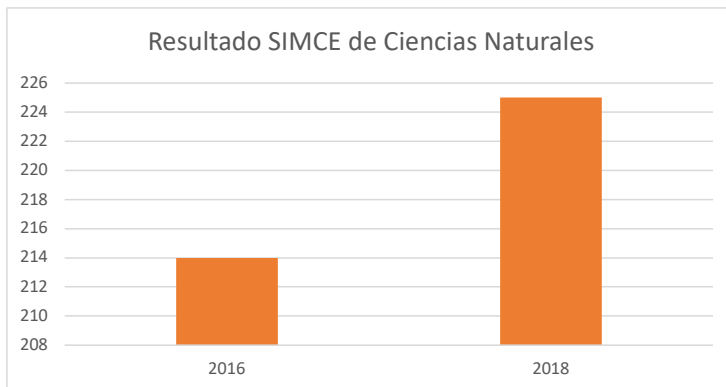


Figura 6. Resultados SIMCE de Ciencias Naturales.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

El año 2018, el Liceo aumentó en 11 puntos los resultados SIMCE de Ciencias Naturales, en comparación al año 2016. Dicha variación de puntajes es menor, si comparamos el aumento de resultados obtenidos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales Ciencias entre los años 2015 y 2017.

Tabla 1:

Resultados de categorías de desempeño periodos 2015-2018.

	2015	2016	2017	2018
<b>CATEGORÍA DE DESEMPEÑO</b>	Insuficiente	Insuficiente	Medio Bajo	Medio

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Desde los años 2016 al 2020 el Establecimiento ha cambiado de su categoría de desempeño de Insuficiente, Medio Bajo a Medio. Esto en relación con la tabla 1, donde se ve un aumento principalmente desde el 2016 a 2017, alcanzando su mayor crecimiento en los puntajes de Lectura y Matemática.

Con respecto a prueba estandarizada PSU, se abarcó un rango de 5 años (2015-2019), pero considerando que en el año 2018 no se registró puntajes en el establecimiento.

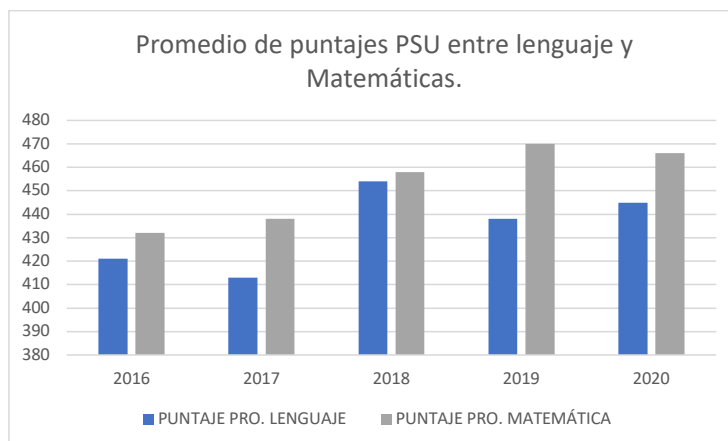
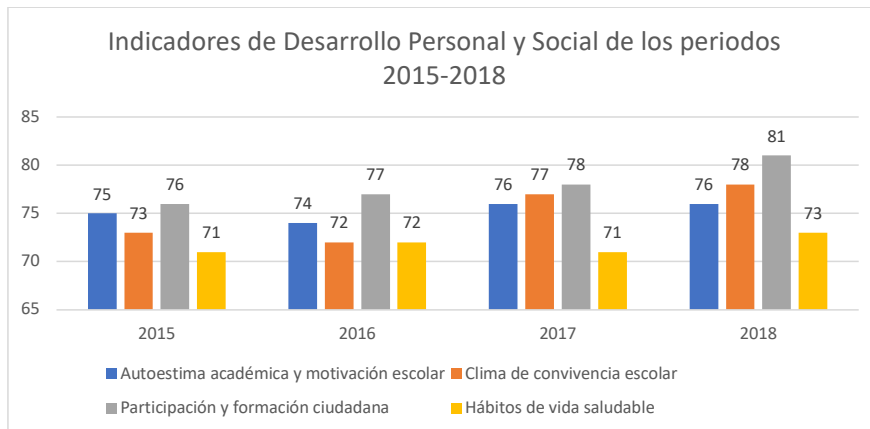


Figura 7 Promedio de puntajes PSU entre lenguaje y Matemáticas.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Proyecto Educativo Institucional

Al observar el gráfico 7, podemos determinar que hay avances y retrocesos en el promedio de Lenguaje y Matemática, entre los periodos 2016 a 2020. Cabe destacar, que en los años que se consiguieron los resultados promedio más bajos del periodo, se promedia cerca de 420 puntos en ambas pruebas. En tanto el año que se consigue un promedio más alto en los resultados de ambas pruebas es el 2018, el cual promedia 458 puntos, si bien el año siguiente presenta un aumento, este es solo en el área de lenguaje obteniendo 470 puntos, pero en el sector de matemática existe una gran disminución, lo que demuestra que existe una ambivalencia de resultados en cada año.





*Figura 8* Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los periodos 2015-2018.

Nota: Elaboración propia. Fuente: Base de Datos Agencia de la Calidad.

Según la figura 8, se puede visualizar que no existen variaciones significativas en la puntuación de los diferentes ámbitos. Con respecto a Autoestima académica y motivación escolar, el 2016 baja un punto en relación al año anterior, pero al año 2017 sube 2 punto, manteniéndose igual hasta el 2018. En Clima de convivencia escolar, se observa un fenómeno similar, ya que el año 2016 baja un punto en relación al año anterior, aumentando 5 puntos al año 2017 y un punto el año 2018. En relación con Participación y formación ciudadana, en los años 2016 y 2017 suben un punto consecutivamente y a su vez aumenta 3 puntos el año 2018. Cabe destacar que, al comparar los resultados anuales con establecimientos del mismo grupo socioeconómico, en todas las categorías se obtienen puntajes similares.

#### **H. Plan de Inclusión Liceo Politécnico Bicentenario**

En relación a la inclusión el establecimiento establece como premisa, Permitir el acceso a la educación, aprendizaje y participación de todos los estudiantes sin discriminación arbitraria, respetando las diferencias individuales y generando apoyos pedagógicos y psicosociales para el logro de los procesos educativos; promoviendo el desarrollo de una comunidad educativa cada vez más inclusiva. Para esto establece una serie de objetivos que van en directa relación de lo antes mencionado;

## Objetivos

- Propiciar que el establecimiento sea un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales religiosas, de género, entre otras.
- Sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la ley de inclusión, enfocado principalmente en la construcción de comunidades educativas inclusivas y valoración de la diversidad.
- Fomentar en los estudiantes Valores Fundamentales como son la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, empatía y tolerancia entre pares.
- Crear un clima propicio para el desarrollo del aprendizaje, a través del respeto, trabajo colaborativo y buen trato.
- Permitir que todos los estudiantes puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquellos que pudiesen presentar alguna necesidad educativa especial asociada a discapacidad.
- Otorgar apoyos especiales a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico, problemas conductuales y/o emocionales que estén afectando su proceso de aprendizaje.

Paralelamente este proyecto está apoyado por el “Programa de Integración Escolar”, la cual opera bajo la ley de Inclusión. Este programa busca implementar en los establecimientos educacionales regulares, una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes (Ministerio de Educación, 2016).

De este modo el PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben estar centrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de las bases curriculares y de la flexibilidad y diversificación de la enseñanza, que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

Respecto a este programa el establecimiento cuenta con 10 docentes de educación diferencial los cuales están distribuidos de primero a cuarto Medio, pasando por las

asignaturas básicas hasta el técnico profesional. Esta distribución está orientada en directa relación a las necesidades de los estudiantes, conforme a la evaluación y el perfil de los estudiantes. Favorece la instalación de procesos de cooperación y eliminación de barreras existentes en el contexto educativo y curricular, de modo de facilitar el acceso, participación, progreso y egreso de todos sus estudiantes.

En la particularidad de cada estudiante se trabaja realizando adecuaciones curriculares o de acceso, tanto de las actividades como de las evaluaciones. Todo esto apoyado por los docentes en aula, de forma que los estudiantes puedan trabajar a la par con sus compañeros en aula.

## 4. PRESENTACIÓN LÍNEA BASE

### A. Enfoque de la investigación.

Uno de los focos centrales para concretar los objetivos de la educación, es trabajar para que todos los/as niños/as logren el aprendizaje, eliminando barreras que existen dentro de los sistemas educativos, tales como, de estratos socioeconómicos, culturales y características individuales de los/as estudiantes, que se observan como obstáculos dentro del sistema educacional homogeneizador que existe actualmente en nuestro país.

Un elemento central dentro de toda institución educativa, es el aprendizaje alcanzado por los/as estudiantes, pero este debe ser de calidad. Para este objetivo se deben generar comunidades educativas que trabajen con foco en la inclusión, entendiendo esta según Booth y Ainscow (como cito en Valdés, 2017): “el proceso que asegura el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo de aquellos con discapacidad o etiquetados como con “necesidades educativas especiales”

En relación a lo anterior es de vital importancia que, desde el liderazgo educativo se desarrolle un trabajo inclusivo más completo, el cual integre elementos que van más allá de las necesidades educativas especiales, generando un trabajo que contemple todos aquellos elementos que pueden llevar a la exclusión de los/as niños/as dentro de la escuela, y de esta manera disminuir las barreras para alcanzar el aprendizaje de muchos.

Esta investigación tendrá como foco central caracterizar los mecanismos de inclusión escolar que se desarrollan en el Liceo técnico profesional de Monte Águila, para de esta manera lograr definir las prácticas inclusivas que se desarrollan, la percepción que posee la comunidad educativa en esta materia y finalmente poder identificar las principales problemáticas que se presentan.

Para la presente investigación es importante conocer las prácticas en materia de inclusión que se efectúan dentro del establecimiento educacional, pero además identificar desde la mirada de los propios involucrados, cuales es la percepción que poseen de ellas, por lo que el enfoque de esta investigación se basa en metodología Mixta, puesto que se asume la complementariedad entre los elementos cualitativos y cuantitativos, para llevar a cabo la investigación, como menciona Delgado (como citó Creswell, 2015) “la recogida y análisis CUAN/CUAL tienen por objeto integrar resultados y hacer una discusión conjunta que permita realizar inferencias para comprender mejor y tener una visión más amplia del fenómeno estudiado”.

La investigación se dividirá en dos fases, en la primera se desarrollará una metodología centrada en elementos cuantitativos, para posteriormente dar paso a un análisis cualitativo, a través de la aplicación de entrevistas a diferentes actores del establecimiento, esto con el fin de tener una visión más detallada de la problemática.

Eliminado:

En relación al enfoque Cuantitativo, este se relaciona con una mirada ligada hacia el postpositivismo dentro de la investigación, ya que su “fin es buscar los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos” (Sánchez, 2015, p.21) lo que no da espacio a las interpretaciones desde la mirada del investigador, por lo que busca ser lo más objetivo posible, además dentro de sus objetivos también se centra en:

“generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población). También se busca que los estudios efectuados puedan replicarse (...) Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento” (Hernández et al., 2014, p.6)

En cuanto al enfoque Cualitativo, este es aquel que trata de temas y materias que no pueden ser cuantificados, es decir, que no pueden ser trasladados a datos numéricos. Los datos, en este sentido, se obtienen a partir de la observación directa, a través de entrevistas, investigación y análisis. De allí que la metodología cualitativa aplique procedimientos interpretativos y analíticos para el abordaje de su objeto de estudio. Es el tipo de metodología más usual en los campos de las ciencias sociales y humanísticas. Por otro lado, no es un asunto meramente técnico; “el mismo- el investigador- debe estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo investigado y este es el que lo define” (González y Villegas, 2011, p.93).

Se buscará rescatar detalles del objeto de estudio, describirlo de manera específica, para lograr obtener datos que caractericen a cabalidad las funciones en materia de inclusión que se desarrollan en el contexto estudiado y así dar cumplimiento al objetivo de investigación planteado, por lo que el propósito de la investigación, está vinculado a un alcance Descriptivo, este “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”(Hernández et al., 2014, p.92), es decir busca realizar un análisis exhaustivo de los fenómenos, por lo que se necesita un conocimiento previo del fenómeno a investigar.

Eliminado: .

Al utilizar el alcance descriptivo, nos lleva a la elección del tipo de método, este será la fenomenología, la cual:

Se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable (Fuster,2019, p. 202).

Dentro de la investigación al elegir la fenomenología como método, nos lleva a buscar en las percepciones de los participantes sobre el suceso, sus experiencias en torno a él, de esta manera se obtendrá información relevante que permitirá caracterizar los mecanismos de

inclusión escolar que se desarrollan en el liceo, para lograr esto se utilizarán diferentes métodos de recolección de la información, entre ellos la aplicación del cuestionario Index for inclusion y entrevista semiestructurada, para su posterior análisis.

## **B. Objetivos de diagnóstico**

### **b.1 Objetivo general**

1. Caracterizar los mecanismos de inclusión escolar que se desarrollan en un Liceo técnico profesional.

### **b.2 Objetivos específicos**

- Identificar las diferentes prácticas inclusivas que se desarrollan en el Liceo.
- Reconocer la percepción que posee la comunidad educativa respecto a las prácticas inclusivas desarrolladas.
- Describir las principales problemáticas que presentan las prácticas inclusivas desarrolladas en el establecimiento.

## **C. Población y muestra.**

### **C.1 Investigación Cuantitativa.**

La muestra de esta investigación es de carácter no probabilístico, ya que los sujetos de investigación serán seleccionados para orientar la información hacia los requerimientos de la investigación, destacando actores relevantes como los/as docentes, parte del equipo directivo, estudiantes y apoderados.

La selección de los sujetos a estudio dependerá de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere (n) en ese momento; por lo que pueden ser poco válidos y confiables o reproducibles; debido a que este tipo de muestras no se ajustan a un fundamento probabilístico, es decir, no dan certeza que cada sujeto a estudio represente a la población blanco (Walpole y Myers, 1996, p.24).

Como menciona la cita anterior, la técnica de muestreo no probabilístico es limitada, ya que la elección de los sujetos a entrevistar dependerá del criterio específico que posee el investigador. Además, este tipo de muestreo es reducida e intencionada, siendo catalogada como muestreo por conveniencia.

#### **C.1.1 Cuestionario 1: Indicadores, Población y muestra**

La población para el cuestionario 1 está constituida por un total de 56 personas, de los cuales 38 corresponden a docentes (67.9%), 11 a asistentes de la educación (19.6%), 5 a directivos (8.9%) y 2 personas a otros (3.6%) todos corresponde al establecimiento de la Región del Bio Bio. Esta muestra abarca transversalmente al personal del establecimiento.

Esto permitió tener una visión de los docentes con respecto a la situación del establecimiento. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 22 y 67 años de edad.

Tabla 2

**Muestra de participantes - Cuestionario 1: Indicadores.**

	Directivos	Docentes	Asistentes de Otros la Educación	Total	
<b>Participantes</b>	5	38	11	2	56
<b>Porcentaje</b>	8.9%	67.9%	19.6%	3.6%	100%

**Fuente:** Elaboración propia.

**C.2 Investigación Cualitativa.**

La muestra está constituida por Directivos, Docentes asistentes de la educación del establecimiento, su elección corresponde al azar privilegiando la variedad de estamentos. El grupo consta de un total de 4 personas; 2 Docentes, 1 directivo y 1 Asistente de la educación. La técnica de muestreo utilizada es de tipo no probabilística, y al igual que la investigación de tipo cuantitativa fue por conveniencia.

La investigación será de secuencia temporal transversal, la que según Liu y Tucker (citado en Hernández, Fernández, Baptista, 2014) esta recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

**D. Instrumentos aplicados**

**d.1 Instrumento Cuantitativo.**

En relación al instrumento utilizado fue el Index for inclusion, este tiene como objetivo la autoevaluación que ayuda a las escuelas a reflexionar sobre su práctica educativa con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow y Booth, 2001).

El instrumento Index for inclusion, presenta diversas afirmaciones que como se menciona anteriormente, busca generar (análisis de su situación presente) una autoevaluación de las prácticas inclusivas de la comunidad, estas afirmaciones se encuentran dividida en 3 dimensiones, A. creando escuelas inclusivas, B. Estableciendo políticas inclusivas y finalmente, C Desarrollando prácticas inclusivas. Cada una de estas divididas en dos subdimensiones, las cuales según Booth, y Ainscow (2002) (p.50) hacen referencia y se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla 3  
Dimensiones, Indicadores y descripción de los ítems del INDEX.

Dimensión	Subdimensión	Nº de preguntas	Descripción del Ítem
<b>Dimensión de Creación de culturas inclusivas</b>	A A1: Construyendo comunidad	11	Orientada a crear comunidades inclusivas, donde cada uno/a de sus integrantes se sienta valorado/a, creando valores compartidos los que sean vistos como parte de su cultura.
	A2: Establecer valores inclusivos	10	
<b>Dimensión de La producción de las políticas de inclusión</b>	B B1: Desarrollo de la escuela para todos	13	Hace alusión a como las políticas implementadas por el establecimiento, busca la inclusión de todos/as los integrantes de la comunidad escolar.
	B2: Organización de apoyos a la diversidad	9	
<b>Dimensión Desarrollando prácticas inclusivas</b>	C C1: La construcción de planes de estudio para todos	13	Se relaciona en cómo las prácticas inclusivas están insertas en qué y cómo se aprende dentro del establecimiento.
	C2: Organizar el aprendizaje	14	

*Fuente:* elaboración propia.

#### d.2 Instrumento Cualitativo

Dentro del análisis cualitativo se aplicaron **3 entrevistas** de confección propia, las cuales constan de **10 preguntas**, las que fueron orientadas a los indicadores que arroja el instrumento cuantitativo aplicado en el establecimiento. Para la confección de la entrevista se tomara en consideración las tres dimensiones consultadas con la aplicación del Index for inclusión, las cuales son Creación de Cultura inclusivas, la que dentro del análisis arroja un porcentaje de 54% de respuestas en el indicador “de acuerdo”, luego nos encontramos con la dimensión “Producción de las políticas de inclusión”, la cual posee un promedio en el indicador "de acuerdo" de 52,4%, frente a un 40,9%, en la última dimensión Organización de apoyos la diversidad.



Tabla 4  
Ítems de análisis, Entrevista Cualitativa.

Dimensión	Subdimensión	Descripción del Ítem
Dimensión A Creación de culturas inclusivas	A1: Construyendo comunidad	A.1.3 Los estudiantes se ayudan mutuamente
		A.1.5 El personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente
		A.1.6 el personal y los directivos trabajan colaborativamente
	A2: Establecer valores inclusivos	A.2.5 las expectativas son altas hacia todos los/as estudiantes
		A.2.3 La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra
		A.2.6 los/as estudiantes son valorados por igual
Dimensión B La producción de las políticas de inclusión	B1: Desarrollo de la escuela para todos	B.1.9 Los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios
		B.1.3 Los nombramientos y los ascensos son justos
		B.1.2 La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.
	B2: Organización de apoyos a la diversidad	B.2.3 La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela
		B.2.2 Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad
		B.2.1 Todas las formas de apoyo son coordinadas
Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas	C1: La construcción de planes de estudio para todos	C.1.1 los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos
		C.1.2 los estudiantes investigan la importancia del agua
		C.1.3 los/as estudiantes estudian la ropa y decoración del cuerpo
		C.1.4 Los/as estudiantes descubren sobre la vivienda y el entorno construido

		C.1.5 Estudiantes llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo
		C.1.9 Los/as estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo
	C2: Organizar el aprendizaje	C.2.5 Los/as estudiantes aprenden el uno del otro
		C.2.9 El personal, planifica, enseña y revisa en conjunto
		C.2.4 Los/as estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje
		C.2.13 Las actividades fuera del horario de clases involucran a todos los/as niños/as
		C.2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas

**Fuente:** elaboración propia

Para generar la confección de la entrevista se analizarán los factores que hayan presentado bajo el 50% en el indicador de acuerdo y sobre el 10% en el indicador en desacuerdo, con el fin de identificar los principales nudos críticos que existen en el establecimiento en materia de inclusión. La entrevista se aplica a funcionarios del establecimiento, puesto que de esta manera se recogerán apreciaciones más concretas y objetivas de las problemáticas.

En relación a lo anterior, la encuesta buscará percibir de mejor manera la **percepción** que poseen los trabajadores del establecimiento, en relación a las 3 dimensiones encuestadas, pero además, será una forma de indagar de manera más profundas en las diferentes problemáticas que se generan en torno a las afirmaciones que plantea el Index for inclusion.

A continuación, se retratan los indicadores del instrumento aplicado, los cuales presentaron menor porcentaje en indicadores como el muy de acuerdo.

## **E. Procedimiento de análisis de la información**

### **e.1 Análisis Cuantitativo:**

Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario Index for inclusion fueron analizados, a través de la estadística descriptiva, para generar un entendimiento más profundo de los indicadores a indagar.

En primer lugar, luego de la aplicación del cuestionario, el cual se envió a todo el personal del establecimiento (equipo directivo, docentes y asistentes de la educación) se observa si la muestra es considerable para realizar el análisis, luego de obtener un número de

56 respuestas, se llevaron los datos a una planilla Excel, utilizando esta información para graficar y sintetizar las respuestas, de esta manera se logran obtener los principales nudos críticos en materia de inclusión dentro del establecimiento.

Se genera un orden de las respuestas, en las que se evidencian los indicadores consultados, a través de los porcentajes obtenidos en la aplicación del instrumento. En primera instancia se calcula las respuestas en el indicador de acuerdo, como manera de sintetizar los consensos de la comunidad, posteriormente, se generan gráficos para explicar cada dimensión y subdimensión, estas son muy importantes, ya que se grafica de mejor manera los resultados y genera un mayor entendimiento para el análisis realizado.

## **e.2 Análisis Cualitativo.**

### Entrevista

Dentro de esta investigación es de gran relevancia conocer la visión que posee el equipo directivo, docentes y asistentes de la educación sobre el trabajo en materia de inclusión dentro del establecimiento, identificando y buscando las causas de las principales problemáticas, por lo que la selección de la entrevista como técnica de recolección de información, permite rescatar la visión de los actores dentro del proceso investigativo, a través de la interacción del investigador y el investigado, para lograr información relevante que nos oriente hacia los objetivos (Flores, 2009).

La entrevista será de tipo semiestructurada entendiendo a éstas como “aquellas en las que si bien es cierto las preguntas ya están definidas por el investigador, éste puede cambiar la forma en que las realiza, alterando su forma, pero no su sentido, a fin de que resulten más accesibles o comprensibles para el entrevistado”. (Cisterna, F. p.139). De hecho, es pertinente la forma semiestructurada pues permite un margen relativamente amplio para formular preguntas por parte del entrevistador y a la vez los entrevistados pueden tener mayor libertad de responder permitiendo enriquecer la información aportada y orientándola hacia el cumplimiento de los objetivos.

Como técnica de análisis de datos utilizaremos la Hermenéutica, puesto que consideramos que entrega una visión más amplia y al mismo tiempo completa del establecimiento educacional, además de acercarnos al objetivo de estudio. Esta técnica de análisis seguirá estrictas normas de seguridad, de modo de asegurar la dependencia de los datos, credibilidad de estos y confirmación de estos, para posteriormente realizar un proceso ordenado, certero y significativo en pro de la investigación (Sampieri, 2014).

Para un correcto análisis hermenéutico, las respuestas entregadas por los entrevistados se categorizarán dependiendo de los objetivos de investigación, creando para ello categorías y subcategorías, posteriormente se realizará el análisis interpretativo de la información obtenida, con el fin de responder a los objetivos propuestos en la investigación. El objetivo es poder triangular estas entrevistas de forma de Describir y caracterizar opiniones en común respecto a los dispositivos de seguimiento curricular que se realizan en el liceo politécnico.

## F. Análisis e Integración de Resultados

### f.1 Resultado de orden Cuantitativo:

#### f.1.1 Resultados generales

A continuación, se presenta el análisis de los principales resultados obtenidos, posterior a la aplicación del instrumento Index for inclusion, estos serán analizado, a través de una mirada general de ellos, para posteriormente analizar cada una de las dimensiones.

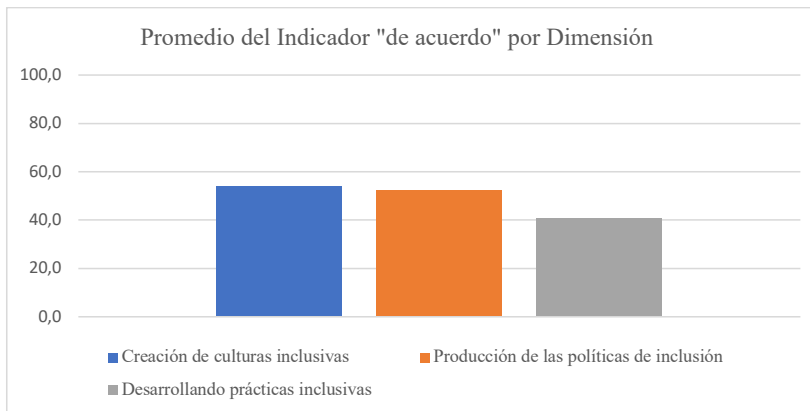


Figura 9 Gráfico Indicador “de acuerdo” por Dimensión

**Fuente:** Index Establecimiento. En la figura 9 se realiza una síntesis de los resultados bajo el indicador “de acuerdo”, con el fin de observar cuál de las 3 dimensiones consultadas se encuentran más descendidas.

La dimensión A. Creación de culturas inclusivas, en cuanto al indicador “de acuerdo” existe un porcentaje promedio de respuestas de un 54%, lo que indica que en general esta dimensión posee una buena apreciación por parte de los entrevistados, pero de igual forma se encuentran algunas problemáticas que se detallarán más adelante.

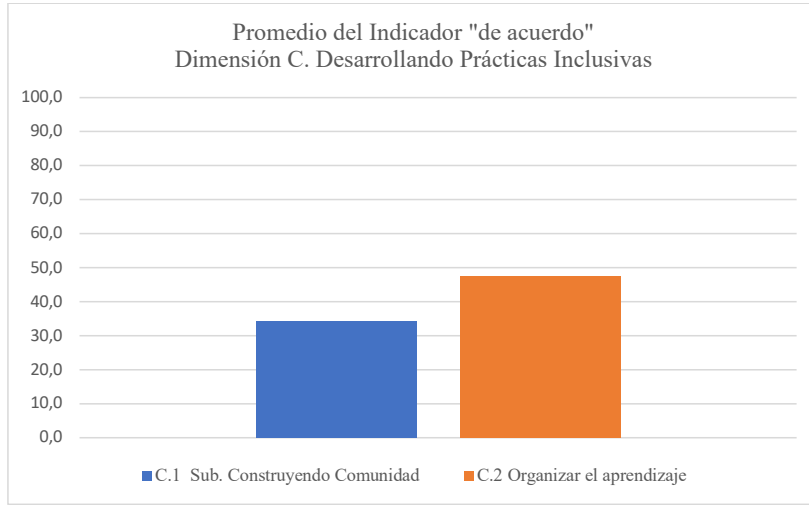
En relación a la dimensión B. Producción de las políticas de inclusión, no existe una gran variación respecto la dimensión anterior, ya que el promedio de respuestas en este indicador es de 52,4%, lo que se puede considerar una mirada positiva de las afirmaciones consultadas en esta materia. por lo contrario, encontramos que en la dimensión C. Desarrollo de prácticas inclusivas, el promedio obtenido en el indicador “de acuerdo” está bajo el 50%, alcanzando solo un 40,9%, lo que refleja que existen nudos críticos en las prácticas en materia de inclusión dentro del establecimiento.

Eliminado: 1

## f.1.2 Resultados por dimensión

### f.1.2.1 PRACTICAS INCLUSIVAS

#### Dimensión C –Desarrollo de Prácticas Inclusivas

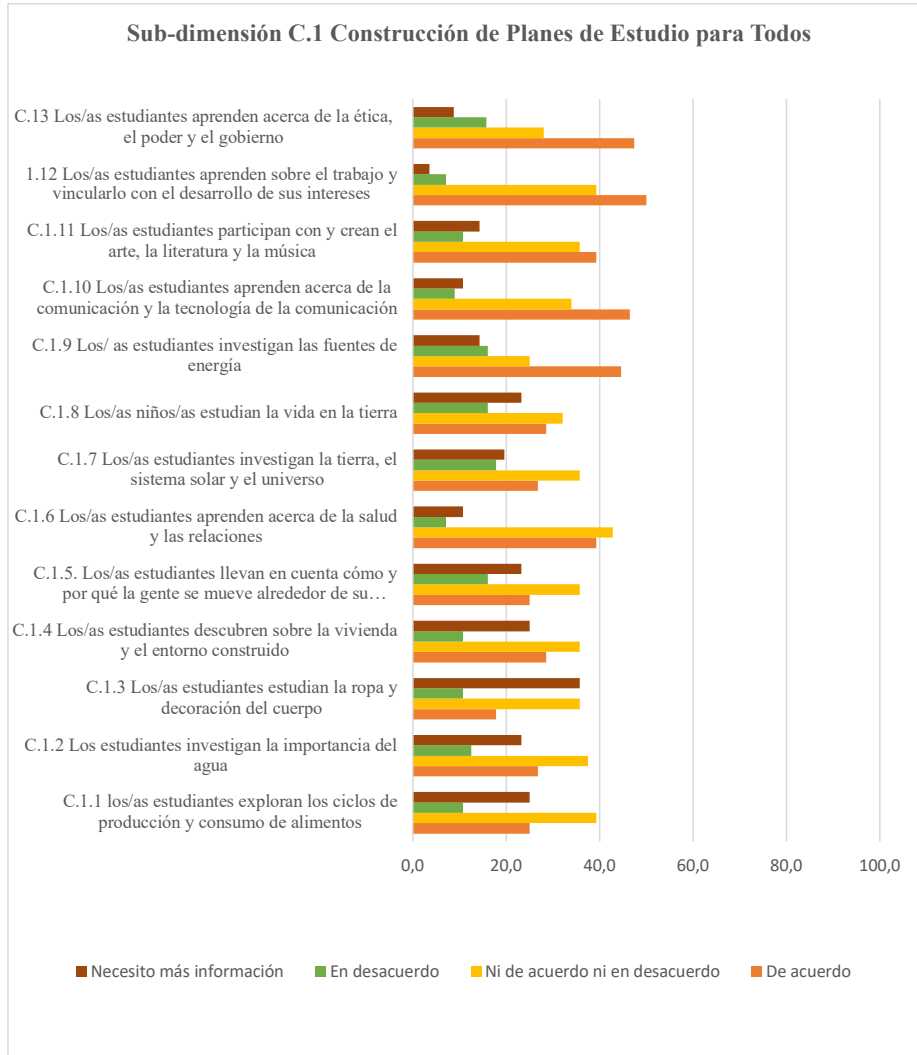


**Figura 10** Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo”. Desarrollando Prácticas Inclusivas

**Fuente:** Índice establecimiento

En cuanto a la dimensión, desarrollo de prácticas inclusivas, la cual a nivel general es la que presenta bajos porcentaje de respuestas en el indicador “de acuerdo”, si se analizan las subdimensiones de esta, ambas presentan un promedio de respuestas bajo el 50%, pero se destaca con mayores problemáticas, la que se relaciona con, construyendo comunidad, la que posee un promedio de respuestas del 34,3%, siendo el promedio más bajo de todas las subdimensiones que existen dentro del instrumento, frente a un 47,4%, en relación a organizar aprendizaje.

**A. C.1 Sub – dimensión Construcción de Planes de Estudio para Todos**



**Figura 11** Gráfico Orquestar Aprendizaje

**Fuente:** Índice establecimiento

Dentro de esta sub- dimensión “orquestrar el aprendizaje”, la mayoría de los encuestados presentan respuestas bastante desiguales dependiendo de cada afirmación y temática.

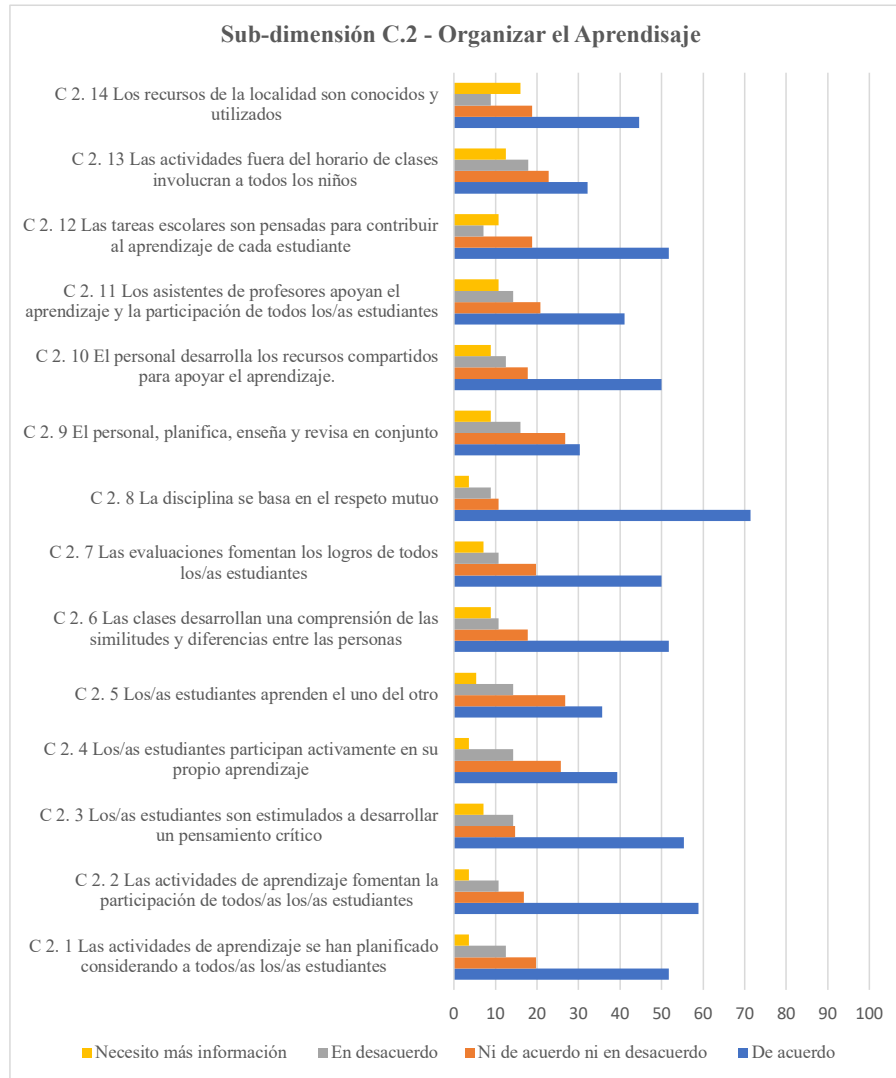
Dentro de las afirmaciones en esta subdimensión encontramos la afirmación “los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos” en donde la opción más alta corresponde a un desacuerdo con un 39% de las preferencias y las opciones necesito más información y de acuerdo empatadas en segundo lugar con un 25% de las preferencias. Dando a entender que no es una práctica muy desarrollada y la mayoría no la reconoce en el establecimiento o no conoce información al respecto. Otra afirmación relacionada a este ámbito corresponde “los estudiantes investigan la importancia del agua” afirmación que concentra las mayores preferencias en la opción en desacuerdo con un 37% de las preferencias, seguido por la opción de acuerdo con un 26% de las preferencias, sorprende el alto porcentaje de preferencias de necesito más información con un 23% de las preferencias, dando a entender el desconocimiento que existe respecto a esta temática.

Al mismo tiempo existen afirmaciones que presentan resultados bastante equilibrados, con predominio de la opción en desacuerdo, hablamos de las afirmaciones “los/as estudiantes investigan la tierra, el sistema solar y el universo” y la aseveración “los/as niños/as estudian la vida en la tierra” evidenciando un problema y desconocimiento de temáticas de los estudiantes con el entorno natural.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la afirmación “los/as estudiantes estudian la ropa y decoración del cuerpo” en donde se encuentran empatada la opción en desacuerdo con un 20% de las preferencias y un 20% de las respuestas en el indicador necesito más información, entendiendo que la aseveración es poco considerada por los estudiantes.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión Orquestrar el Aprendizaje, destaca por poseer resultados bastantes desiguales, puesto que presenta altos porcentajes en los indicadores en desacuerdo y no observado, cercanos al 30%, manifestando en líneas generales la falta de desarrollo en temas naturales, medioambientales y relaciones propias a partir del valor de la inclusión.

**B. C.2 Sub – dimensión Organizar el Aprendizaje**



**Figura 12** Gráfico Movilizar Recursos

*Fuente:* Index establecimiento.

Eliminado: 1

Dentro de esta subdimensión se pueden reflejar algunos problemas dentro del establecimiento, en primera instancia destacamos la afirmación “Los/as estudiantes aprenden el uno del otro” evidenciando en las respuestas entregadas por los/as entrevistados/as que



existe una falta de organización, en relación al trabajo en equipo dentro del aula, puesto que el 26,8% menciona no estar ni en acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación, a esto agregamos que las personas que indican estar en desacuerdo son un 14,3%, con estos resultados se puede mencionar que el Liceo debe trabajar en incentivar la colaboración de aprendizaje entre estudiantes.

En relación a lo anterior, también se evidencia una falta de trabajo colaborativo entre docentes, ya si bien un 30,4% indica estar de acuerdo con la afirmación “El personal, planifica, enseña y revisa en conjunto”, también se observa que el 26,8% menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con la interrogante, a lo que se suma un 16% apuntando a estar en desacuerdo en esta materia. Estos resultados concuerdan con lo reflejado en el trabajo dentro del aula, esto deja ver algunas dificultades tanto en el nivel estudiantil, como del profesorado, los cuales deberán generar un cambio primero desde sus espacios, con el fin de reflejar esto las aulas.

En cuanto a elementos que van en relación con la participación de los/as estudiantes en conseguir su aprendizaje, bajo la afirmación de “Los/as estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje” un 39,3% menciona estar de acuerdo con la pregunta, pero es importante destacar que en la otra vereda el 14,3% indica estar en desacuerdo con esta interrogante, además también es importante considerar que el 25,8% comenta no estar de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que también se destaca un nudo crítico dentro de esta área, puesto que es importante para generar un aprendizaje profundo que los/as estudiantes participen activamente de su construcción, pero para generar esto el establecimiento debe organizar las actividades del aula que busquen lograr este objetivo.

Otro elemento que requiere especial atención es lo que respecta a la pregunta “Las actividades fuera del horario de clases involucran a todos los/as niños/as”, la cual si bien en el indicador de acuerdo posee un 32% de las respuestas, de igual manera se debe poner atención, debido a que 17,9% menciona estar en desacuerdo con la afirmación y un 22,8% menciona no estar de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que se esboza otra preocupación para tener en cuenta, la que se relaciona con las actividades extraprogramáticas que se han establecido en el Liceo, las cuales son vistas por el personal como elementos que no incluyen al 100% los intereses y habilidades de todos/as los/as estudiantes.

Un elemento que es importante considerar en este análisis, dice relación con la pregunta “Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas”, puesto es un el elemento clave en el trabajo de la inclusión, en relación a esto si bien el 51,8% destaca estar de acuerdo, el 10,7% señala no estar de acuerdo con la interrogante, por lo que se puede considerar que no existe grandes problemáticas en este punto, pero si se puede generar un trabajo más amplio y conocido por todos, con el fin de mejorar la tolerancia y aceptación.

Otro elemento que se puede analizar en esta subdimensión tiene que ver con la organización de las formas de evaluación, puesto que en la pregunta “Las evaluaciones fomentan los logros de todos los/as estudiantes” un 50% menciona estar de acuerdo con esta

afirmación, pero también existe un 10,7% señalando estar en desacuerdo con la interrogante, lo que indica que si bien existe un alto porcentaje que se siente que dentro del establecimiento se trabaja este elemento, no deja de llamar la atención que exista un porcentaje no menor de los/as entrevistados que no ven elementos inclusivos dentro de las evaluaciones.

Un elemento que se destaca de manera positiva dentro de esta subdimensión se relaciona con la disciplina, donde más del 70% de los entrevistados destacan que “La disciplina se basa en el respeto mutuo”, por lo que se observa que esta afirmación no solo es conocida y trabajada por el personal y estudiantes en el Liceo, sino que también es compartida, como parte de su cultura.

Finalmente, dentro de esta subdimensión, se reflejan algunas problemáticas, pero de igual forma se debe destacar que dentro de las prácticas docentes, hay elementos que deben ser mejorados, pero que apuntan en dirección a un trabajo inclusivo, como son lo son: las tareas escolares son pensadas para todos/as, la disciplina se basa en el respeto mutuo, evaluaciones fomentan el logro de todos/as, las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre personas, entre otras. Estas poseen un porcentaje de respuesta en el indicador de acuerdo sobre el 50%, por lo que son elementos que caminan en una dirección correcta, pero necesitan lineamientos claros, los cuales se pueden realizar con un apoyo constante del equipo directivo.

#### f.1.2.2 POLITICAS INCLUSIVAS

##### Dimensión B - La Producción de las Políticas de Inclusión.

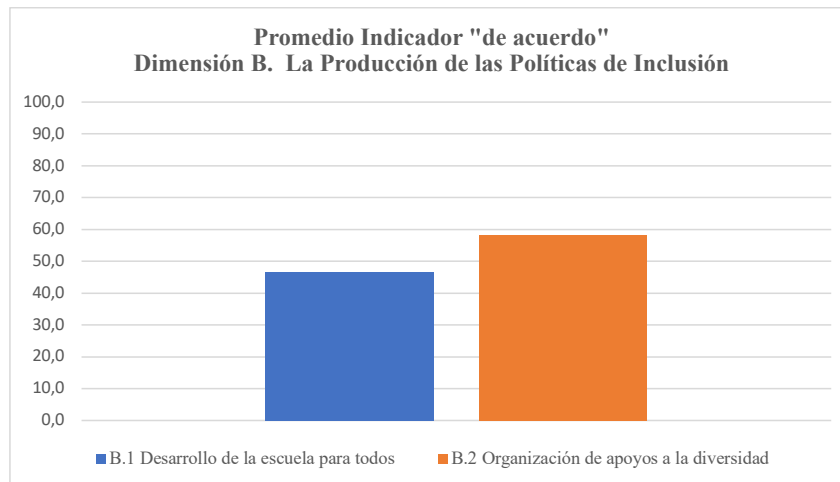
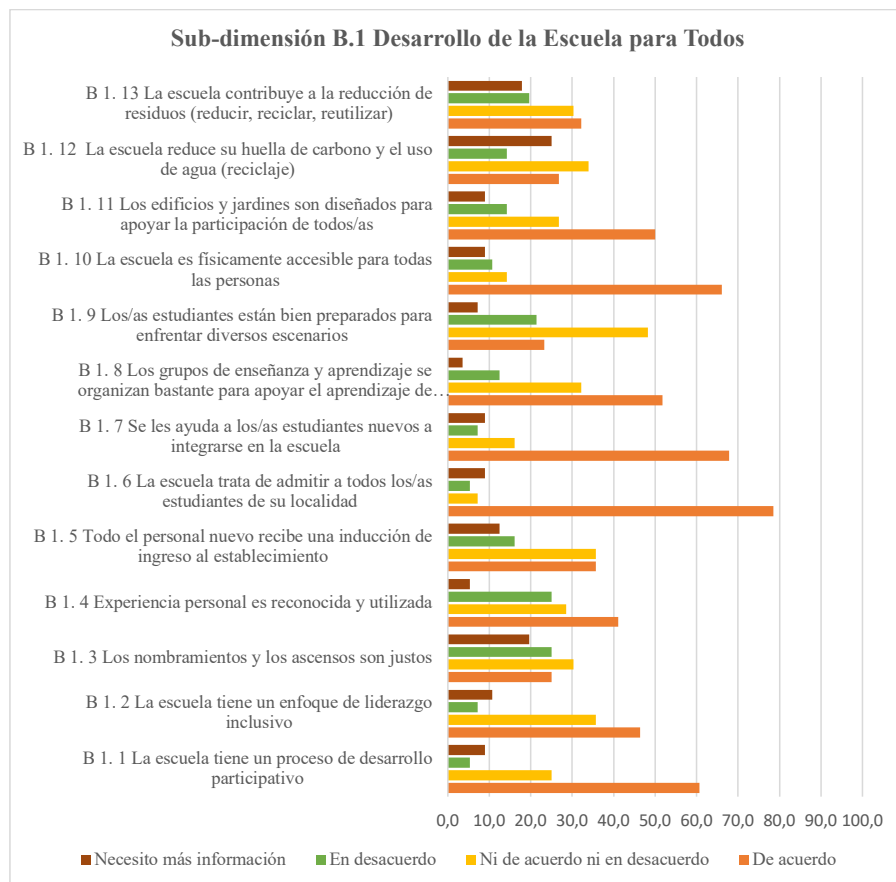


Figura 13 Gráfico Promedio Indicador “de acuerdo” La Producción de las Políticas de Inclusión

Fuente: Índice establecimiento

Dentro del análisis de la dimensión B, se puede identificar que los problemas que se observan según las respuestas del personal del establecimiento, se centran en la subdimensión, desarrollo de la escuela para todos, donde el indicador “de acuerdo” presenta un promedio de 46,6%, en contraposición de la organización de apoyos para la diversidad, la cual presenta un promedio del 58,3%.

**A. B.1 Sub – dimensión Desarrollar una Escuela para Todos.**



**Figura 14** Gráfico Desarrollo de la escuela para todos

**Fuente:** Index establecimiento

Dentro de la dimensión políticas educativas y la subdimensión desarrollando escuela para todos, en general los 56 entrevistados concentran sus respuestas en el indicador muy de acuerdo, en relación a las diferentes preguntas que se plantean en este apartado, pero existen

algunas afirmaciones que necesitan tener especial atención, ya que se generan respuestas muy diversas, lo que indica algunas problemáticas que visualizan los/as entrevistados/as.

En relación a las políticas implantadas por el Liceo en materia de inclusión de cuidado del medio, son las respuestas donde un alto porcentaje de entrevistados/as menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con afirmaciones como “La escuela contribuye a la reducción de residuos (reducir, reciclar, reutilizar)” y “ La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua (reciclaje)”, lo que refleja que no es una temática que se trabaje dentro del establecimiento o que se integre a la comunidad en participar, por ejemplo en temáticas tan importantes como el reciclaje, las que debería estar incluidas en todo establecimiento educacional por el importante aporte en que se genera al cuidado del planeta.

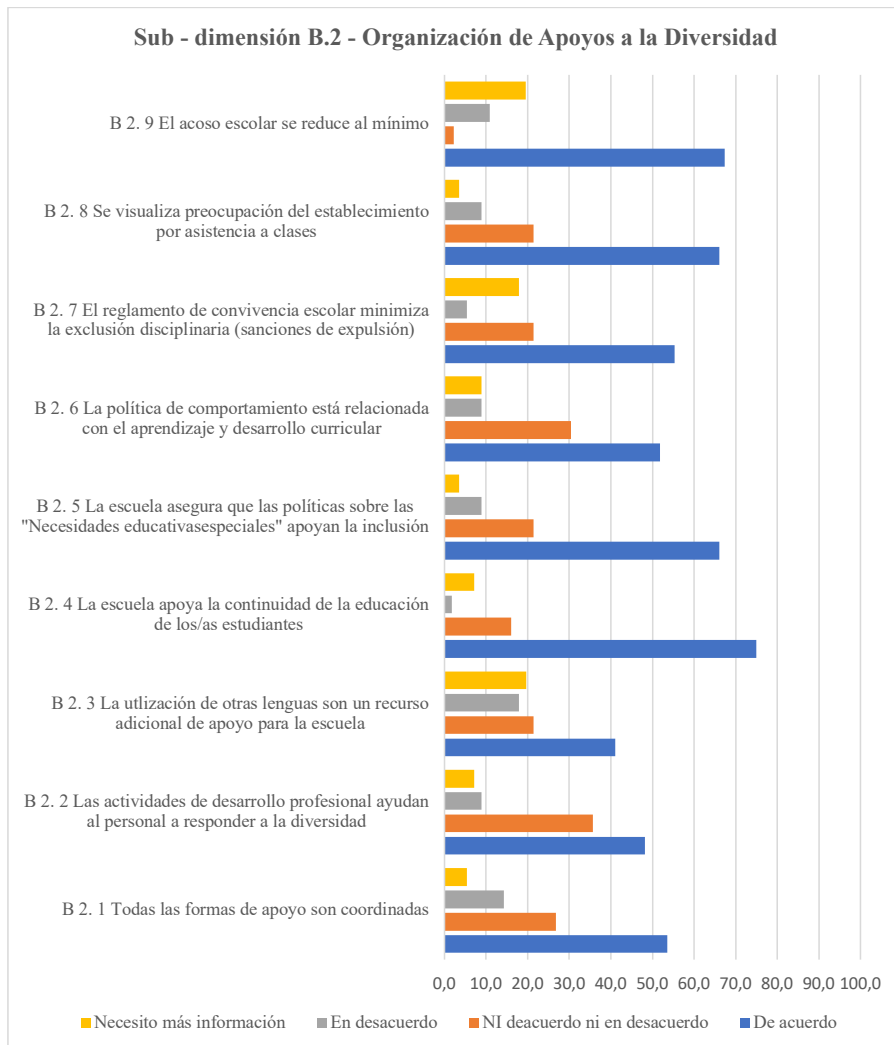
Dentro de las preguntas que han generado mayor preocupación, también se destaca la de “Los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios” dentro de las respuestas obtenidas el 48% menciona no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y a esto también se suma que un 21,4% de los/as encuestados/as menciona estar en desacuerdo con la afirmación, en relación a esto, se genera una problemática, ya que las personas que participan contestando este instrumento son trabajadores del establecimiento, entre directivos, docentes y asistentes de la educación, por lo que existe bajas expectativas de la preparación que entregan y los conocimientos adquiridos por los jóvenes.

Las afirmaciones que mostraron descontento en los/as trabajadores/as del Liceo tiene que ver con los nombramientos y ascensos, dentro de este indicador el 25% menciona que son justos, pero el 30% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 25% dice estar en desacuerdo con la afirmación. Esto refleja un descontento por parte de los encuestados por la forma en la que se asignan los cargos en el establecimiento, dejando ver que existe una falta de transparencia en estos nombramientos y ascensos, lo que puede generar un desgaste en el clima laboral de la institución.

En relación a la percepción que poseen los/as encuestados sobre el liderazgo inclusivo que se desarrolla, el 46% menciona estar de acuerdo con esta afirmación, reconociendo esfuerzos para crear políticas educativas que apunten hacia esta materia, pero es importante mencionar que un 35,7% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esto, por lo que se puede concluir que no están familiarizados con este concepto, por lo que no logran comprender a que hace alusión.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que destacan en el indicador de acuerdo, con porcentajes sobre el 50%, se relacionan con poseer una escuela diseñada para la participación de todos/as, además de destacar en la colaboración de los estudiantes en grupos de aprendizaje, en la ayuda que se les entrega a los estudiantes nuevos para que se integren, la no discriminación al momento de admitir estudiantes y el desarrollo participativo que hay dentro de la institución.

**B. B.2 Subdimensión Organización de Apoyos a la Diversidad**



**Figura 15** Gráfico Organización de apoyos a la diversidad

**Fuente:** Index establecimiento

En relación a las afirmaciones que presentan alguna controversia en las respuesta entregadas, encontramos la que hace alusión a “La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela” en relación a esto el 41% de los/as encuestados/as dice

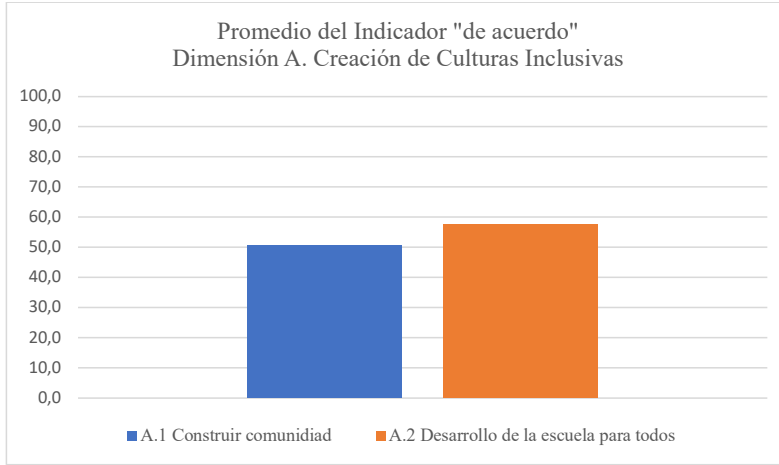
estar muy de acuerdo, pero es importante destacar que un 17% responde estar en desacuerdo con la afirmación y un 19% indica necesitar más información al respecto, esto indica que el establecimiento presenta problemas asociados al trabajo con lenguas como recurso adicional para el aprendizaje, por ejemplo, el lenguaje de señas, este ayuda a la inclusión de gran porcentaje de población que posee capacidades diferentes relacionadas a la falta de audición, pero también podemos sumar a los inmigrantes que existen en nuestro país, que si bien en su mayoría hablan español, pueden existir personas como los representantes de comunidades haitianas, los cuales también encuentran una dificultad en materia de inclusión al no manejar el español, por lo que los establecimiento deben estar preparados para recibirlos.

Otra de las preguntas realizadas que genera controversia en las respuestas entregadas, es en relación a “Todas las formas de apoyo son coordinadas” ésta a pesar de tener un alto porcentaje en el indicador de acuerdo (53%), también nos indica en el otro extremo que el 14% menciona no estar de acuerdo con la afirmación, mostrando ciertas dificultades en la coordinación de acciones en el trabajo de la inclusión, lo que en muchas oportunidades ocurren cuando las decisiones son impuestas sin una previa conversación con los diferentes actores que participan, por lo que no se genera un liderazgo compartido, que logre involucrar en este trabajo al personal que debe llevar a cabo esta tarea.

Es importante destacar dentro de este análisis, las afirmaciones que poseen un gran porcentaje de respuestas en el indicado de acuerdo, entre ellas se destaca “La escuela apoya la continuidad de la educación de los/as estudiantes”, en la cual encontramos un 75% de los/as encuestados/as, lo que refleja un compromiso de parte del personal con los/as estudiantes en esta materia, además también se destaca de manera positiva los que se relaciona con “La escuela asegura que las políticas sobre las "Necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión, lo que muestra una preocupación por generar un trabajo en esta materia, con un 66% de los/as encuestados indicaron estar de acuerdo con la pregunta y finalmente, en relación a la preocupación por la asistencia a clase de los/as estudiantes un 66% indica que el Liceo trabaja esta área, elemento muy importante teniendo en cuenta el alto porcentaje de estudiantes vulnerables, los cuales cuando presentan un alto porcentaje de inasistencia, pueden generar deserción académica.

### f.1.2.3 CULTURA INCLUSIVA

#### Dimensión A – Creación de Cultura Inclusivas

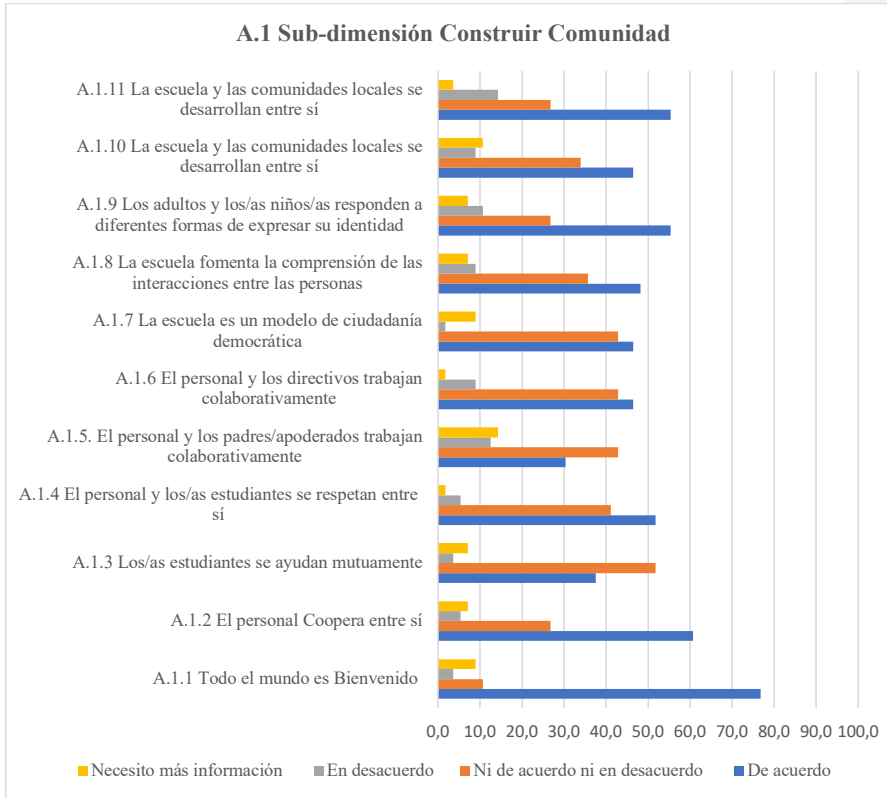


**Figura 16** Gráfico Promedio del Indicador “de acuerdo” Creación de Culturas Inclusivas.

**Fuente:** Index establecimiento

En primer lugar para generar el análisis de esta dimensión, se ha creado una síntesis del indicador “de acuerdo”, lo que refleja claramente que las problemáticas en esta materia, se encuentran centradas en la subdimensión construir comunidad la cual tiene un promedio de respuestas del 50,4%, frente a un 57,4% en la subdimensión desarrollo de una escuela para todos.

**A. A.1 Sub – dimensión Construir Comunidad**



**Figura 17** Gráfico Dimensión Construir comunidad

**Fuente:** Index establecimiento

Dentro de la dimensión de Creación de Cultura Inclusivas y la sub- dimensión de Construir Comunidad, la mayoría de los encuestados centran sus respuestas en el ítem de acuerdo. No obstante, es necesario realizar algunas precisiones y afirmaciones que permitan tener una mejor visualización de los entrevistados y sus respuestas.

En relación a las políticas con mayor impacto e implantación del establecimiento donde la acción “Todo el mundo es bienvenido” destaca con un 76% de las preferencias en la opción “de acuerdo”, configurándose como una de las más altas de la dimensión. En la misma línea se encuentra la afirmación “El personal coopera entre sí” con un 60% de las preferencias en la opción “de acuerdo”. Ambas preferencias indican que el establecimiento es cercano con los recién llegados, ya sea estudiantes o personal.



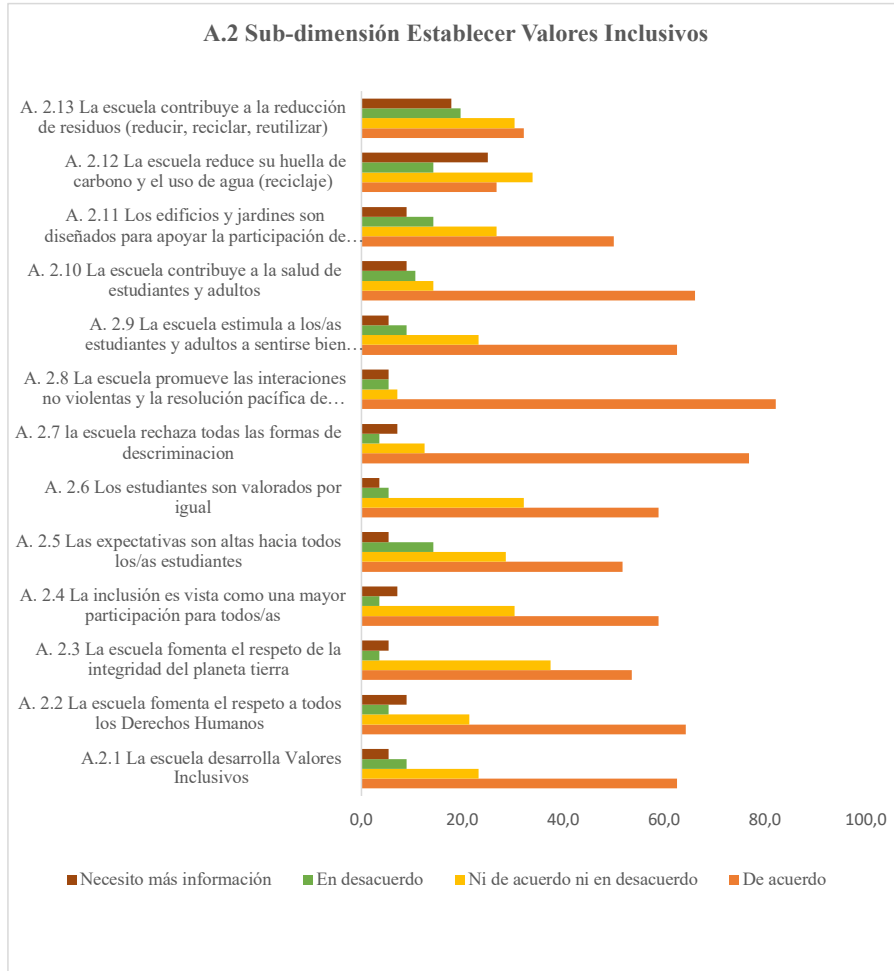
Otra afirmación con una alta valoración en ítem de acuerdo es “los adultos y los/as niños/as responden a diferentes formas de expresar identidad” destacando con un 55% de las preferencias en la opción “de acuerdo” y solo un 26% de las preferencias en “desacuerdo”. Resultados que dan a entender la amplitud de las libertades de expresión y de desarrollo de identidad dentro del establecimiento. Relacionada con la afirmación anterior se encuentra la aseveración “El personal vincula lo que sucede en la escuela con la vida de los/as estudiantes en su hogar” destacando con un 55% de las preferencias en la opción “de acuerdo” y un 26% en la opción en “desacuerdo”, recalando la conexión de la escuela con su realidad inmediata, con su entorno y generando identidad.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la afirmación “Los estudiantes se ayudan mutuamente” en donde el porcentaje más alto se encuentra en un 51% y corresponde en la opción en “desacuerdo”, manifestando que la mayoría de los encuestados detecta una problemática respecto a las relaciones sociales de cooperación entre los estudiantes.

Otra de las afirmaciones que causaron bastante revuelo fue “El personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente” aseveración que destaca por el 42% de las preferencias en la opción en “desacuerdo”. Esto manifiesta que no existe un trabajo colaborativo entre los apoderados, situación que se observa también en los estudiantes. En el mismo ámbito, pero en otro sector se observa un proceso bastante similar respecto a la afirmación “el personal y los directivos trabajan colaborativamente” en donde destaca el 46% de las preferencias y la opción “de acuerdo” y un 42% en la opción en “desacuerdo”, mostrando un equilibrio dispar en cuanto a las respuestas y exponiendo un foco de conflicto respecto a la comunicación de estamentos (estudiantes, apoderados, directivos y profesores).

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que destacan en el indicador “de acuerdo”, con porcentajes sobre el 50% en su mayoría. No obstante, se plantea una problemática importante respecto a la comunicación y el trabajo colaborativo entre estamentos.

**B. A.2 Sub – dimensión Establecer Valores Inclusivos**



**Figura 18** Gráfico Establecer Valores Inclusivos

**Fuente:** Index establecimiento

Dentro de la dimensión de Creación de Cultura Inclusivas y la sub- dimensión de Establecer valores inclusivos, la mayoría de los encuestados centran sus respuestas en el ítem “de acuerdo”. No obstante, es necesario realizar algunas precisiones y afirmaciones que permitan tener una mejor visualización de los entrevistados y sus respuestas.

En relación a las políticas con mayor impacto e implantación del establecimiento destaca la acción “La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de los conflictos”, con un poco más de un 82% de las preferencias en la opción “de acuerdo”, seguido por “La escuela rechaza todas las formas de discriminación” con un poco más de un 76% de las preferencias en la acción “de acuerdo”. Acciones que reflejan un trabajo en aspectos y conceptos básicos de inclusión dentro del Liceo. En un tercer lugar se ubica el ítem “La escuela estimula a los/as estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos” con un porcentaje de casi un 63%, acción que refleja un trabajo que se extrapoló desde los estudiantes hacia el personal del establecimiento, contemplando a adultos.

En referencia a las afirmaciones que han generado mayor preocupación destaca la pregunta “las expectativas son altas hacia todos los/as estudiantes”, donde solo un 51% de los encuestados declara no estar de acuerdo en las altas expectativas sobre los estudiantes, un 16% se declara no estar de acuerdo en esta afirmación y finalmente un 14% declara no estar “de acuerdo ni en desacuerdo” con la afirmación. Estos resultados dan cuenta de las desigualdades respecto a las expectativas que constituyen los estudiantes en un futuro próximo.

Otra de las afirmaciones que causó resultados bastante desiguales fue la afirmación “La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra en donde un 53% declara estar de acuerdo con esta afirmación, un 37% declara estar en desacuerdo y un 5% declara no tener la “información suficiente”. Estos resultados reflejan tener opiniones dispares respecto al incentivo del fomento al respeto dentro del establecimiento.

Paralelamente los resultados demuestran que otra de las afirmaciones controversiales corresponde “los/as estudiantes son valorados por igual”, premisa que destaca por un elevado 18% que declara estar en “desacuerdo” con lo enunciado, dando entender diferencias al momento de socializar con los estudiantes.

Finalmente, las afirmaciones en la subdimensión desarrollo de la escuela para todos, que descartan en el indicador de acuerdo, con porcentajes sobre el 50%, se relacionan con poseer una escuela que en líneas generales sí desarrolla valores inclusivos. De todos/as, además de destacar en la colaboración de los estudiantes y personal en el desarrollo de habilidades en las diferentes afirmaciones expuestas.

## **f.2 Resultados de orden Cualitativo:**

### **f.2.1. Problemáticas del colegio frente al Trabajo Colaborativo**

Durante el desarrollo de las entrevistas se visualizaron múltiples focos de problema respecto al Trabajo Colaborativo, el primero de ellos y más recurrente en todo los entrevistados corresponde a la no institucionalización del trabajo colaborativo dentro del establecimiento. Reconociendo este proceso como una práctica independiente y propia de los docentes del establecimiento. Esto se respalda y argumenta bajo una lógica de proceso social, proceso que vemos reflejando en la siguiente cita;

“Respecto al trabajo colaborativo, lo que se ha dado por el tiempo que llevo no es algo que esté instaurado o establecido como una normativa permanente en el tiempo, sino que esto se da en base a la cercanía con la que se puede establecer entre los docentes, la afinidad, cierto grado de amistad, pero no es algo que sea un requisito dentro de nuestras labores, y cada vez que se tiende a generar un espacio es más para ver números, pero no que tenga que ver con toma de decisiones ni compartir experiencias exitosas entre colegas” (Entrevista N°2)

Aquí el entrevistado argumenta que no existe un trabajo sistematizado, que permita coordinar y desarrollar trabajo enlazado entre asignaturas. Al mismo tiempo el trabajo colaborativo del establecimiento depende de la afinidad que pueda existir entre colegas y departamentos. En la misma línea el segundo entrevistado señala;

“respecto al trabajo colaborativo, lo que se ha dado por el tiempo que llevo no es algo que esté instaurado o establecido como una normativa permanente en el tiempo, sino que esto se da en base a la cercanía con la que se puede establecer entre los docentes, la afinidad, cierto grado de amistad, pero no es algo que sea un requisito dentro de nuestras labores, y cada vez que se tiende a generar un espacio es más para ver números, pero no que tenga que ver con toma de decisiones ni compartir experiencias exitosas entre colegas” (Entrevista N°1)

Bajo estas condiciones el trabajo colaborativo se realiza bajo ciertos criterios de cultura e interacción social del ser humano, no existe planificación, coordinación de reunión, menos objetivos trazados a largo plazo, reconociendo este Trabajo Colaborativo como una cuestión accidental, como lo señala el siguiente entrevistado;

“El trabajo colaborativo, como te decía denante es una cuestión accidental, porque nos toca evaluarnos, el trabajo colaborativo, podríamos hacer un proyecto, pero no es algo que está instalado, es algo necesario, claro que sí, yo creo que ya la educación no la podemos ver las asignaturas parcializadas” (Entrevista N°2)

Otra de las problemáticas señaladas es el poco tiempo entregado a instancias de socialización profesional en donde destaca la alta burocracia, papeleos y tiempo invertido en documentos etc. Esta carencia de tiempo se traduce en descoordinaciones y disfuncionalidad

al momento de trabajar, argumento que se ve respaldado en la entrevista tres, en donde el docente señala;

“El poco tiempo que nos dan, las pocas instancias, porque es mucho el trabajo burocrático que tenemos que desarrollar, mucho papeleo, que llenar libros, por ejemplo, cuando estamos en el establecimiento, que llenar libros, mucha burocracia, y los tiempos no nos dan, no tenemos tiempo para desarrollar eso, a diferencia de que ahora sí o si tenemos que reunirnos en plataformas o sí o si tenemos que buscar nuevas formas de poder trabajar y eso nos fue obligando prácticamente de que en tiempos fuera del horario de trabajo” (Entrevista N°3)

Un tercer nudo crítico se enmarca en ciertos problemas a nivel directivo, proceso que perjudica el trabajo entre docentes, fomentando la descoordinación, abordando sus problemáticas de manera notoria y afectando el proceso educativo. En relación a esto, uno de los entrevistados señala;

“Bueno yo creo que, bueno primero creo que entre directivo hay ciertos problemas, tienen ciertas diferencias de opinión, y ciertas diferencias de la forma en la que se procede, yo creo que eso nos afecta a nosotros un poco como profesores porque no al coordinarse ellos, mucho menos nos coordinan a nosotros en el punto de vista del trabajo colaborativo” (Entrevista N°4)

El trabajo colaborativo necesita de cierto grado de armonía entre directivos, docentes y asistentes de la educación, comenzado por la base de la clarificación de objetivos a largo plazo, de forma de articular acciones tales como; tiempo, actividades y recursos al trabajo en pos de la colaboración y éxito en los aprendizajes.

Paralelamente no existe un liderazgo claro de parte del director que oriente el trabajo colaborativo, esto se ve reflejado en poco tiempo para que los docentes se reúnan, conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios y trabajo entre estamentos. Este nudo crítico lo podemos atribuir a la incapacidad del director de poder cambiar su equipo de trabajo, establecer nuevas funciones directivas y dificultades propias de la educación pública municipal.

### **f.2.2. Visión de Trabajo Colaborativo:**

Como segundo eje temático en lo correspondiente a trabajo colaborativo, se visualiza la idea o visión de lo que entiende la unidad educativa y específicamente los docentes por Trabajo Colaborativo. En este sentido el concepto no tiene una visión unánime dentro de la unidad educativa, lo que provoca una falta de comprensión de parte del establecimiento, estableciendo una visión en base a criterios y análisis personales de cada profesional, recayendo en un análisis simplista y muchas veces acotado del término trabajo colaborativo, situación que se ve expresa en el siguiente texto;

“Ahora, relacionado un poco al trabajo colaborativo con los colegas de integración ha sido un poco más complejo porque los alumnos no los hemos conocido” (Entrevista N°1)

El Trabajo Colaborativo se debe comprender de una forma holística, con la mayor amplitud posible y no perteneciente a un solo departamento proyecto o acción puntual o condicionada en el establecimiento, como se señala a continuación;

“Bueno, de hecho, para allá vamos nosotros, estamos con el tema bicentenario, hay un tema de ciencias con el área industrial, pero estamos en el tema del Aprendizaje Basado en Proyectos y problemas, así que ahí estamos con eso, pero la pandemia no nos ha dejado” (Entrevista N°1)

La colaboración ha sido definida como “una actividad coordinada y sincrónica, que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (Roschelle y Teasley, 1995, p. 70). El trabajo colaborativo debe apuntar a una coordinación desde la estructura directiva del establecimiento hacia los demás estamentos del colegio.

### **f.2.3. Formas de Trabajo Colaborativo en el establecimiento:**

Dentro de las instancias de Trabajo Colaborativo del establecimiento destaca el departamento de coordinación académica el cual intenta coordinar la actividad desde dirección hacia los diferentes departamentos, esta estructura permite un trabajo jerarquizado desde UTP hacia los departamentos, estableciéndose como el bastión de trabajo Colaborativo. Esto lo vemos reflejado en el siguiente extracto de entrevista

“Bueno, ahora nosotros tenemos una coordinación pedagógica, y esa coordinación hace que cada especialidad tenga un jefe, que cada departamento tenga un jefe y ahí las inquietudes de cada uno de los sectores confluyen ahí y la característica principal que tiene es que nos permite a nosotros, bueno, el director nos ha dado el espacio para poder tomar decisiones, y ahí hay un trabajo colaborativo importante porque las decisiones que tomamos ahí afectan a todo el liceo, entonces con aciertos y con errores tomamos esas decisiones” (Entrevista N°1).

Si bien existe este trabajo colaborativo desde dirección no existe mayor socialización entre departamentos y docentes de las diferentes asignaturas, produciéndose solo un trabajo colaborativo diagonal y no transversal entre docentes. Es aquí donde entra el diálogo por afinidad, trabajo colaborativo mediante la socialización de las temáticas educacionales, conversaciones de pasillo, comedor y sala de profesores, actuar reflejado en lo que señala uno de los entrevistados;

“existe un trabajo colaborativo, pero se da con algún tipo de rollo social o de contacto entre personas ya no es que este institucionalizado por ejemplo yo conversaciones de pasillos, conversaciones en el desayuno, recreo, tiempos de planificación, pero que nace desde la perspectiva del contacto y la finalidad que nosotros tenemos entre

colegas, pero no hay una estructuración de parte de la dirección y utp” (Entrevista N°4).

Estas actividades y definiciones denotan la falta de planificación del trabajo y la carencia de estructura y visión compartida dentro de la institución. Al no existir una planificación no hay metas, tampoco exigencia ni mucho menos un crecimiento de lo que se tiene en pos de mejorar el trabajo colaborativo, como lo señala el siguiente texto.

“Bueno nosotros planificamos por departamentos, ya nosotros ahí nos sentamos, conversamos con los colegas del departamento, hablamos. Bueno, luego realizamos el trabajo y nos volvemos a juntar ya, bueno yo creo que algunos departamentos socializan, nosotros particularmente en ocasiones socializamos en otras no, no hay una exigencia tampoco en sociabilizar entre nosotros mismos, si trabajamos en torno a la planificación al comienzo, pero es como para ponernos de acuerdo” (Entrevista N°4).

#### **f.2.4. Nombramientos y ascensos**

Un elemento de importancia dentro de las instituciones educativa, tiene que ver con las confianzas que se generan entre todos los miembros que conforman las instituciones, dentro de este punto es relevante analizar cómo está conformado el equipo directivo, puesto que dentro de la aplicación del instrumento Index for inclusión, se pudieron observar algunas problemáticas, ya que los/as encuestados/as dejaron ver que los nombramientos no eran del todo justos, por lo que dentro de las entrevistas ampliamos esta temática. Se pudo observar con la primera forma de levantamiento de información aplicada, ya que los encuestados, mencionan que, si bien reconocen capacidades dentro de los equipos directivos, los nombramientos tienen mucho que ver con cercanías política, como lo menciona el entrevistado 2:

“acá desde la experiencia, en términos generales, ya sean directivos o para ingreso a un establecimiento educacional está muy ligado al ámbito político, muy ligado del conocido, generalmente eso pasa, y en los cargos directivos (...) equipos directivos permanecen en sus puestos o a lo más son llevados a otro establecimiento ocupando casi un cargo similar”

Lo anterior se observa sobre todo en el caso del director, pero además se mencionan que los demás miembros se encuentran en el mismo cargo por años, lo que, de igual forma, no es bien visto por los/as trabajadores de la institución, puesto que se reconoce una desactualización en temática como el trabajo en equipo, el cual se mencionó anteriormente, esto se respalda en el mencionado por el entrevistado 3, el que menciona: “ Bueno, el director es por cargo público, por alta dirección pública, los demás son directivos que ya llevan años, que cuando llegó el director, siguieron con su cargo, él aceptó que continuaran esas personas con sus mismos cargos”.

Además, existen problemáticas de trabajo en equipo, las cuales nos dan a entender que los elementos analizados en apartados anteriores, se relacionan con que, si el mismo equipo directivo no pone en práctica estos elementos, vitales para el éxito de las instituciones educativas, es difícil que en otras esferas de la institución se genere este actuar:

“por capacidades, pero el tema público, acá, bueno los directores llegan con atribuciones de poder modificar su equipo directivo, pero generalmente no lo hacen (...) no se ve como un trabajo mancomunado, un trabajo en equipo, de repente hay consejos en que estamos y se contradicen entre ellos” (entrevistado 2).

En lo expresado anteriormente, también se expone otra problemática, la cual tiene que ver con descoordinaciones producto de poco trabajo en equipo entre el equipo directivo, el cual es percibido por el personal, lo cual no es una buena señal, ya que esas actitudes pueden llevar a no poseer una credibilidad y apoyo la gestión.

#### **f.2.5. Apoyos a la diversidad**

Este apartado es vital dentro del análisis, puesto que se relaciona con acciones que dentro del establecimiento se llevan a cabo para generar el apoyo a todas las formas de diversidad, en este punto hay algunas salvedades en las respuestas por parte de los/as entrevistados/as, ejemplo de esto es lo que menciona el docente 1, el cual destaca:

“No sé si los espacios como fijos, no, pero yo creo que, si la oportunidad está para todos, nuestro lema lo dice, “más y mejores oportunidades para todos”, yo creo que ahí depende mucho del alumno si toma o no toma lo que uno le ofrece, hay alumnos que cada vez exigen más, generalmente son esos los que les va bien”

Este entrevistado menciona que el establecimiento genera las condiciones para crear los apoyos a la diversidad, pero en este sentido responsabiliza a los estudiantes del éxito de estos apoyos, por lo que difícilmente se puede generar una autocrítica del trabajo realizado en materia de inclusión, puesto que ve a los/as estudiantes como los entes responsables, por lo que se puede concluir que de parte del docente no existe un manejo de las temáticas inclusivas, además de poca empatía con el alumnado que por diferentes instancias necesitan apoyos especiales, los cuales deben ser entregados por las escuelas, con el objetivo de que todos/as tengan las mismas oportunidades de aprender.

Otro elemento importante es que en varias oportunidades en base a las respuestas entregadas por los entrevistados, se puede observar que existe un manejo superficial de las temáticas inclusivas, puesto que se mencionan elementos de las necesidades educativas especiales, pero en otros, como en materia de género, los avances visualizados se reflejan en que las mujeres ingresan a carreras “destinadas a hombres”, según la propia declaración de los entrevistados, pero no se menciona un trabajo más amplio:

“donde una de ellas es administración, donde está más inclinado a las mujeres, luego construcción en metálica, edificación y electricidad, y resulta que



construcción en metálica donde hay que soldar, más trabajo sucio, más pesado, se generó de que muchas mujeres comenzaron a insertarse en el estudio de esta especialidad y claro, llegó un punto que llegó un curso donde yo le hice clase. Más que el colegio, yo creo que se dio desde las mujeres mismas, no hubo como un tema, no sé, una política local de tratar de incentivar” (entrevistado 1).

En esta última cita se reconoce estos elementos como avance, pero se menciona un punto importante, el cual muestra que dichos avances han sido por los requerimientos de las propias estudiantes, pero no porque el colegio haya realizado un trabajo para disminuir las diferencias de género. Este elemento se relaciona con lo que menciona el entrevistado 3, el que reconoce que los apoyos a la diversidad que se otorgan tienen que ver con esfuerzos de los propios docentes, por iniciativas personales, no por directrices otorgadas desde el equipo directivo, mencionando lo siguiente:

“Espacio físico no otorga si estamos en el establecimiento, pero todos los demás tipos de espacios surgen por nosotros, por los profesores, por iniciativas propias, no porque nos digan esto o hagan esto, sino que, por iniciativas propias de cada profesor, si surgen esos espacios es méritos y por desarrollo propio de cada uno de nosotros”.

Lo anterior se respaldó con lo planteado también por el entrevistado 4, este es crítico en señalar que no existen discriminaciones por parte de los/as docentes, pero que no hay un trabajo amplio de apoyo a la diversidad:

“yo creo que no, personalmente yo creo que no, igual nosotros estamos haciendo un trabajo que apunta de alguna forma de generar espacios de participación, yo creo que eso como un colegio o colegas que igual se está en un proceso de mejorar esto, pero yo creo que no apuntamos 100% a la diversidad (...) tampoco se discrimina, ojo con eso, yo creo que nosotros no discriminamos bajo ningún sentido”

#### **f.2.6. Trabajo de inclusión en el aula**

La inclusión se puede trabajar en diferentes instancias dentro de los establecimientos, pero uno de los puntos centrales es lo que se realiza dentro del aula, por lo que se debe identificar, que trabajo se lleva a cabo por el o la docente para incentivar el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, no solo considerando los contenidos formales de cada disciplina, sino que también al aprendizaje en relación con otros/as, lo que también debe ser una preocupación de las escuelas, con el fin de formar una sociedad mejor, basada en el respeto y la valoración de todos/as.

El trabajo en aula realizado por los/as docentes en materias de inclusión, como se mencionaba anteriormente se ve de manera superficial, ya que se relaciona con elementos propios de los contenidos o solo ligados a las necesidades educativas especiales, por lo que se genera nuevamente una mirada desde lo que hace el estudiante, pero no analizando las

prácticas que el establecimiento ha orientado o la responsabilidad del docente en el aula, destacando este punto el entrevistado 1 menciona:

“En el liceo es como distinto, no sé si seré muy hincha, pero yo veo que somos distintos porque no se ve ese estigma, por ejemplo, al alumno que está en integración, “ah, tú estás en integración”, o de repente ingresa la colega que está con ese alumno, y no pasa nada, seguimos la clase normal, nadie se extraña qué hace la profesora aquí, al contrario, los chiquillos se apoyan entre ellos, y hay una solidaridad, un compromiso”.

Destaca como un gran avance que no se hagan diferencias entre los estudiantes de integración por parte de los/as compañero/as, pero no se comenta nada sobre el trabajo de los profesionales de la educación respecto a esto, por ejemplo, la forma en la cual realizan esta labor, para que todos/as los estudiantes se sientan incluidos, lo que sí hace el entrevistado dos, pero generando un análisis desde los contenidos, los que relaciona con temáticas inclusivas, dando espacios por ejemplo, para la argumentación en base a las creencias de cada estudiante. Este planteamiento es destacable, ya que centra la mira en su rol como docente y su responsabilidad para avanzar en la aceptación y el respeto a la diversidad:

“Claro, igual depende de cada profesor, bueno, a ver eso, en modo personal lo evidencio como profesor de lenguaje, cuando se trabaja argumentación, ahí se da cuenta de muchas posturas, ideas, comentarios de los estudiantes que pueden ser bastante extremo en sí mismo, pero siempre instalando de que todos son libres de pensar lo que creen que es conveniente”

Es importante mencionar que al igual que en puntos anteriores los docentes reconocen un trabajo desde iniciativa de los/as profesores/as, pero no por regulación con lineamientos claros desde el equipo directivo, lo que refleja que es un tema que no se le ha dado a la importancia que se merece, debido a que el colegio no cuenta con un plan de acción en esta materia, que podría ser planificado y controlado por equipo de orientación, lo que además genera una problemática, producto que esto queda a criterio de cada docente, lo que puede generar que algunos por ideología no genere un trabajo correcto al plantear la aceptación a la diversidad, es decir que este trabajo puede tener un sesgo ideológico, que impida que se busque la inclusión real y amplia de los/as estudiantes.

“hay un trabajo del profesor más que nada, un trabajo del profesor, en el sentido que el profesor se esfuerza por generar espacios de integración, con el alumno que es diferente, pero que tiene una tendencia ¿qué se yo? Que se viste diferente, que no se po, un momento los pokemones, los que se yo Otaku y estos niños que tienen otras formas de vestirse o tratar su pelo, yo creo que igual hay una tolerancia ahí, pero algo es señal de los profesores” (entrevistado 4).

### **f.2.7. Formas de inclusión en el establecimiento**

Dentro de este punto se quiere generar una comprensión total del trabajo que el establecimiento lleva a cabo en relación a la inclusión, más allá de los elementos trabajados por los/as docentes en el aula. Las conclusiones que se obtienen, a través de lo expresado por los entrevistados, van en correlación con lo expuesto anteriormente, por ejemplo, se reconoce nuevamente que los docentes trabajan para incluir a todos/as, pero a través de iniciativas propias, donde, por ejemplo, existe la figura del profesor jefe como un elemento de importancia:

“bueno también el tino del colega, del profe jefe, hay hartito en juego, yo puedo decir que es simple, pero quizás no es tan simple para otro colega, la experiencia, yo creo que mucho la empatía de colocarse en el lugar de los alumnos también juega algo importante en nosotros, nosotros acá en el Liceo lo hemos conversado con los colegas, nuestra relación con los alumnos no es como idealizado, un Dios, al contrario, el codo a codo” (entrevistado 1).

Se menciona, además, una cercanía entre los trabajadores del establecimiento con los estudiantes, pero nuevamente se deja en evidencia las iniciativas personales y no lineamientos claros de parte del equipo directivo, los que puedan crear una cultura institucionalizada en base al trabajo de la inclusión, con la que cualquier miembro del liceo pueda reconocer como se debe trabajar las diferencias, buscando como objetivo central el aprendizaje de todos/as, como lo menciona el entrevistado 2:

“en ese sentido uno hace un trabajo que al final de cuenta permite que el estudiante se dé cuenta que crece con el otro que piensa distinto a él, pero es un tema que se da desde las temáticas que cada uno aborde en la asignatura y como lo va planteando, manejando, pero tampoco hay una normativa de cómo podríamos generar eso”.

También se reconocen elementos superficiales, quizá por el poco conocimiento que existe en temáticas de inclusión, lo que refleja que los problemas se han generado producto que no existe un liderazgo que haya tomado la inclusión educativa como un elemento central para el aprendizaje y que producto de esto los/as docente realizan un trabajo que está ligado a las creencias personales, lo que puede generar que no se lleve de buena forma esta labor o simplemente que no se realice, lo que va en desmedro de los/as estudiantes del establecimiento.

Tabla 5

Árbol de Problemas que evidencia el problema identificado, las causas y efectos en el Liceo de Monte Águila de la comuna de Cabrero.

Efectos						
El 37,5% de los docentes perciben que los estudiantes se ayudan mutuamente	El 30,4% de los/as docentes perciben que el personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente	El 46,4% de los/as docentes perciben que el personal y los directivos trabajan colaborativamente	El 46,4% de los encuestados percibe que la escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.	Un 23,2% de los/as docentes percibe que los/as estudiantes están bien preparados para enfrentar diversos escenarios	Un 53,6 %de los/as docentes piensa que todas las formas de apoyo son coordinadas	30,3% de los/as docentes percibe que el personal, planifica, enseña y revisa en conjunto
<b>Problema: Baja percepción de los docentes sobre prácticas inclusivas a nivel institucional y de trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de la comunidad educativa</b>						
Causas						
Los docentes y el equipo directivo no observan importancia el desarrollo de trabajo colaborativo.	La falta de liderazgo y problemas dentro del equipo directivo, derivan a que ningún otro ente de la comunidad educativa forme un trabajo en conjunto.	Existen problemáticas en las asignaciones de roles y funciones del equipo directivo.	Los docentes observan solo a los/as estudiantes como entes responsables de sus logros.	Los docentes perciben que el apoyo a la diversidad se realiza por esfuerzos personales de los propios docentes, no por directrices otorgadas desde el equipo directivo.	No existe una institucionalización del trabajo colaborativo, pues no hay ni espacios ni tiempo formal destinado a	
					Eliminado:	
					Eliminado:	

Fuente: Elaboración propia

## 5. Propuesta de mejora

A partir del diagnóstico realizado en el establecimiento, se pueden identificar problemáticas relacionadas con el trabajo en equipo y el liderazgo inclusivo, dentro de estas temáticas la propuesta de mejora se enfocará en este último, lo que se generará a partir de la capacitación del equipo directivo, a través de una ATE externa, la cual sea especialista en temáticas de liderazgo e inclusión, lo que además implica el acompañamiento durante la implementación de la mejora escolar. El objetivo principal de esta etapa de la propuesta es dotar al equipo directivo de herramientas que le permitan generar un trabajo colaborativo entre sus integrantes, que les permita ser un ejemplo para los demás integrantes de la comunidad educativa. Además, se busca que puedan ampliar sus conocimientos en materia de inclusión, para que de esta manera generen estrategias dentro del liceo que permitan orientar las labores hacia una escuela inclusiva su importancia de integrarla dentro de la escuela y como generar que la comunidad educativa comience a trabajar en pos de esta meta.

De igual manera es importante que el equipo directivo oriente y cree espacios para desarrollar un aprendizaje profesional docente, el cual esté orientado a la creación de una escuela inclusiva, donde a partir de esta instancias los docentes puedan compartir elementos que incluyen en su labor, para trabajar la inclusión educativa, además el equipo directivo pueda entregar directrices de este trabajo para iniciar la búsqueda de la institucionalización de estas prácticas, el objetivo de esta acción es que se genere un trabajo colaborativo, donde cada integrante del equipo se sienta participe de este cambio y le pueda otorgar la importancia necesaria, para introducirla dentro del día a día en el Liceo.

Dentro de esta temática también es importante que los liderazgos dentro del establecimiento creen los espacios para que la comunidad educativa pueda generar los valores inclusivos, los cuales serán la base para el actuar de establecimiento y todos sus miembros. El objetivo de esta acción es buscar crear un sentido de pertenencia de la comunidad con el establecimiento y la inclusión.

### A. Descripción de la propuesta de Mejora.

La propuesta de mejora está orientada para que en un plazo de un año se comiencen a generar cambios sustanciales para orientar las transformaciones hacia una escuela inclusiva; El periodo contemplado es diciembre del 2022 a noviembre del 2023, en este último año se debe contemplar un análisis general del trabajo realizado, con el fin de fortalecer los elementos favorables del cambio y las prácticas que deben ser mejoradas. La propuesta está focalizada en incentivar prácticas de liderazgo inclusivo en el equipo directivo y liderazgos intermedios, lo que a su vez permitirá incluir a toda la comunidad educativa en este proceso.

La propuesta consta de 2 estrategias, las cuales se encuentra divididas en diferentes acciones

### **a.1 Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Liderazgo inclusivo**

**Acción 1:** Licitación de ATE experta en Liderazgo inclusivo, será el director del establecimiento el encargado de informar a la institución pertinente (DAEM) para que se genere la licitación, la cual busque un profesional o institución experta en liderazgo inclusivo, el cual se encargue de generar una capacitación en el área, la cual se encuentre dividida en 3 sesiones, posteriormente a esto, se solicitará generar un acompañamiento de la implementación del cambio, durante 4 meses. Para este objetivo durante el mes de diciembre del 2022 se llevará a cabo la licitación, la cual en la primera semana de enero deberá concretar la firma del contrato, para comenzar con su trabajo a partir de marzo del año siguiente.

La capacitación tendrá como propuesta las siguientes temáticas:

1. Cambio de creencias con enfoque en temáticas de inclusión
2. La importancia del liderazgo inclusivo
3. Implementación de prácticas inclusivas dentro de la escuela

**Acción 2:** Capacitación equipo directivo, durante esta acción los profesionales que se adjudiquen la licitación realizada el año anterior deberán ejecutar su trabajo desde la última semana de febrero, la cual constará de una evaluación para diagnosticar las problemáticas que poseen en relación al trabajo inclusivo dentro del colegio, posteriormente la información obtenida se utilizará como antecedentes para preparar las posteriores 3 sesiones de la capacitación, desarrolladas en los meses de Marzo, abril y mayo, las cuales se dividirán en temáticas anteriormente expuestas.

Para dar fin a las capacitaciones el equipo directivo responderá una encuesta de satisfacción sobre la actividad realizada, durante el mes de mayo.

**Acción 3:** Acompañamiento durante la implementación de cambios en materia de inclusión. Ya desde el mes de junio, los integrantes del equipo directivo llevarán a cabo acciones que apunten a la construcción de una escuela inclusiva, tales como: Generar trabajo colaborativo entre miembros del equipo directivo y docentes, trabajo para la inclusión y valoración de las diferencias, impulsar un aprendizaje profesional docente orientado a la inclusión y creación de valores inclusivos en comunidad. Esta implementación de cambios será comunicada y sociabilizada con los/as docentes, buscando incluirlos en este proceso, para que se sientan partícipes y comprometidos dentro de este cambio.

Durante el mes de octubre se realizará la primera evaluación de las medidas. Estas serán revisadas junto a los profesionales contratados para este cometido, sometiendo a evaluación la implementación, con el fin de institucionalizar las acciones que han dado resultados positivos y modificar aquellas que no han dado resultado.

En las comunidades educativas en las cuales se identifican problemas en materia de inclusión dentro de los equipos directivos, es de vital importancia generar una capacitación de estos, ya que, como menciona Leithwood y Day (2008) (citado en Sotomayor et al., 2020) el papel que estos cumplen es preponderante para llevar a cabo procesos de mejora y de transformación en las instituciones educativas, pues es sabido que la dirección escolar es el segundo factor intraescuela que más incide en los resultados académicos (p. 6).

De esta manera es importante que existan equipos directivos comprometidos y preparados, para que incentiven una cultura inclusiva dentro de la escuela, centrándose en “crear una comunidad segura y acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow, 2000, p.16)

Tabla 6

Programación de la estrategia: Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Liderazgo inclusivo

<b>Resultado esperado</b>	<b>Indicadores de resultados</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Medios de Verificación</b>	<b>Responsable</b>
Implementación de prácticas de liderazgo inclusivo en el establecimiento.	Selección de una ATE o profesional experto en liderazgo inclusivo	Licitación de ATE en experta liderazgo inclusivo	Se licita ATE o profesionales especialistas en liderazgo inclusivo, para este cometido se analizan los recursos necesarios.	Contrato con ATE o profesionales expertos Contrato con ATE o profesionales expertos	DAEM de la comuna
	Realizar tres capacitaciones, durante los meses de marzo, abril y mayo.	Capacitación equipo directivo	El equipo directivo asiste a las capacitaciones programadas, las que serán evaluadas.	Informe de resultados	-Director del Liceo -Profesional experto en liderazgo inclusivo.
	3 profesional experto realiza visitas de acompañamiento durante la implementación de demás estrategias.	Acompañamiento durante la implementación de cambios en materia de inclusión	Durante la implementación del proceso de mejora, los profesionales contratados acompañaran al equipo directivo para evaluar la ejecución de los cambios que transiten hacia el liderazgo inclusivo.	- Informe de resultados. - Observación participante	Profesional experto en liderazgo inclusivo.
	Una encuesta de satisfacción	Valorización del programa Cursado	Al finalizar el acompañamiento	Encuesta de satisfacción	Profesional experto en



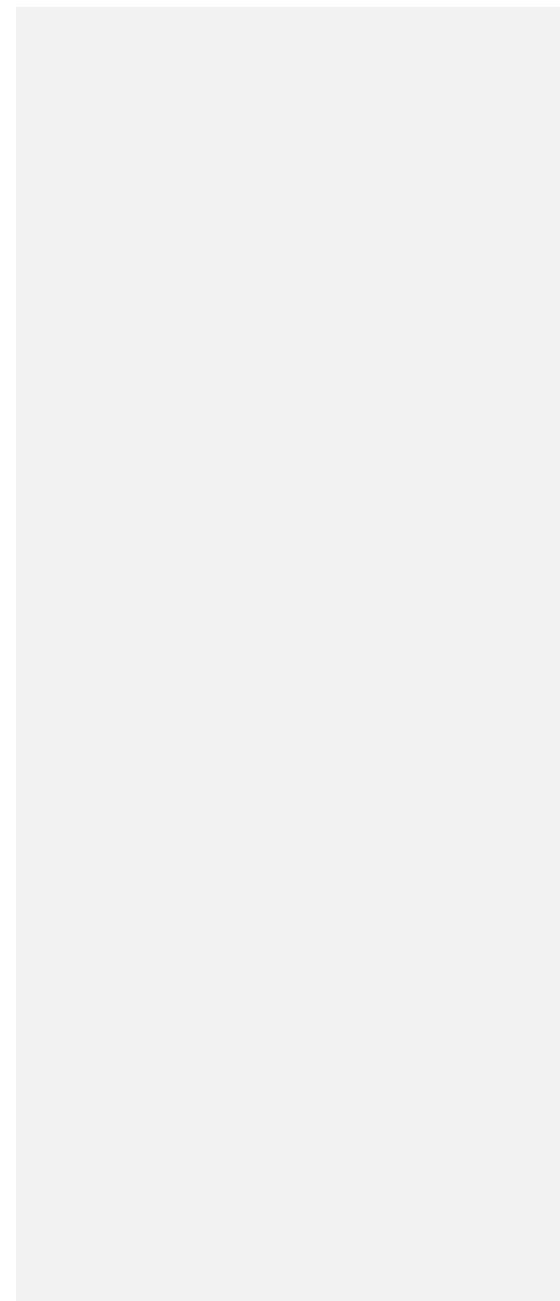
---

porcada  
integrante del  
equipo directivo

de los profesionales  
en liderazgo  
inclusivo, se  
aplicará una  
encuesta de  
satisfacción para  
validar el proceso.

---

liderazgo  
inclusivo.



## **a.2 Comunidades inclusivas: trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos**

Acción 4: La encargada de convivencia escolar será la responsable de gestionar reuniones con diferentes estamentos del establecimiento (estudiantes, apoderados/as, asistentes de la educación y docentes), en los cuales se realice un análisis de los diferentes valores que están incluidos dentro del PEI del establecimiento, esta acción se llevará a cabo en 3 sesiones. La primera de ellas se iniciará con una orientación que debe tener una escuela inclusiva, sus fundamentos y beneficios, para posteriormente dar paso al análisis de los valores que el establecimiento posee dentro de su PEI. Durante la segunda sesión organizada los diferentes estamentos crean nuevos valores para incluirlos dentro del PEI del establecimiento, los cuales deben tener una orientación hacia la formación de una escuela inclusiva, posteriormente se eligen representantes de cada uno de los estamentos, los cuales deberán participar en la última sesión, la que se llevará a cabo con los representantes elegidos en cada una de sus asambleas, todo esto con el fin de aunar las diferentes propuestas de valores emanados de toda la comunidad educativa, de forma participativa y democrática, además de generar lineamientos para ser trabajados e impulsados en el establecimiento.

Las reuniones se realizarán una vez al mes, comenzando a desarrollarlas durante el mes de agosto, luego en septiembre y finalmente la última en el mes de octubre, al finalizar esta acción el equipo de convivencia escolar del establecimiento durante el mes de noviembre será el encargado de difundir, a través de los diarios murales del establecimiento y salas de clases la síntesis del trabajo realizado.

Es importante comprender que, dentro de las actividades realizadas, el enfoque del liderazgo inclusivo es primordial, por ejemplo, entender la importancia que tienen los líderes educativos, pero a la vez como estos logran incluir a las comunidades dentro del desarrollo de escuelas inclusivas. En este sentido es importante la participación activa de todos los individuos o grupos en el diseño de políticas, la toma de decisiones y otros procesos que implican influencia o poder, puesto que el trabajo de la inclusión en la escuela se debe entender como una tarea colectiva (Ryan, 2016, p.182).

Es relevante que las comunidades educativas que comienzan a realizar cambios en temáticas de inclusión, tengan las orientaciones de sus líderes, pero que además se integren a todos los actores de la comunidad, y este trayecto lo deben iniciar con la creación de sus valores, los cuales les darán el sustento a todos los cambios que busquen generar en el camino hacia las transformaciones que el establecimiento necesita en esta materia.

Con estas acciones las instituciones educativas logran crear una cultura en base a la inclusión, entendiendo esta como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (Plancarte, 2017, p. 219) a través de esto las comunidades logran crear un sentido

de pertenencia con la institución, creando mayor compromiso con los cambios que la escuela se ha propuesto realizar.

Dentro de las prácticas inclusivas promovidas en estudios como los de Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010) y Valdés y Gómez Hurtado (2019) (como se cita en Sotomayor, et al., 2020) mencionan que dentro de las acciones para alcanzar escuelas inclusivas está promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas inclusivas, construir comunidades inclusivas, promover valores inclusivos y establecer un lenguaje común.

Por lo anterior es que es importante que la comunidad se incluya dentro del cambio de paradigma que los establecimientos busquen realizar, dentro de esto son los líderes los encargados de generar estos espacios y de motivar a los diferentes actores a incluirse en las decisiones y acciones que las escuelas promuevan, todo en beneficio de que los aprendizajes de los/as estudiantes se realicen en ambientes seguros y libres de toda exclusión.

Tabla 7

Programación de la estrategia: Comunidades inclusivas: trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos

Resultado esperado	Indicadores de resultado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Medios de Verificación	Responsable
<b>Trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos.</b>	Una reunión de coordinación liderada por la encargada de convivencia escolar.	Organización de las reuniones por estamentos	La encargada de convivencia escolar, generará una reunión de coordinación con integrantes del equipo directivo, con el fin de organizar las sesiones que se llevarán a cabo por estamentos para la creación de valores inclusivos.	-Acta de los acuerdos alcanzados de la reunión. -Lista de asistencia a la reunión	Encargado/a de convivencia escolar
	Realizar dos reuniones para la creación de valores inclusivos por estamentos en los meses de agosto y septiembre.	Reuniones de reflexión para la creación de valores inclusivos.	Reuniones de reflexión lideradas por un integrante del equipo directivo en cada estamento, para la creación de Valores inclusivos	-Acta de los acuerdos alcanzados de la reunión. -Lista de asistencia a la reunión	Equipo directivo
	Una reunión para generar conclusiones sobre el trabajo realizado por estamentos, la que se llevará a cabo en octubre.	Reunión final para aunar valores inclusivos de los distintos estamentos.	Con representantes de cada estamento, se reúnen para aunar las ideas de los valores inclusivos creados, los cuales serán incluidos al PEI del establecimiento.	- Informe de resultados.	Equipo directivo
	Una encuesta de Satisfacción para	Valorización del proceso	Al finalizar las reuniones se entregará una encuesta de	Encuesta de satisfacción	Encargada de convivencia escolar.

---

finalizar reuniones  
entre estamentos

satisfacción a cada  
participante para  
validar el proceso.

---

Tabla 8  
Carta Gantt - Propuesta de Mejora.

Actividades	1° mes Dic.	2° mes Ene.	3° mes Mar.	4° mes Abr.	5° mes May.	6° mes Jun.	7° mes Jul.	8° mes Ago.	9° mes Sep.	10° mes Oct.	11° mes Nov.
<b>Capacitación y acompañamiento del Equipo directivo con mirada hacia el Liderazgo inclusivo</b>											
1 Licitación	■										
2 Firma de contrato		■									
3 Diagnóstico sobre trabajo inclusivo			■								
4 Capacitación del equipo directivo			■	■	■						
5 Acompañamiento y evaluación en la implantación del cambio										■	
6 Acciones para implementar una escuela inclusiva						■	■	■	■		
7 Evaluación de medidas implementadas										■	
<b>Comunidades inclusivas: trabajo colaborativo para la creación de valores inclusivos</b>											
1 Organización de reuniones con estamentos								■	■	■	
2 Reunión de orientación y análisis de valores del PEI por estamentos								■			
3 Reunión para la creación de valores inclusivos por estamentos									■		
4 Reunión con todos los estamentos para aunar valores inclusivos										■	
5 Difusión de valores inclusivos											■

## 6. Fundamentación Teórica

### 1º capítulo: Inclusión, el desafío del nuevo Chile

#### 1.1. Inclusión

Dentro del objetivo principal de las escuelas, está conseguir el aprendizaje de todos/as sus estudiantes, por lo que desarrollar un trabajo inclusivo es fundamental para conseguir esta meta. De esta manera las exigencias actuales en los contextos educativos se encaminan a implementar prácticas que ayuden a eliminar toda barrera para el aprendizaje, si bien en muchos establecimientos el trabajo se orienta en la eliminación de estos obstáculos para el aprendizaje, muchas veces solo está orientado hacia las necesidades educativas especiales, pero debemos reconocer que para avanzar realmente en esta materia debemos comprender el alcance total de ella, por lo que se debe precisar que el modelo de educación inclusiva surge de:

Eliminado:

La posibilidad de hacer cumplir el derecho universal de todo ser humano a acceder a la educación, y que esta sea de calidad y equitativa. Por lo tanto, se le concibe orientada a propiciar transformaciones sobre las concepciones de la educación, representaciones de la sociedad y componentes de los sistemas sociales (Castillo, 2015, p.124).

En este sentido podemos reconocer la amplitud del trabajo que deben desarrollar las instituciones educativas en todo el país, para poder conseguir que todos/as logren los aprendizajes, por lo que es importante hacer que la comunidad educativa entienda la importancia que posee la inclusión en el ámbito de las instituciones y la sociedad, viendo la educación como un derecho para todos/as, como menciona Armstrong (citado en Moliner, 2013)

Se reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (p. 9).

En el texto anterior podemos identificar el alcance que debe tener el trabajo inclusivo, donde las acciones que se desarrollen para derribar barreras, identifiquen diferentes temáticas que puedan obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos, las cuales muchas no son vistas como elementos relevantes, por lo que, no son atendidas por las comunidades educativas, provocando grandes desigualdades en el acceso que poseen los/as niños/as a la educación.

Dentro de las sociedades existen diferencias, por lo que el objetivo dentro de los sistemas educativos de los países, debe centrarse en que, estas diferencias sean vistas como oportunidades para conseguir más y mejores aprendizajes y de esta manera crear instituciones

educativas más eficientes, es decir que no solo se preocupen de entregar los contenidos y habilidades solicitadas en los programas de estudios, sino como hacer que estas sean adquiridas sin distinción por los/as niños/as, ya que todos/as debe tener las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que encuentren en el mundo:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización (Organización de las Naciones Unidas, 2008, p.7).

En comprensión de la importancia que adquiere la inclusión para todos los estudiantes y la sociedad en su conjunto, es que los establecimientos educacionales deben trabajar en base a que “el marco de la equidad, se instala la idea de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la desigualdad” (Hernández y Ainscow, 2018, p.16). Al generar un trabajo en esta dirección las escuelas logran cumplir con sus objetivos propuestos.

Dentro de las diferentes definiciones del trabajo inclusivo, es que Naicker y Pastor (citado en Parra, 2011) exponen algunos lineamientos para las instituciones que buscan ser inclusivas, las que entre los puntos más relevantes se destaca la aceptación de principios y valores, como el derecho a la igualdad, la protección frente a la discriminación, respeto a la diversidad, derechos humanos u justicia social, incentivar el aprendizaje colaborativo entre docentes e incorporar la autoevaluación de los resultados. En base a estos planteamientos las escuelas deberían generar planes estratégicos para mejorar con foco en la inclusión.

Eliminado:

Las diferencias se encuentran en todas partes, es desde esta mirada que radica la importancia de implementar una educación inclusiva, la cual responda a todos los/as estudiantes y les de la misma oportunidad de aprender, de esta manera los docentes deben pensar la instrucción reconociendo la diversidad del grupo, para diseñar actividades de aprendizaje que respondan a los diferentes esquemas y así logrando mayor motivación (Glatzel, 2017).

Por lo anterior los diferentes gobiernos deberían poner como base central de sus políticas educativas el aprendizaje de todos/as por igual sin distinción, ya que al existir sistema donde existan desigualdades sociales muy marcadas, como es el caso chileno, a pesar que existan leyes que respalden el trabajo inclusivo, de igual forma se quedarán al debe, puesto que en otros sentidos igual existe la segregación.



## 1.2. Inclusión educativa en Chile

El sistema escolar chileno, a generado avances en materia de inclusión sobre todo con la ley 20.845 de 2015, la cual lleva ese mismo nombre, pero aún existen falencias en cuanto la aplicación de estrategias dentro de las escuelas en la que promueva una real inclusión, más allá de las necesidades educativas especiales, sino tomando todos los elementos que puedan contribuir a crear barreras para los aprendizajes de los/as estudiantes, donde el Estado asuma un rol protagónico en la fiscalización de estas medidas en pos del bienestar y aprendizaje de todos/as.

El derecho a una educación inclusiva, se instala en nuestro país, luego de haber logrado la cobertura del sistema, ya a partir de la independencia, primeramente desde la ley de instrucción primaria 1813, posteriormente la ley general de instrucción primaria de 1860, luego la ley de instrucción secundaria y superior de 1879, también la ley de instrucción primaria obligatoria y posteriormente la de educación secundaria en 2003, para de esta manera alcanzar altos porcentajes de cobertura, lo que lleva a incorporar a las escuelas estudiantes que antes no llegaban a los establecimientos y que poseen diferentes barreras educativas que llevaron a la preocupación en las comunidades educativas (López, et al., 2018).

Estos cambios que comienza a vivir el sistema educativo chileno, obligan a los diferentes gobiernos de las épocas a dar respuestas a las necesidades que muchos niños/as tienen para conseguir aprendizajes, transitando por sistemas que observan a que los/as estudiantes se debían adaptar a los sistemas educativos y posteriormente a uno en que los establecimientos deben dar respuestas a las necesidades de cada alumno/a.

Las dificultades para el aprendizaje de estudiantes han existido siempre, pero en Chile, se comienza a dar respuestas a ellas a lo largo de la historia en 3 etapas, en primer lugar a través de la segregación escolar, la cual crea escuelas especiales para recibir a aquellos que no accedían al sistema, bajo esta lógica, la primera escuela especial de Chile es fundada en 1928 junto a la Reforma Educacional siendo reconocido formalmente el acceso a la educación a aquellos que antes no eran aceptados dado a sus características personales (Godoy et al., 2004).

Luego de una etapa de segregación se instala en Chile las políticas de integración escolar, en las cuales se abren espacios en la educación general, a estudiantes que fueron segregados por el sistema, siempre que estos se adapten a las escuelas. De esta manera la integración educativa comienza en 1990, bajo el decreto 490, en el que se comienza a hablar de necesidades educativas especiales y abre el espacio a estos estudiantes a los establecimientos tradicionales, posteriormente 1994, se genera la ley 19.284, la que fortalece el apoyo para que todos puedan acceder al mismo currículum (Valenzuela y Cortese, 2017). Finalmente, el año 2009 por medio del Decreto 170, comienzan a regularse los requisitos

Eliminado: i

para que una escuela pueda iniciar un Programa de Integración Escolar (Ministerio de educación, 2009).

En el 2009 se crea ley general de educación, la cual es la base legal del sistema educacional chileno, esta es de vital importancia, ya que en ella se construye la columna vertebral del sistema, por ejemplo, en el Artículo 3 de la ley, se menciona los principios que debe tener la educación en nuestro país, haciendo énfasis, en C) la equidad del sistema, e) diversidad, J) integración. Además, en su artículo 4 menciona explícitamente el deber del estado en materia de inclusión “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Ley 20.379, 2009). Dentro de estos apartados de la ley se hace explícita la responsabilidad que posee el Estado en materia de inclusión, promoviendo y fiscalizando que todos/as, independiente de sus condiciones puedan optar por una educación de calidad.

Avanzando hacia una educación para todos/as es que en el 2015 nace la Ley de inclusión escolar 20.845, la cual genera un gran avance en la mirada de futuro que debe tener la educación, puesto que Ley de Inclusión Escolar, surge la meta de construir una educación pensada para que todos y todas, independiente de sus diferencias, puedan desarrollarse al máximo en sus habilidades personales, académicas y sociales (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Esto le da una mirada inclusiva más amplia, pues pone sobre la mesa nuevas problemáticas que pueden mermar el aprendizaje de los/as estudiantes, no solo pensando en las NEE, sino que también dinámicas sociales, culturales, económicas, entre otras.

Entendiendo lo que propone la ley de inclusión, se genera un nuevo paradigma y desafíos para las escuelas, puesto que ya no se entiende las barreras educativas como problemas de los estudiantes, sino que, lleva a que el sistema educativo en su conjunto deba buscar estrategias para dar respuestas a las necesidades de cada Niño/a y adolescente y de esta manera cumplir con el objetivo de entregar aprendizajes con igualdad de oportunidades para todos/as, puesto que:

La lógica de la inclusión asume y requiere la adopción de un punto de vista convergente, uno que incluya tanto el problema como la solución, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (López et al., 2018, p.4).

A pesar de los avances en educación inclusiva, aún tenemos desafíos, los cuales van desde tener un marco regulatorio integrado para la atención a la diversidad, los recursos limitados para la provisión de personas especializadas y elementos tecnológicos y la falta de cobertura de las NEE, en la formación inicial docente (Rosas et al., 2019) estas limitaciones producen problemáticas para generar una verdadera institucionalización de las prácticas inclusivas en los establecimientos, ya que tenemos un personal docente el cual tampoco se encuentra capacitado para atenderlas.

Dentro del funcionamiento práctico de la educación especial en Chile, se cuenta con dos alternativas, una de ellas tiene que ver con las Escuelas especiales, estas funcionan de manera paralela al sistema regular y atienden estudiantes que necesitan apoyos permanentes, donde los planes de estudio, a partir del decreto N°83 del 2015, las escuelas deben tomar como referencia el currículum nacional y desde ahí generar las adecuaciones, según las necesidades de los/as niños/as. Por otra parte, están los Programas de Integración Escolar (PIE), esto deben incorporar a los/as estudiantes con NEE, dentro de las aulas regulares, estos programas están ligados a la lógica de la subvención, que considera una evaluación por parte de especialistas y la asignación de recursos específicos, en este sentido las NEE que son atendidas por estos programas se encuentran reguladas por el decreto N°170 del ministerio de educación 2009 (Rosas et al., 2019).

Bajo las lógicas analizadas anteriormente, se puede observar que las temáticas inclusivas, han presentados avances dentro el sistema educacional chileno, pero a pesar de esto, aún se genera algunas discrepancias, ya que no todos los colegios cuentan con programas y planes para trabajar las diferentes barreras que presentan los estudiantes, además muchos educadores no presentan las competencias necesarias, por las falencias en su formación, además que muchos establecimientos ponen la libertad de enseñanza por sobre el derechos a recibir una educación libre de discriminación, lo que también atenta contra la no discriminación y una verdadera inclusión educativa.

## **2º capítulo: Liderazgo inclusivo en la formación de la nueva educación.**

### **2.1. Liderazgo educativo**

El liderazgo educativo implica especial atención, pues debe llevar a cabo las acciones que buscan gestionar y dirigir elementos en las escuelas para alcanzar los objetivos propuestos, en materia educativa el objetivo principal es lograr los aprendizajes de todos/as. De esta manera el liderazgo escolar es definido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20).

Eliminado:

El liderazgo con el paso del tiempo también ha tenido transformaciones, estas van desde el paso de un modelo principalmente administrativo, el cual no poseía mayores injerencias en procesos pedagógicos, para luego dar paso a un liderazgo pedagógico, el cual busca orientar los procesos pedagógicos de las escuelas con énfasis en el logro de los aprendizajes por partes de los/as estudiantes, es decir “enfatisa en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente” (Gajardo y Ulloa, 2016, p.5).

Eliminado:

El liderazgo cada vez va asumiendo mayor preponderancia en las escuelas, como se explica anteriormente no solo se encuentra centralizado en las labores administrativas de las instituciones, sino que su labor se relaciona de manera indirecta, con el proceso de aprendizaje, pero provoca un gran impacto en él.

En los establecimientos educacionales los líderes eficientes presentan una buena conducción de los procesos educativos, como menciona Bush y Glover, el liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados (citado en Bush, 2019). Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida.

Los procesos de construcción y desarrollo pedagógico necesitan necesariamente de un proceso de planificación, estudio y guía. Por lo tanto, el liderazgo educativo está necesariamente relacionado con valores, estilos e ideas morales. Southworth (1993) apunta a que el liderazgo consiste en plasmar visiones acerca de sus objetivos en la unidad educativa. Desde esta perspectiva el líder debe ser capaz de extrapolar su visión y objetivos al capital humano presente en los colegios y así generar un trabajo colaborativo en torno a las metas, en este sentido Sierra Villamil (2016) señala;

En esencia, un líder educativo es quien es capaz de influir en estudiantes, docentes, administrativos; en general, en la comunidad educativa, con el propósito de lograr objetivos de la institución fundamentados en su filosofía y poder generar valor diferenciador en sus programas de formación (p.119).

Eliminado:

La función que puede realizar los líderes en las escuelas es variada y no solo depende del director/a o de liderazgos formales, ya que dentro de las comunidades educativas pueden existir líderes informales que asuman ciertas metas comunes, a través de estas labores los diferentes asumen mayores compromisos con la institución, logrando un sentido de pertenencia con sus valores, misión y visión.

Según Spillane y Ortiz (2019) las prácticas de liderazgos surgen, a través de las diferentes interrelaciones de los integrantes de las comunidades escolares, en relación a los intereses comunes y considerando el contexto en el cual se encuentran insertas. Lo anterior se puede explicar haciendo énfasis en las influencias que ejercen los diferentes actores que participan dentro de las instituciones educativas, pero que además deben tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas.

Al describir el liderazgo también es importante que tengamos en cuenta la visión de estos, la que dirige los lineamientos de las escuelas, por lo que es importante reconocer como se forma esta visión, la cual implica ciertas dificultades, como lo señala Fullan, 1992: “construcción de una visión es un proceso dinámico muy sofisticado que pocas organizaciones son capaces de sostener” (citado en Bush, 2019, p. 109). A través de esto los líderes poseen una difícil tarea de articular una visión para la escuela, pero esta se ve influenciada por elementos externos como son las políticas de gobierno, las cuales deben ser interpretadas por los/as líderes para poder adecuarlas al contexto en el cual se desarrolla. (Bush, 2019).

Eliminado:

## 2.2. Liderazgo inclusivo

Para buscar la mejora educativa dentro de los establecimientos que apunte directamente en el aprendizaje de los/as estudiantes, el Liderazgo es clave, ya que este según Leithwood, Harris y Hopkins (citado en Valdés, 2020) “El liderazgo escolar es el segundo factor que más influyen en el aprendizaje de los estudiantes (...) entendiendo esta labor como de movilizar e influenciar en otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (p.54). Por esta razón que, al hablar de formar escuelas inclusivas, es clave el papel de los líderes dentro de las instituciones.

Eliminado: .

Eliminado:

Es importante que dentro del trabajo que se genere de liderazgos inclusivos, se tome como base el liderazgo distribuido, esto debido a que de esta manera las escuelas pueden formar equipos de trabajos, los cuales lleguen a compartir lineamientos y trabajen en unión para el cumplimiento de los objetivos, bajo esta lógica el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar indica: “Estos propósitos comunes proporcionan sentido, orientación y motivación para el trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y contribuyen a la cohesión y alineamiento de los esfuerzos” (MINEDUC, 2015, p. 20)).

De esta manera el liderazgo actúa como el ente canalizador de mejoras orientadas hacia la inclusión, pero al orientar su actuar involucrando a otros, genera un compromiso mayor con las diferentes prácticas de mejora que se quieran incluir, puesto que se suman apoyos, nuevas iniciativas e influencias que hace que los procesos mejoren.

Comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una organización, pues ellas se ven involucradas diariamente en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional (Ahumada, et al., 2017, p.5)

Eliminado:

Los directores de los establecimientos cumplen un rol fundamental en el trabajo de prácticas inclusivas, pero no se deben entender como los únicos, dentro de esto es que los equipos directivos deben asumir roles de preponderancia y trabajo en conjunto para alcanzar los objetivos, relacionados con mejorar las condiciones de aprendizaje y comprometida como los valores inclusivos, en relación a esto es que Ryan (citado en León, 2012) propone la:

“dirección inclusiva” y señala que se trata de procesos colectivos, más que de una acción individual, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de profesores, administradores de distintos niveles y miembros de la comunidad escolar, incluyendo, por supuesto a los alumnos (p. 140).

Lo anterior, busca principalmente el compromiso de toda la comunidad escolar, en donde todos los actores que participan pongan a disposición sus capacidades, para lograr los objetivos en el trabajo de formar escuelas inclusivas, en donde los liderazgos son claves.

Los liderazgos dentro de los establecimientos han cambiado sus objetivos, desde que en el 2004 poseían una labor directiva, ya en el 2009, a través de la Ley general de educación (LGE), el liderazgo cambia sus orientaciones hacia una más pedagógica, esto quiere decir que “centra la atención en la conducción del proyecto educativo, en la conformación de equipos de trabajos y en elevar el desempeño escolar de los alumnos” (Valdés et al., 2018, p.54). Bajo esta lógica los liderazgos asumen la conducción no solo de elementos administrativos, sino que son la base para construir comunidades que trabajen unidas en pos de los aprendizajes de los/as niños/as.

Eliminado:

Al plantear procesos de mejora, dentro de los establecimientos, sobre todo ligados a temáticas inclusivas es importante que desde los líderes se asuma la idea de crear una cultura inclusiva, ya que de esta manera los cambios son perdurables en el tiempo, puesto que los integrantes de la comunidad educativa asumen un compromiso con estos cambios, lo que es realmente importante al tratar de abordar la inclusión, ya que se necesita que todos/as trabajen en la incorporación y cuidado de los valores inclusivos, creando un lenguaje común dentro de esta área

Observar la cultura es ciertamente un ejercicio complejo. Nuestros hallazgos sugieren que las escuelas estudiadas tienen en común una cultura compartida, entendida como un conjunto de significados –un “relato común”– sobre la escuela, la profesión docente y los estudiantes, y de experiencias comunes al interior de cada escuela. Típicamente, las escuelas estudiadas procuran transformar esta identidad en un compromiso por el mejoramiento, haciendo a sus miembros sentir responsables por la proyección del trabajo colectivo (Bellei et al., 2014, p.73).

En referencia a lo anterior, la implementación de una cultura inclusiva dentro de las escuelas, cobra sentido, ya que desde esta mirada se crean identidades propias y un lenguaje común, lo que hace que todos los miembros de la institución se comprometan con estos valores y trabajen para su cumplimiento.

La cultura inclusiva es un elemento de identificación y comprensión de la inclusión: se puede reconocer una por la cultura que esta tenga, en segundo lugar, la cultura emerge como motor de partida en el desarrollo de una escuela inclusiva: no se puede

pensar en la transformación de una institución sin la modificación del ámbito cultural (Valdés, et al., 2018, p.56).

Eliminado:

Según la guía para el desarrollo de escuelas inclusivas (Index for inclusión), la cultura inclusiva es una de las tres dimensiones para el cambio escolar, dentro de estas se hace hincapié en:

Eliminado:

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 (Booth y Ainscow, 2015, p.50).

Eliminado:

Los liderazgos inclusivos deben trabajar para enfocar los esfuerzos en insertar o modificar hacia una cultura que responda a los valores inclusivos y como se mencionaba anteriormente, que se logre crear un lenguaje común en esta materia con toda la comunidad educativa, de esta manera al instaurar un cambio, este será duradero, ya que se logran crear una identidad común, que logre institucionalizar los cambios propuestos.

Eliminado:

Dentro de la búsqueda de llevar estos valores a la práctica es que, es importante que las comunidades se comprometan con superar la exclusión y promover la participación, en todas las esferas dentro de la institución, ya que esto no es solo una problemática que se deba trabajar en aula, sino que debe ser un trabajo amplio y con la participación de todos/as, aquí la importancia de los liderazgos, los cuales deben promover este trabajo, para llegar a la institucionalización de las prácticas. Dentro de esta misma línea Booth y Ainscow mencionan:

Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración. Los valores son guías fundamentales (p.25)

Eliminado:

Las escuelas inclusivas deben ser comunidades que están dispuestas a aprender y avanzar hacia la búsqueda e institucionalización de valores inclusivos, para que de esta manera, niños, niñas y adolescentes logren aprendizajes en un entorno acogedor, seguro, empático y participativo, pero para lograr estos objetivos se necesitan liderazgos comprometidos, los cuales pueden estar dentro de cualquier ente dentro de las comunidades educativas.

Por lo anterior, es importante destacar el rol que debe asumir el líder educativo en el apoyo docente para el trabajo inclusivo, como sabemos los cambios que se realizan en el aula dependen muchas veces del docente, por lo que es importante que desde el liderazgo se entregue lineamientos claros, para que el desarrollo de elementos inclusivos, dentro de la institución educativa, no dependa de concepciones o actitudes individuales, sino que sea un

trabajo cohesionado en base a la teoría. Estas actitudes pueden ser modificadas, ajustadas y remodeladas (Parchomiuk, 2015), para esto los líderes requieren trabajar con las creencias y conocimientos en relación a la inclusión de sus docentes (Roehrig et al., 2011).

Finalmente, podemos mencionar que para generar un trabajo inclusivo que permee a toda la escuela, los líderes deben generar las condiciones para que esto ocurra, por lo que son los primeros entes que deben generar cambios para avanzar en estas materias. De esta manera deben convertirse en poderosos defensores de los distintos enfoques que promueven el cambio en la comunidad educativa, reconociendo los beneficios que conllevará su implementación (Higham & Booth, 2018). En el caso del enfoque inclusivo, para generar un proceso de cambio “a gran escala” es necesario que las comunidades reestructuren completamente la cultura, transformen el papel y las relaciones dentro de la comunidad educativa, considerando a cada uno de los participantes que la componen (Roehrig et al., 2011).

### **2.3. Principios y prácticas del liderazgo**

El liderazgo posee ciertos principios que actúan como visión orientadora hacia un liderazgo exitoso, es decir a lo que los/as líderes deberían aspirar a realizar, Ulloa y Gajardo, 2016, describen 5, en primer lugar se encuentra centrarse en el aprendizaje como actividad, entendiendo que todos en las escuelas son aprendices y que el liderazgo puede mejorar el aprendizaje; en segundo lugar encontramos crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que implica considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de toda la comunidad; en tercer lugar encontramos, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, generando que estas sean explícitas, discutibles y transferibles, además promover la investigación, buscar coherencia entre los valores y hacer que la preocupación entre el liderazgo y el aprendizaje sea compartida; en cuarto lugar se encuentra el principio de compartir el liderazgo, lo que implica la creación de espacios que inviten a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje y finalmente establecer responsabilidad común por los resultados.

Es importante mencionar las prácticas del liderazgo que impactan en el aprendizaje de los/as estudiantes, orientadas a que estas acciones sean más efectivas, por este motivo es que Leithwood y Riehl, 2005 (citado en Anderson, 2010) expone para ello cuatro categorías:

1. Establecer dirección: Referida a generar una motivación en el equipo de trabajo, orientándolos a conseguir sus propias metas, a través de una visión compartida, fomentar objetivos grupales y demostrar altas expectativas de las metas cumplidas.



2. Desarrollar personas: Se refiere a potenciar habilidades y capacidades de los miembros de la organización para el cumplimiento de objetivos comunes, entre ellas estimular el desarrollo profesional docente, bajo dinámicas que se contextualicen con la organización, entregando apoyo individual a los/as docentes e intelectual.
3. Rediseñar la organización: Se refiere a las acciones que buscan potenciar el mayor desarrollo de las capacidades y motivaciones del personal, a favor de los objetivos de la organización, algunas de estas prácticas son fortalecer la “cultura” profesional de la escuela, modificar la estructura organizacional, potenciar relaciones productivas con la familia y la comunidad, y aprovechar bien el apoyo externo de agentes externos, sean las autoridades educativas u otras fuentes de recursos.
4. Gestionar instrucción: esta categoría hace alusión a el conjunto de tareas que busca supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículo, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos, esto se lleva a cabo buscando al personal idóneo, proveer de apoyo técnico a los/as docentes, monitorear el trabajo docente, y los aprendizajes.

Eliminado: i

#### 2.4. Tipos de liderazgos

Los estudios del liderazgo y las formas en las cuales se han ejercido son muy variados, por lo que es importante reconocer cuales son los distintos tipos de liderazgo escolar que se pueden encontrar, estos emergen desde la investigación teórica y empírica:

**Liderazgo transformacional:** dentro de este la escuela es el centro del cambio educativo, este busca generar una transformación en la organización, con comportamientos y prácticas que comunican una visión motivadora, donde existe una confianza por los colaboradores y su desempeño, proyectando confianza en el equipo para cumplir de mejor manera las metas propuestas y compartidas, en este sentido “plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar” (CEPPE, 2009, p. 21-22)

**Liderazgo distribuido:** El director dentro de este tipo de liderazgo, promueve la participación de la comunidad educativa, aprovechando las competencias y capacidades de sus miembros para cumplir las metas en común, ya que la mejora educativa depende del trabajo en conjunto, con las personas que participan de la institución, en un clima de colaboración y confianza.

Supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Murillo, 2006, p.19).

Eliminado:

**Liderazgo pedagógico:** El liderazgo está orientado a la gestión de los centros educativos, buscando potenciar el apoyo que el director puede brindar a la labor docente e ir más allá de las labores administrativas que se asocian a su rol. Bolívar (citando en Freire y Miranda, 2014) caracteriza que el liderazgo instruccional se centra en la organización de buenas prácticas en la escuela y en el incremento de los resultados de aprendizaje, involucrándose más en el desarrollo profesional de los docentes y en las tareas relacionadas a la pedagogía. Es decir, su foco se orienta a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Liderazgo para la justicia social:** Este tipo de liderazgo se orienta hacia las prácticas de los equipos directivos para el logro de una cultura inclusiva, siendo contenidos relevantes la justicia, la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación, el trabajo por el bien común y el fomento de la igualdad de oportunidades Theoharis 2007, (citado en DEG, s.f) señala que el liderazgo para la justicia social comprende aquellas prácticas directivas orientadas a eliminar las condiciones de marginalización sea en materia de raza, clase, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra.

Eliminado: ¶

### **3º Capitulo: Justificación de la estrategia**

#### **3.1. Actualización de conocimientos en el tránsito hacia la escuela inclusiva**

Es importante que dentro de los establecimientos educacionales se generen prácticas constantes de aprendizaje docente, las cuales generen nuevos conocimientos, orientados a las nuevas necesidades que surgen en el constante avance de la sociedad, debido a esto, es que se debería mantener un continuo entre la formación inicial y la formación permanente, la primera genera la inserción al mundo laboral y el contacto con el aula, para posteriormente crear instancias de formación profesional directamente relacionadas con las necesidades profesionales posteriores del profesorado, esto generará que un docente actualizado científica y didácticamente, podrá garantizar una enseñanza adecuada (Tarrés, 1992).

Como se mencionaba anteriormente la sociedad está envuelta en procesos de constantes transformaciones, las que afectan a la forma en como los seres humanos se relacionan, esto tiene reflejo visible en las escuelas, las que son las encargadas de formar a los/as ciudadanos/as. Dentro de esto el conocimiento es uno de los principales valores de

los/as ciudadanos/as, pero es difícil generar un verdadero alcance de este, ya que también producto del continuo avance de las investigaciones y la sociedad, este posee caducidad, lo que genera que sobre todo dentro de la escuela, se puedan buscar instancias formales e informales para que las personas actualicen sus competencias (García, 2007).

El desarrollo profesional docente se puede generar en distintas instancias, como menciona Montecinos (2003), este se genera en instancias formales e informales, para la formación de nuevas prácticas pedagógicas, las cuales se pueden generar, a través del aprendizaje entre pares, Contribución de expertos internos y externos a la institución, capacitadores como consultores y planificadores. Es importante que los docentes entiendan las innovaciones y/o adquieran las destrezas necesarias para implementarlas, ya que si no llegan a sentirse “dueños” del proceso de la reforma que se implementará en sus escuelas y sus aulas, puede traer problemas al momento de implementar los cambios o simplemente que estos no se lleven a cabo (Fullan, 2001).

La importancia de mejorar las prácticas inclusivas, tiene como punto de partida a los líderes educativos, los cuales, en primera instancia, actualizan sus conocimientos, respondiendo a los avances que en materia educativa han presentados temáticas como la inclusión, la que tiene que ir dando respuesta a los requerimientos de las sociedades, que buscan crear espacios más participativos, equitativos y armónicos. Todo esto asume mayor importancia al comprender la nueva visión que existe de la dirección escolar, ya que estos no son vistos como simples gestores, si no como líderes educativos, siendo responsables de la comunidad educativa que tienen a su cargo (Weinstein y Muñoz, 2014).

El tránsito que ha tenido la inclusión en nuestro país, obliga a todas las comunidades educativas a actualizar sus conocimientos en el área, puesto que, al asociar la educación inclusiva, solo con la discapacidad se tiende a confundir y disociar, por lo que:

El enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma del sistema educativo del siglo XXI y, es bajo esta perspectiva de futuro, la necesidad de contribuir a clarificar su matriz epistémica y aquellas condiciones de producción que oportunamente avancen hacia la oficialización de propuestas formativas más centradas en las reales necesidades, intereses y motivaciones de la heterogeneidad presente en *todos nuestros estudiantes*. (Ocampo, 2014, p.3).

Por lo anterior es importante que los conocimientos que poseen los/as trabajadores de la educación sean actualizados, esto sobre todo en temáticas como éstas, ya que las definiciones, todavía son materia de controversia, lo que genera que:

Eliminado: .

Eliminado:

La inclusión es un proceso nunca acabado, supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo. (Duk y Murillo, 2016, p.12).

Eliminado:

Es importante que los líderes educativos y cada integrante de la comunidad estén comprometidos con las temáticas inclusivas, por lo que, para esto es importante que posean un acabado conocimiento de sus significado, amplitud e importancia, lo que permitirá generar mejoras educativas hacia la formación de escuelas inclusivas.

### **3.2. La unión hace la fuerza: trabajo colaborativo de las comunidades educativas**

Los procesos de cambio educativo poseen mayor relevancia y son más duraderos, cuando la comunidad educativa, asume la importancia de las reformas dentro del sistema de la escuela, esto se logra democratizando los espacios, es decir generando la participación de todos los actores de la institución, para que se sientan participe de las transformaciones, entiendan su importancia y generen un sentido de pertenencia con estos elementos.

Al basarnos en los diferentes estudios de mejoramiento escolar, podemos identificar, que los proyectos más exitosos son alcanzados en lugares donde existen proyectos compartidos, en este sentido la agencia de calidad para la educación (2018) menciona;

Que este proceso debe incluir a los diferentes actores y a todos los escenarios, para que el conjunto de la comunidad educativa invierta sus energías en generar cambios positivos en las prácticas pedagógicas, aprender nuevas maneras de hacer las cosas, y finalmente generar procesos más efectivos dentro de la escuela que tengan sustento en el tiempo (p 15).

Para la búsqueda de proyectos compartidos, el liderazgo juega un rol fundamental, ya que se encarga de crear las condiciones para que se generen estas dinámicas, un ejemplo de esto se observa en una de las dimensiones del liderazgo centrada en el estudiante, la cual se relaciona con la creación de objetivos y expectativas, los que se visualizan de manera positiva cuando están relacionados con la generación de aprendizaje, pero es muy importante para la concreción de estos que sean comunicados y además se trabaje en involucrar a los miembros del equipo para lograr claridad y consenso en conseguir estas metas (Robinson, 2016).

Dentro de la clasificación de las dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante, las cuales serían establecer objetivos y expectativas; asignar recursos de manera estratégica; asegurar enseñanza de calidad; liderar el aprendizaje y la formación docente; y asegurar un entorno ordenado y seguro (Robinson, 2016), se crea una sexta dimensión, la

cual también da un hincapié en la generación de relaciones entre la escuela y la familia, cuando ocurren estas dinámicas, se genera un impacto en el compromiso que los estudiantes adquieren con su aprendizaje, estos lazos se pueden construir involucrando en los programas de enseñanza prácticas comunitarias y a los padres (Robinson, 2016).

Desarrollar estas prácticas de liderazgo es muy beneficioso para las comunidades escolares, ya que al realizar un trabajo donde se involucren todos los actores en la búsqueda de las mejoras educativas, da espacio para que se generen nuevos liderazgos, los cuales surgen a través de las interacciones entre las personas-profesores, administrativos, especialistas, padres y estudiantes (Spillane y Ortiz, 2016), de esta manera se crea un sentido de pertenencia y compromiso, ya que la responsabilidad es distribuida entre varios integrantes de la escuela.

Tomando en cuenta lo anterior se busca que las comunidades participen, por ejemplo, dentro de la creación de los valores inclusivo, con los que la escuela sentará las bases para el tránsito hacia una educación inclusiva, entendiendo la relevancia que poseen los valores para esto, como menciona Booth y Ainscow (2015) “se debe generar compromiso con valores particulares que representan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Si no está relacionada con valores profundamente arraigados, entonces la llamada a la inclusión puede representar simplemente la conformidad con una “nueva moda educativa” o la complacencia superficial con las instrucciones que emanan de la administración” (p. 25).

Es importante que se logre avanzar dentro de las instituciones educativas a una integración de la comunidad, abriendo para ello diferentes instancias de participación, donde se llegue a comprender que el arte de educar es:

Un camino que deben recorrer conjuntamente el profesorado, el alumnado, las familias y demás agentes educativos, acercándose a formas más participativas de gestionar la vida en las aulas y centros escolares. Este posicionamiento interpela directamente a cualquiera de los agentes educativos sobre el lugar que la escuela ocupa en el territorio, cuestión nuclear para redefinir el papel que tanto estas instituciones como las demás agencias comunitarias han de tener en la educación. (Moliner et al, 2016, p.117).

## 7. Conclusiones

### 7.1. Consideraciones finales

Dentro de la investigación se buscaba caracterizar los mecanismos de inclusión escolar presentes dentro del Liceo técnico profesional de Monte Águila, para esto se realiza un análisis de datos obtenidos, a través de la aplicación del instrumento Index for inclusion y entrevistas realizadas, las cuales logran identificar los principales nudos crítico presentes dentro de la institución educativa en materia de inclusión.

Dentro de las principales dimensiones abordadas durante el levantamiento de datos, a través de los instrumentos mencionados anteriormente, se pueden identificar que la dimensión sobre creación de culturas inclusivas un 54% de los encuestados mantienen una visión dentro del indicador de acuerdo.

Otro indicador también analizado dentro del Index for inclusion es la producción de las políticas de inclusión, este mantiene un promedio de respuestas de un 46,6%, siendo uno de los indicadores que refleja mayores problemáticas al ser el más bajo de los tres, finalmente también se toma en consideración el desarrollando prácticas inclusivas, las cuales poseen respuestas en promedio del 53,9%.

Al identificar las causas de las problemáticas, es importante tomarlas en consideración, para que de esta forma se puedan generar procesos de cambios que sean contextualizados a la realidad educativa, en la cual están inmersos, además que deben ser sostenibles, ya que ejercen un liderazgo justo y moral que beneficia a todos, tanto en el presente como en el futuro. (Hargreaves, 2006).

Es importante destacar que dentro el desarrollo de la investigación se presentaron algunas limitaciones, en primer lugar, la lejanía con las problemáticas de la comunidad educativa, ya que la investigadora, no trabaja en el establecimiento, por lo se hizo más difícil generar la cercanía con los individuos que participan como muestra para la investigación.

Esta propuesta presenta grandes beneficios para la formación profesional que puedo obtener, primero que todo porque ha ayudado a tener una visión más holística de la inclusión, dejando de identificarla solo con los/as niños/as con necesidades educativas especiales, al lograr está amplitud se puede introducir mejoras que vayan en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales se consiguen en ambientes acogedores y seguros. Además, comprender la importancia que se tiene al introducir en estos cambios a la comunidad educativa en su conjunto, logrando que cada ente desarrolle un sentido de pertenencia y compromiso, de esta manera mi formación como líder educativo, se ve enriquecida, y orientada hacia elementos del liderazgo inclusivos, los cuales son claves para integrar en las nuevas escuelas que la sociedad chilena necesita.

Eliminado:

Dentro de las proyecciones que se le puede dar esta investigación, se puede identificar la necesidad de ampliar el levantamiento de información a los demás estamentos de la comunidad educativa, todo esto con el fin de recabar de manera más amplia la visión que poseen estamentos como la de los/as apoderados y estudiantes, sobre todo estos últimos, los que son directamente beneficiados al realizar cualquier política de cambio dentro de la escuela.

También es interesante identificar cual es la influencia que el entorno, en el cual esta inserto el establecimiento tiene sobre la comunidad educativa y las prácticas inclusivas que se generan, ya que es importante tener en cuenta estos elementos para realizar cambios más focalizados y duraderos, los que permitan avanzar a la creación de una escuela inclusiva de manera contextualizada.

Sumado a lo anterior, podemos agregar que de igual manera se podría generar una ampliación de la investigación en relación al área cualitativa, pudiendo de esta manera agregar métodos de investigación como el Focus Grup, el cual entrega información más precisa de las problemáticas y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa.

Finalmente, en relación al tiempo en el que está pensada la propuesta de cambio, la cual es a un año, esta puede generar limitaciones en su aplicación, ya que pueden surgir elementos emergentes que retrasen la aplicación del cambio, por lo que se espera que estas propuestas se puedan institucionalizar en el liceo, para que de esta manera perduren en el tiempo.

## 8. Referencias Bibliográficas

- Abero, L., Beradi, L., Capocasale, A., García, S., Rojas, R. (2015). *La investigación educativa abriendo puertas al conocimiento*. CLACSO.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. *Líderes educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Nancea, S,A.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52, recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/127/110>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición. Santiago Chile.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3° edición). FUEHM y la OEI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (3° edición). FUEHM y la OEI.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista electrónica de educación*, 13(1), 107-122, recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330190374\\_Mejora\\_escolar\\_y\\_modelos\\_de\\_liderazgo\\_hacia\\_la\\_comprension\\_de\\_un\\_liderazgo\\_efectivo\\_School\\_improvement\\_and\\_leadership\\_models\\_towards\\_the\\_understanding\\_of\\_an\\_effective\\_leadership](https://www.researchgate.net/publication/330190374_Mejora_escolar_y_modelos_de_liderazgo_hacia_la_comprension_de_un_liderazgo_efectivo_School_improvement_and_leadership_models_towards_the_understanding_of_an_effective_leadership)
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista educación*, 39(2), 123-152.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar a investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(3) 19-33.



- Cisterna, F. *Métodos de investigación cualitativa en educación*. Ediciones UBB
- Claves para el mejoramiento escolar, Agencia de calidad de la educación. (2018). Santiago.
- DEG. (s.f.). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos*.
- Flores, R. (2009) *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC
- Freire, S. Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change*, Fourth Edition.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*. 7 (1), 201-229.
- Gajardo, J, y Ulloa J (2016) Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones, Concepción, 5-6.
- Glatzel, G. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98.
- García, C. (2007). La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes, *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90
- Godoy, M. Meza, M. y Salazar, A. (2004), *Antecedentes históricos presente y futuro de la Educación Especial en Chile*, Ministerio de Educación.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Batista Pilar, L. (2010). *Metodología de la investigación*. Interamericana editores.
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22.
- Higham, R., & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for valuesled school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 140–157. <https://doi.org/10.1177/1741143216659294>
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Tintoré, M. (2018). Líderes.
- León, M. (2012) El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-16, recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149181/132161>

Eliminado:

Eliminado:

Ley N°20.379. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 17 de agosto de 2019.

López, V. González, P. Manghi, D. Ascorra, P. Oyanedel, J. Redón, S. Leal, F. Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 26 (157), 2-24.

Mesa técnica educación especial, (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*.

MINEDUC. (2009). *Programa de Integración escolar. PIE. Decreto Supremo N° 170 de 2009 programa de integración escolar pie Manual*.

MINEDUC. (2015) *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Eliminado: .

Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>

Eliminado:

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista de la escuela de Psicología*, 2, 105-128.

Murillo, F. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24 recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10090/10200>

Murillo, J. y Duk, C. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 11-14.

Ocampo, Aldo. (2014). Los desafíos de la “inclusión” en la educación superior Latinoamericana en el siglo XXI, *Ponencia universidad de Playa Ancha*.

Parchomiuk, M. (2015). Value Preferences of Teachers and their Attitudes towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 276–287. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2015.1020919>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*. 5(1), 139-150.

Eliminado:

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.

Robinson, V. (2016) Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En J. Weinsten (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*, (pp. 45-80). Ediciones Diego Portales.

- Roehrig, A. D., Turner, J. E., Arrastia, M. C., Christesen, E., McElhaney, S., & Jakiel, L. M. (2011). Effective teachers and teaching: Characteristics and practices related to positive student outcomes. En *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors*. (Vol. 2, pp. 501–527). <https://doi.org/10.1037/13274-020>
- Rosas, R. Staing, J. Lazcano, G. Palacios, R. Espinoza, V. Aro, M. Ibernón, C. (2019). ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 57-74.
- Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problema solving. En C. E. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*, (p. 69-197), Heidelberg
- Ryan J. (2016) un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinsten (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: nueve miradas*, (pp. 177-204). Ediciones Diego Portales.
- Saézn, K. y Tamez, G. (2014) *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. Tirant humanidades México.
- Sánchez, M. (2008). Seguimiento y evaluación de planes y proyectos educativos: un reto y una oportunidad. *Omnia*, 14(3), 32-50.
- Sánchez, M. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista universitaria*. 26(1), 21-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135043653001.pdf>
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista EAN*, 3(81), 111-128, recuperado de <file:///C:/Users/danim/Downloads/Nueva%20carpeta/liderazgo-educativo-en-el-siglo-XXI.pdf>
- Sotomayor, P. Muñoz, J. Martínez, P. y Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción*, 10(1), 5-15.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research. *School Organisation*, 12 (2): 73-87
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y gestión escolar: implicancias cruciales. *Revista electrónica de educación*, 13(1), 169-181, recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/330190602\\_Perspectiva\\_distribuida\\_del\\_l](https://www.researchgate.net/publication/330190602_Perspectiva_distribuida_del_l)

[liderazgo y la gestion escolar elementos e implicancias cruciales Distributed perspective of leadership and school management crucial elements and implications](#)

- Tarrés, M. (1992). Perfeccionamiento docente y calidad de la educación. En Assaél, J. y Soto, S. (Ed.) *Cómo aprende y cómo enseña el docente, Informe de Seminario*, (pp. 29-36). Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*.
- Valdés, R. Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta Y baja Cultura inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 213-227.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*. 10(2), 35-56.
- Walpole, R. E. & Myers, R. H. (1996). *Probabilidad y Estadística*. McGraw-Hill.
- Weinstein, J. y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds.) (2012a). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile y CEPPE.

## CUESTIONARIO I: INDICADORES

Por favor, marque las casillas de los grupos abajo del cual describe su participación en el establecimiento

Directivo                       Asistente de la educación  
 Docente                               Otro (especificar) \_\_\_\_\_

**EDAD:** \_\_\_\_\_

**GÉNERO:** \_\_\_\_\_

		De acuerdo	Ni desacuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
<b>Dimensión A- Creación de culturas inclusivas</b>					
<b>A1: Construyendo comunidad</b>					
<b>1</b>	Todo el mundo es bienvenido				
<b>2</b>	El personal coopera entre sí				
<b>3</b>	Los niños se ayudan mutuamente				

4	El personal y los niños se respetan entre sí				
5	El personal y los padres/apoderados trabajan colaborativamente				
6	El personal y los directivos trabajan colaborativamente				
7	La escuela es un modelo de ciudadanía democrática				
8	La escuela fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas				
9	Los adultos y los niños responden a diferentes formas de expresar su identidad				
10	La escuela y las comunidades locales se desarrollan entre sí				
11	El personal vincula lo que sucede en la escuela con la vida de los niños en su hogar				
<b>A2: Establecer valores inclusivos</b>					
1	La escuela desarrolla los valores inclusivos				
2	La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos				
3	La escuela fomenta el respeto de la integridad del planeta tierra				
4	La inclusión es vista como una mayor participación para todos				
5	Las expectativas son altas hacia todos los niños(as)				
6	Los niños son valorados por igual				
7	La escuela rechaza todas las formas de discriminación				
8	La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución pacífica de conflictos.				
9	La escuela estimula a los niños y adultos a sentirse bien consigo mismos				
10	La escuela contribuye a la salud de niños y adultos				
<b>Dimensión B - La producción de las políticas de inclusión</b>					
<b>B1: Desarrollo de la escuela para todos</b>					
1	La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo				
2	La escuela tiene un enfoque de liderazgo inclusivo				
3	Los nombramientos y los ascensos son justos				
4	Experiencia personal es reconocida y utilizada				
5	Todo el personal nuevo recibe una inducción de ingreso al establecimiento				
6	La escuela trata de admitir a todos los niños de su localidad				

7	Se les ayuda a los niños nuevos a integrarse en la escuela				
8	Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan bastante para apoyar el aprendizaje de todos los niños				
9	Los niños están bien preparados para enfrentar diversos escenarios				
10	La escuela es físicamente accesible para todas las personas				
11	Los edificios y jardines son diseñados para apoyar la participación de todos				
12	La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua (reciclaje)				
13	La escuela contribuye a la reducción de residuos (reducir, reciclar, reutilizar)				
<b>B2: Organización de apoyos a la diversidad</b>					
1	Todas las formas de apoyo son coordinadas				
2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad				
3	La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela				
4	La escuela apoya la continuidad de la educación de los niños				
5	La escuela asegura que las políticas sobre las "Necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión				
6	La política de comportamiento está relacionada con el aprendizaje y desarrollo curricular				
7	El reglamento de convivencia escolar minimiza la exclusión disciplinaria (sanciones de expulsión)				
8	Se visualiza preocupación del establecimiento por asistencia a clases				
9	El acoso escolar se reduce al mínimo				
<b>Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas</b>					
<b>C1: La construcción de planes de estudio para todos</b>					
1	Los niños exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos				
2	Los niños investigan la importancia del agua				
3	Los niños estudian la ropa y decoración del cuerpo				
4	Los niños descubren sobre la vivienda y el entorno construido				
5	Niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo				

6	Los niños aprenden acerca de la salud y las relaciones				
7	Los niños investigan la tierra, el sistema solar y el universo				
8	Los niños estudian la vida en la tierra				
9	Los niños investigan las fuentes de energía				
10	Los niños aprenden acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación				
11	Los niños participan con y crean el arte, la literatura y la música				
12	Los niños aprenden sobre el trabajo y vincularlo con el desarrollo de sus intereses				
13	Los niños aprenden acerca de la ética, el poder y el gobierno				
	<b>C2: Organizar el aprendizaje</b>				
1	Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los niños				
2	Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los niños				
3	Los niños son estimulados a desarrollar un pensamiento crítico				
4	Los niños participan activamente en su propio aprendizaje				
5	Los niños aprenden el uno del otro				
6	Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas				
7	Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños				
8	La disciplina se basa en el respeto mutuo				
9	El personal, planifica, enseña y revisa en conjunto				
10	El personal desarrolla los recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.				
11	Los asistentes de profesores apoyan el aprendizaje y la participación de todos los niños				
12	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada niño				
13	Las actividades fuera del horario de clases involucran a todos los niños				
14	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados				



UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
FACULTAD DE EDUCACION  
Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo

Entrevista a funcionarios

1. ¿Cómo percibe usted el trabajo colaborativo que se desarrolla en el establecimiento?  
¿por qué crees que se genera esta dinámica?
2. En relación a la visión que usted tiene de los/as estudiantes ¿cree que estos al egresar del establecimiento tendrán las herramientas necesarias para enfrentar futuros desafíos que se le presenten?
3. ¿Cree que sus colegas piensan lo mismo? ¿Por qué? Altas expectativas de los estudiantes
4. En relación a los cargos dentro del establecimiento ¿cree que cualquier miembro del establecimiento puede optar a uno de ellos si tienen las capacidades? ¿Cómo se ha generado la elección de esto en el último tiempo?
5. ¿Cree usted que el establecimiento genera espacios o instancias para responder a todas las formas de diversidad? (género, cultural, cognitiva, económicas, entre otras) ejemplos por qué? Clave Colegas
6. ¿Qué actividades se generan en el establecimiento para el fomento del respeto y cuidado del medio ambiente?
7. ¿Qué mecanismos o actividades realiza el establecimiento para el fomento de la integración de los estudiantes con su comunidad local?
8. Dentro del trabajo en el aula ¿cómo se incentiva la aceptación a las diferencias entre las personas? ¿Cree que se necesitan Capacitaciones?
9. ¿Qué opina usted del trabajo colaborativo entre docentes?
10. Considerando la importancia del trabajo colaborativo para el aprendizaje ¿Cree usted el establecimiento genera instancias para que se practiquen estas dinámicas? Si la respuesta es negativa ¿Por qué cree usted que se genera esta desvalorización del trabajo en equipo?
11. ¿Cuáles son las principales problemáticas del trabajo colaborativo entre docente en el establecimiento?