



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



MAGÍSTER
GESTIÓN Y LIDERAZGO
EDUCATIVO
Universidad de Concepción

Propuesta de mejora educativa para el desarrollo del Liderazgo Transformacional y las prácticas inclusivas en un establecimiento educativo de la comuna de Concepción

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

Profesora: Daniela Zúñiga Vásquez.
Autor: Marcela Andrea Gallardo Fierro.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a mis amigos, por su apoyo constante, su comprensión, compromiso, y por siempre alentarme a terminar esta etapa que decidí emprender, y por no dejar que me rindiera fácilmente, entregándome en todo momento una palabra de aliento y de amor, y agradezco también a mi familia y seres queridos que en algún momento del proceso me entregaron palabras de aliento.

Agradezco en especial a mi profesora guía Daniela Zúñiga Vásquez, por toda su ayuda y compromiso constante, por enseñarme tanto y alentarme en cada momento durante toda mi estadía en el programa de Magister, y que sin su guía, comprensión, cariño y mucha paciencia no hubiera podido terminar este informe, siendo un pilar fundamental en mi proceso académico y que siempre recordaré con mucho cariño.

Agradezco a mis colegas, los funcionarios y al equipo directivo del colegio Santa Luisa de Concepción, por su participación y disposición, ya que, sin ellos esta investigación no hubiese sido posible.

ÍNDICE TEMÁTICO.

Agradecimientos	2
Índice temático	3
Índice de tablas	5
Índice de figuras.....	6
1. Introducción.....	9
2. Resumen Ejecutivo	10
3. Antecedentes de contexto	11
A. Antecedentes de la institución:	11
B. Indicadores de Eficiencia Interna IVE – SINAIE	13
C. Resultados de aprendizaje SIMCE	15
D. Resultados de aprendizaje PSU.....	21
E. Indicadores de Desarrollo Personal y Social	22
4. Presentación de Línea base	29
A. Enfoque de la investigación	29
B. Objetivo de diagnóstico	31
b.1 Objetivo General	31
b.2 Objetivos Específicos	31
C. Población y muestra	31
c.1 Investigación Cuantitativa	31
c.1.1 Cuestionario 1: Indicadores, Población y muestra	31
c.1.2 Cuestionario 3: Mi escuela, población y muestra	32
c.2 Investigación Cualitativa	33
D. Instrumentos aplicados	34
d.1 Instrumento Cuantitativo	34
d.2 Instrumento Cualitativo	36
E. Procedimiento de Análisis de la información	37
e.1 Análisis Cuantitativo	37
e.2 Análisis Cualitativo.....	38

F. Análisis e Integración de resultados	38
f.1 Resultado de orden Cuantitativo	38
f.1.1 Resultados por dimensiones	40
f.1.1.1 Dimensión C. Desarrollando prácticas inclusivas	41
f.1.1.2 Dimensión B. La producción de políticas inclusivas	46
f.1.1.3 Dimensión A. Creación de Culturas inclusivas	51
f.2 Resultados de orden Cualitativo	58
f.2.1 Gestión del tiempo	58
f.2.2 Liderazgo Transformacional	59
f.2.3 Convivencia escolar	61
5. Propuesta de mejora	66
A. Descripción de la propuesta de mejora	67
a.1 Capacitación del equipo directivo en torno a la inclusión educativa	67
a.2 Acompañamiento al aula por parte del equipo directivo	70
a.3 Proponer valores inclusivos en el establecimiento	74
6. Fundamentación teórica	80
1º Capítulo: La inclusión y su importancia para la mejora educativa	80
1.1 Educación inclusiva	80
1.2 Prácticas inclusivas	83
1.3 Normativas que propician la inclusión en nuestro país	85
2º Capítulo: Liderazgo con foco en la inclusión y la mejora educativa	93
2.1 Rol del equipo directivo en la mejora educativa	94
2.1.1 Prácticas de Liderazgo	98
2.2 Tipos de Liderazgo que propician la inclusión	99
2.2.1 Liderazgo Pedagógico	99
2.2.2 Liderazgo Distribuido	101
2.2.3 Liderazgo Transformacional	102
2.3 Liderazgo para la inclusión y la mejora educativa	104
3º Capítulo: Participación y convivencia escolar	108

3.1 Convivencia escolar y la importancia para la inclusión	108
3.1.1 Cima de convivencia escolar	109
3.1.2 La convivencia desde la gestión escolar	112
3.2 La participación educativa y su importancia para la inclusión	114
3.3 Los valores y su importancia para la mejora en la inclusión educativa.....	116
7. Conclusiones	118
7.1 Consideraciones finales	118
7.2 Proyecciones y Sugerencias.....	120
8. Referencias bibliográficas	121
9. Anexos	131

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
Tabla 1: Indicadores de eficiencia interna – IVE.	14
Tabla 2: Resultados PSU, proceso de rendición 2012 a 2018.	21
Tabla 3: Resultados IDPS 4to básico, 2014 a 2018.	23
Tabla 4: Resultados IDPS 6to básico, 2014 a 2018.	25
Tabla 5: Resultados IDPS 2do medio, 2014 a 2018.	27
Tabla 6: Muestra de participantes - Cuestionario 1: Indicadores.	33
Tabla 7: Muestra de participantes - Cuestionario 3: Mi escuela.	34
Tabla 8: Muestra de participantes - Instrumento Cualitativo.	34
Tabla 9: Dimensiones, Indicadores y descripción de los ítems del INDEX.	36
Tabla 10: Ítems indagados, Entrevista Cualitativa.	38
Tabla 11: Ítems bajo el 50% - Cuestionario 3: Mi escuela.	57
Tabla 12: Ítems bajo el 50% - Cuestionario 1: Indicadores.	58
Tabla 13: Programación de la estrategia 1: Capacitación del Equipo directivo en torno a la inclusión educativa.	69

Tabla 14: Programación de la estrategia 2: Acompañamiento al aula por parte del Equipo directivo.	71
Tabla 15: Programación de la estrategia 3: Proponer valores inclusivos en el establecimiento.	72
Tabla 16: Carta Gantt - Propuesta de Mejora.	73
Tabla 17: Artículos expuestos en la declaración mundial sobre educación para todos (1990).	88
Tabla 18: Dimensiones de Prácticas, MBDLE 2015.	98
Tabla 19: 1.-Principios - Recursos Personales, MBDLE 2015.	99
Tabla 20: 2.- Habilidades - Recursos Personales, MBDLE 2015.	99
Tabla 21: 3.- Conocimientos Profesionales - Recursos Personales, MBDLE 2015.	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras	Página
Figura 1: Ingresos anuales de estudiantes en el P.I.E, 2011 – 2019.	13
Figura 2: Resultados SIMCE 4to Enseñanza básica, 2012 – 2018.	15
Figura 3: Porcentaje de niveles de aprendizaje Lectura, 4to básico entre los años 2016 y 2018.	16
Figura 4: Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 4to básico entre los años 2016 y 2018.	16
Figura 5: Resultados SIMCE 6to Enseñanza básica, 2013 – 2018.	17
Figura 6: Porcentaje de niveles de aprendizaje Lectura, 6to básico entre los años 2015 y 2018.	18
Figura 7: Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 6to básico entre los años 2016 y 2018.	18
Figura 8: Resultados SIMCE 2do Enseñanza Media, 2012 – 2018.	19
Figura 9: Porcentaje de niveles de aprendizaje Lectura, 2do medio entre los	20

años 2016 y 2018.	
Figura 10: Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 2do medio entre los años 2016 y 2018.	20
Figura 11: Resultados PSU, proceso de rendición 2012 a 2017.	22
Figura 12: Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 4to básico en cada IDPS entre los años 2016 y 2018.	24
Figura 13: Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 6to básico en cada IDPS entre los años 2016 y 2018.	26
Figura 14: Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 2do medio en cada IDPS entre los años 2016 y 2018.	28
Figura 15: Representación del porcentaje promedio de las tres dimensiones del Cuestionario 1: Indicadores y el Cuestionario 3: mi escuela.	40
Figura 16: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión C. y porcentaje promedio de Estudiantes que señalan están “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión	42
Figura 17: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del indicador C.1.	43
Figura 18: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a ítems del Indicador C.2.	44
Figura 19: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador C.1.	45
Figura 20: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador C.2.	46
Figura 21: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión B. y porcentaje promedio de Estudiantes que señalan están “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión B.	47
Figura 22: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo”	48

frente a cada ítem del Indicador B.1	
Figura 23: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador B.2	49
Figura 24: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador B.1.	50
Figura 25: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador B.2.	51
Figura 26: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada Indicador de la Dimensión A. y porcentaje promedio de Estudiantes que señalan están “De acuerdo” frente a cada Indicador de la Dimensión A.	52
Figura 27: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.1	53
Figura 28: Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador A.2.	54
Figura 29: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.1.	55
Figura 30: Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “muy de acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.2.	56
Figura 31: Árbol de Problemas que evidencia el problema identificado, las causas y efectos en el colegio Particular Subvencionado de la ciudad de Concepción.	66
Figura 32: Los efectos del Liderazgo Escolar.	109

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio se realiza en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Concepción; el objetivo principal de este estudio es proponer un plan de mejora en el área de la gestión inclusiva, de acuerdo a las políticas, culturas y prácticas del establecimiento, permitiendo identificar las principales barreras, según el punto de vista de los estudiantes, docentes y/o miembros del establecimiento que dificultan la inclusión.

El informe está estructurado en seis partes: primero el Resumen ejecutivo que evidencia el principal problema encontrado y las principales características de mejora; los Antecedentes de Contexto, que nos permite presentar de una forma organizada la información de la institución y su relación con la propuesta de mejora; la Presentación de la Línea base donde se juzgan los cambios y mejoras que se implementarán en un corto periodo de tiempo y que presentará el principal problema que se abordará en la Propuesta de Mejora en la cual se plantearán los objetivos y una presentación descriptiva de lo que se realizará y lo que se espera lograr abalado en una Fundamentación teórica que informarán sobre los principales antecedentes que se sustentarán en el proyecto y por último las Conclusiones que presentarán los principales aprendizajes relevantes y las proyecciones.

2. RESUMEN EJECUTIVO

El establecimiento educativo donde se aplicó el cuestionario *Index for inclusion* se encuentra ubicado en la Región del Biobío, en la ciudad de Concepción, en la comuna de Concepción. El Colegio cuenta con una matrícula de 987 estudiantes desde pre kínder a cuarto año de enseñanza media, distribuidos en dos grupos por nivel; “A y B”.

El enfoque de la investigación es mixto, en el que se aplicó el instrumento *Index for Inclusion* de Boot y Ainscow (2002). Este presenta afirmaciones en relación a las diversas medidas inclusivas que se llevan a cabo en el establecimiento a través de 3 dimensiones: Cultura Inclusiva, Política Inclusiva y Prácticas inclusivas; información que fue complementada con una entrevista al personal del establecimiento para indagar de mejor manera en aquellos ítems que presentaran menor aprobación, la muestra de este estudio fue del 30% de la totalidad de estudiantes, y los funcionarios del establecimiento.

Dentro de los principales hallazgos encontrados en los cuestionarios aplicados se observa que en las tres dimensiones (Cultura Inclusiva, Política Inclusiva y Prácticas Inclusivas) el personal del establecimiento al igual que los estudiantes presentan porcentajes de acuerdo sobre el 50%, sin embargo al observar los porcentajes de cada ítem dentro de la dimensión se observa que hay una dispersión entre los datos obtenidos, identificando el principal problema el *Bajo despliegue de prácticas inclusivas enfocadas a la construcción de un Currículum para todos, la convivencia y la participación en el establecimiento*. Por lo que la propuesta de mejora se orienta a presentar un plan de acompañamiento directivo enfocado en la participación e inclusión educativa cuyo objetivo radica en mejorar las prácticas de liderazgo Transformacional en el equipo directivo del establecimiento particular subvencionado por medio de la capacitación y actualización de conceptos referente a la inclusión educativa, a través, de un profesional experto en el área.

3. ANTECEDENTES DE CONTEXTO

A. Antecedentes de la Institución:

El establecimiento educacional particular subvencionado pertenece a la comuna de Concepción, está ubicado en el Sector de Lorenzo Arenas. Cuenta con una dotación de 46 docentes (7 hombres y 39 mujeres) y 28 asistentes de la educación (7 hombres y 21 mujeres). La matrícula para el año 2017 es de 987 estudiantes. Cuenta con niveles de Educación Parvularia, Básica y Enseñanza Media Humanista-Científica, con un promedio de 35 estudiantes por curso, con dos cursos por grado (A y B). Se encuentra ubicado en una posición estratégica cercana a supermercados, bencineras, farmacias, Centros de salud Familiar, bomberos, etc. junto a áreas verdes como plazoletas, el Parque laguna redonda y accesible al transporte público.

En el año 2004, el establecimiento fue certificado con el Sello de Calidad de la Fundación Chile, siendo el primer establecimiento de la Octava Región que asegura por medio de una certificación la calidad de sus procesos. En el año 2012 el establecimiento obtiene por tercera vez el premio Iberoamericano a la excelencia educativa.

En cuanto a su infraestructura el establecimiento cuenta con dos edificios conectados entre sí, con una dimensión de 600 metros cuadrados entre ambos, con una multicancha deportiva, laboratorios de ciencia y computación totalmente equipados, dos comedores, y veintiocho salas de clases, en donde se realizan diversos talleres extraescolares como: fútbol, basquetball, coro, cheerleader ,etc.

El establecimiento cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE) desde el año 2011, amparado bajo el decreto 170/09, que “fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiados de la subvención para educación especial” contando con los principales ejecutores un equipo de Centro de recursos de Lenguaje CICEL y el equipo del Programa de Integración propio del Establecimiento educacional. El Centro de Recursos Cikel, que atiende los estudiantes desde

Pre-Kinder a 4° Año Básico con necesidades educativas transitorias: Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), estudiantes con Coeficiente intelectual Límitrofe, Trastorno de Déficit Atencional con o sin hiperactividad (TDA-H); Además de estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes (NEP), Síndrome de Asperger.

Hasta el año 2015 el equipo de integración del establecimiento educacional atiende a los estudiantes desde 5° a 8° Año Básico, que posean Necesidades Educativas Transitorias (NET): Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Límitrofes, Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA-H), además de estudiantes con NEP [Trastornos del Espectro Autista (TEA)]. A partir del año 2016 se incorporan de manera progresiva los cursos de 1° y 2° de educación media, para así ir en aumento de la cobertura en los siguientes años. Desde el 2017 a la fecha, el establecimiento cuenta con una completa cobertura en el establecimiento entregando los apoyos a los estudiantes que presenten NET tales como: Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), Funcionamiento Intelectual Límitrofe (FIL), Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA-H). Además de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Permanentes, como: TEA y Discapacidad Intelectual (DI).

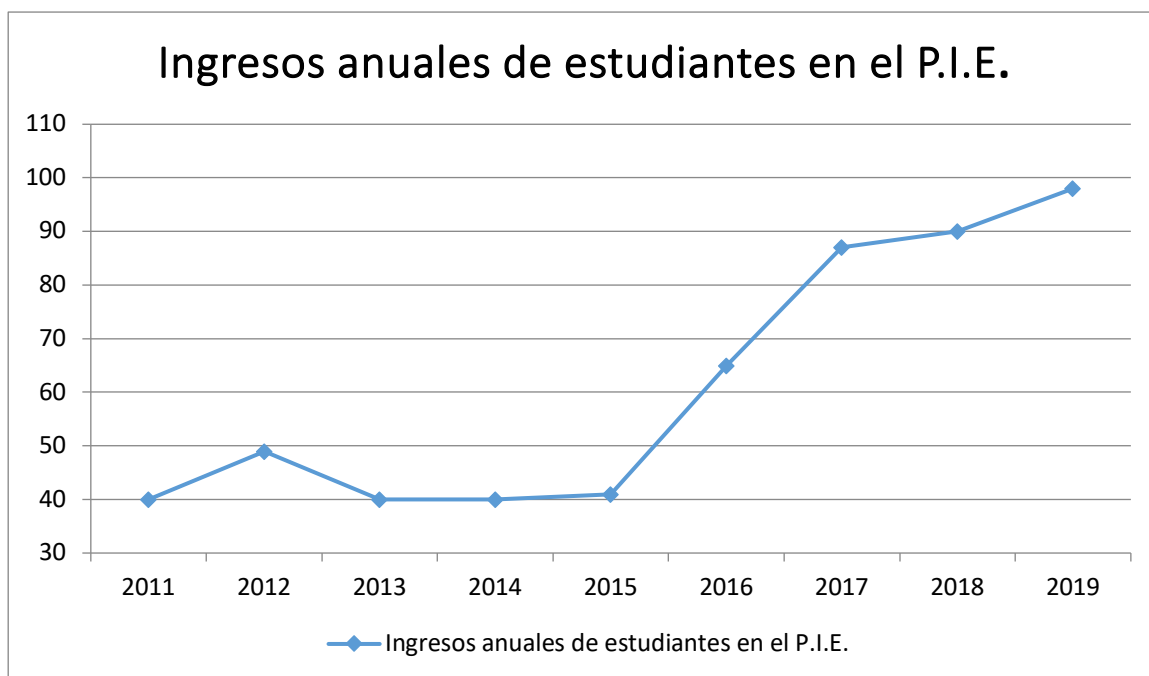


Figura 1. Ingresos anuales de estudiantes en el PIE, 2011 – 2019. Colegio Particular subvencionado.

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1 muestra un crecimiento considerable desde el año 2015 en adelante. Esto se debe al aumento de la cobertura dentro del programa de integración del establecimiento, también al aumento de estudiantes con NEEP, como los estudiantes con TEA.

B. Indicadores de eficiencia Interna Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) – Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE):

El Sistema Nacional de Asignación con Equidad, permite identificar la condición de vulnerabilidad con la que cuenta la población del establecimiento educacional, con la finalidad de entregar los apoyos que se requieran necesarios para que aquellos estudiantes que se encuentran en primera prioridad salgan de su condición de vulnerabilidad tanto en Enseñanza Básica (EB) como en Enseñanza Media (EM).

Tabla 1

Indicadores de eficiencia interna – IVE. Colegio Particular subvencionado

Año	2015		2016		2017		2018		2019	
Indicador										
Matrícula General	802		855		875		898		919	
Nivel de Enseñanza	EB	EM	EB	EM	EB	EM	EB	EM	EB	EM
Estudiantes de 1era prioridad	145	71	153	85	182	99	263	118	417	222
Estudiantes de 2da prioridad	35	3	30	6	37	4	30	4	12	0
Estudiantes de 3era prioridad	75	30	87	39	77	45	99	54	53	19
Estudiantes no vulnerables	259	106	274	114	271	128	183	114	112	62
IVE- SINAЕ	49,1	49,1	49,0	51,8	51,4	53,0	67,3	60,1%	81,0%	79,5%
	%	%	%	%	%	%	%			

Fuente: Página web institucional Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas – JUNAEB

La Tabla 1 muestra los principales resultados en relación al SINAЕ de un establecimiento educacional, entre ellos se pueden destacar el aumento de la matrícula progresiva de los estudiantes que acceden a este beneficio dentro del establecimiento, siendo los de primera prioridad los que tienen un mayor impacto, aumentando progresivamente por año tanto en enseñanza básica como en enseñanza media; así también se puede observar que los estudiantes no vulnerables disminuyen progresivamente, desde el 2017 en ambos ciclos de enseñanza. En relación al porcentaje de IVE-SINAЕ se puede observar que va en aumento desde el año 2015 hasta el 2019 tanto en enseñanza básica como en enseñanza media.

C. Resultados de aprendizaje Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE):

Las siguientes figuras nos permiten observar y comparar si existe una tendencia al alza, baja, o se mantienen los resultados de aprendizaje SIMCE en relación a las últimas evaluaciones realizadas en los ejes de Comprensión Lectora, Matemáticas, y el promedio de ambas evaluaciones, comprendidas entre los periodos 2012 y 2019 en los diferentes niveles de enseñanza aplicados (4° E. Básica, 6° E. Básica y 2° E. Media).

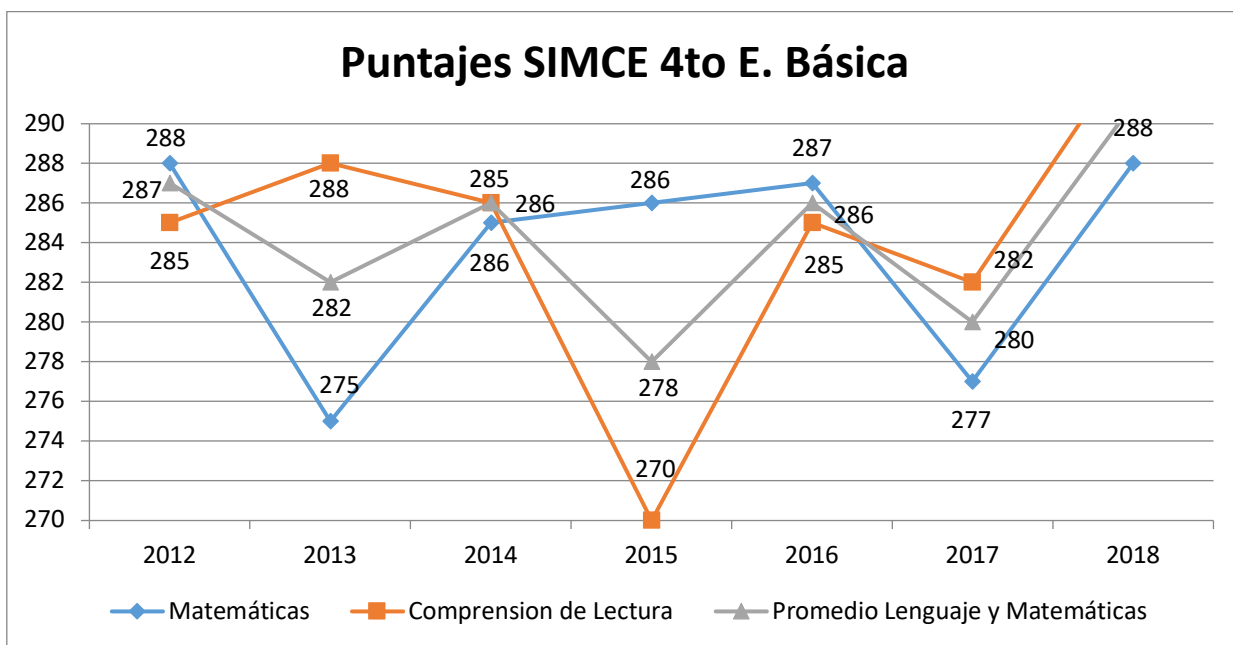


Figura 2. Resultados SIMCE 4to Enseñanza básica, 2012 – 2018. Colegio Particular subvencionado.
Fuente: Página web institucional Sistema de Medición de Calidad de la Educación – SIMCE.

En la Figura 2 se observan los puntajes SIMCE obtenidos desde el año 2012 hasta el año 2018, en ellos se observa que el promedio más bajo obtenido fue en la prueba realizada en el año 2015 con un promedio de 278 puntos; por otro lado el promedio más alto se registró el año 2018, con 288 puntos. A lo largo de los años se puede apreciar diversas altas y bajas en los puntajes SIMCE de 4to básico, mostrando que no hay una regularidad en dichos puntajes obtenidos, donde el último promedio entre las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas subió 8 puntos en comparación al año 2017.

Niveles de aprendizaje 4to básico:

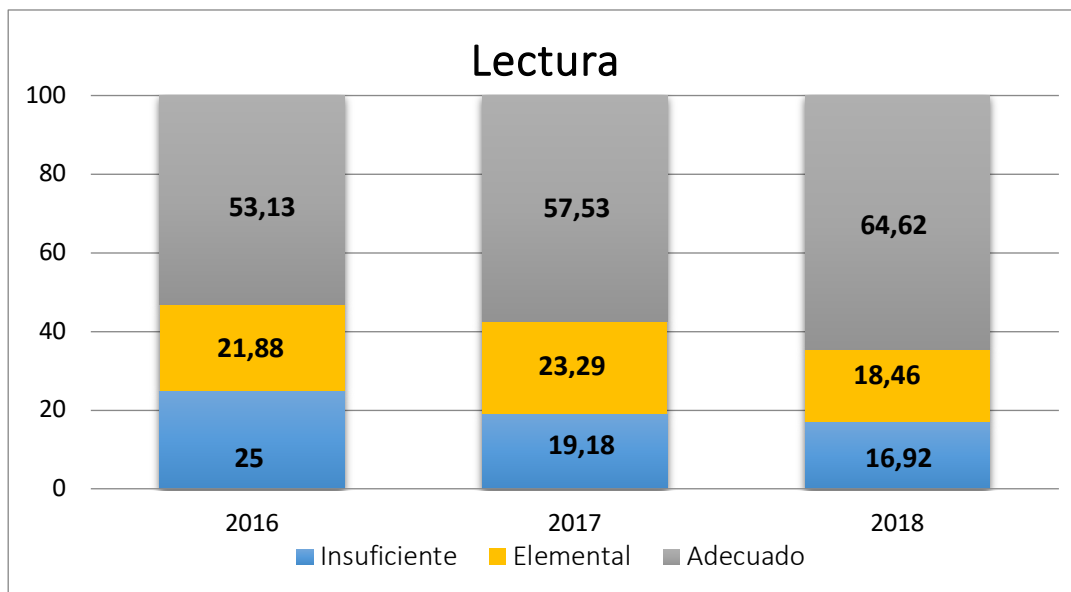


Figura 3. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Lectura, 4to básico, entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

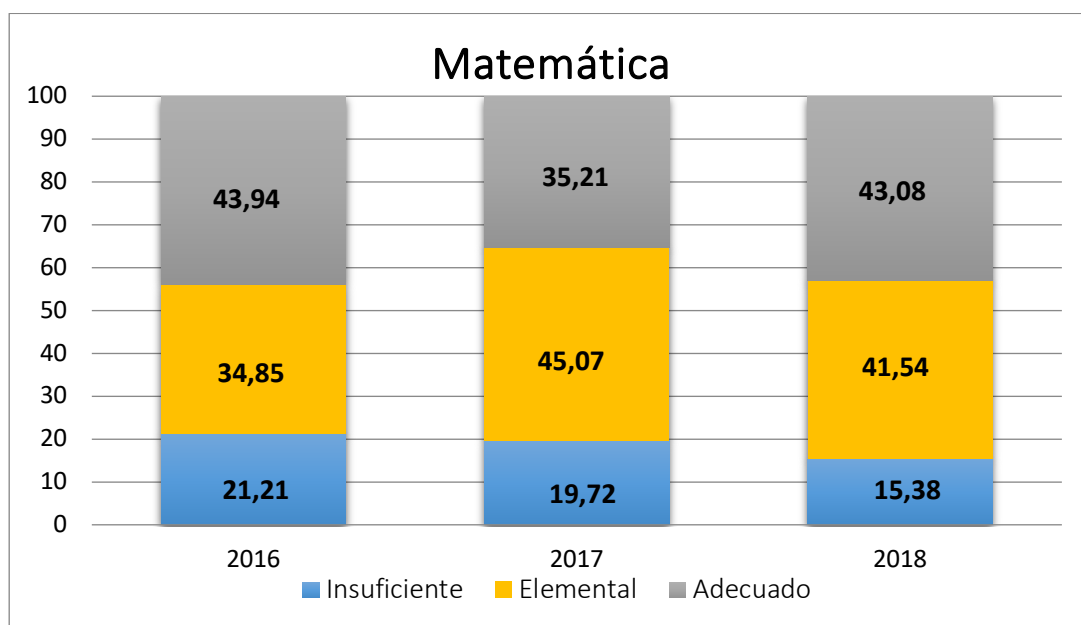


Figura 4. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 4to básico, entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

La Figura 3 y la Figura 4 muestra los tres niveles de aprendizaje: Insuficiente, Elemental y Adecuado, en el área de Lectura y Matemática de 4to año básico entre los años 2016 y 2018. En la Figura 3 se observa que a través de los años el porcentaje de insuficiente ha disminuido considerablemente, a pesar de esto siempre se ha mantenido el porcentaje Adecuado como el más sobresaliente. En la Figura 4 también se observa que el nivel insuficiente ha disminuido a través de los años mostrándose una similitud entre el nivel elemental y el adecuado el último periodo.

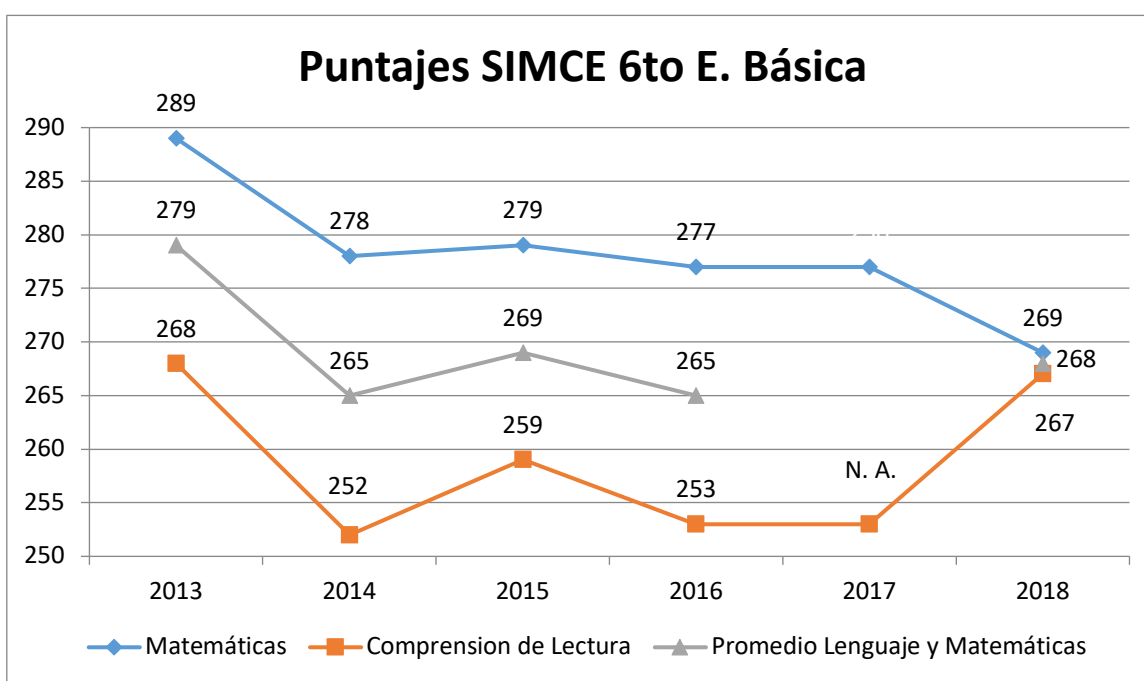


Figura 5. Resultados SIMCE 6to Enseñanza básica, 2013 – 2018. Colegio Particular subvencionado.

Fuente: Pagina web institucional Sistema de Medición de Calidad de la Educación – SIMCE.

La figura muestra los distintos puntajes obtenidos en las pruebas de Lenguaje, la de matemática y el promedio de estas, desde el año 2013 al año 2018; en el gráfico se puede observar que, si bien el año 2015 hubo un alza en los puntajes, la tendencia de estos ha ido a la baja hasta el año 2016. Por otro lado en el área de comprensión de lectura se observa un alza de 14 puntos, llevando así a ambas evaluaciones subir su promedio 3 puntos el año 2018. El año 2017 no se rinde la prueba SIMCE para sexto año de enseñanza básica.

Niveles de aprendizaje 6to básico:

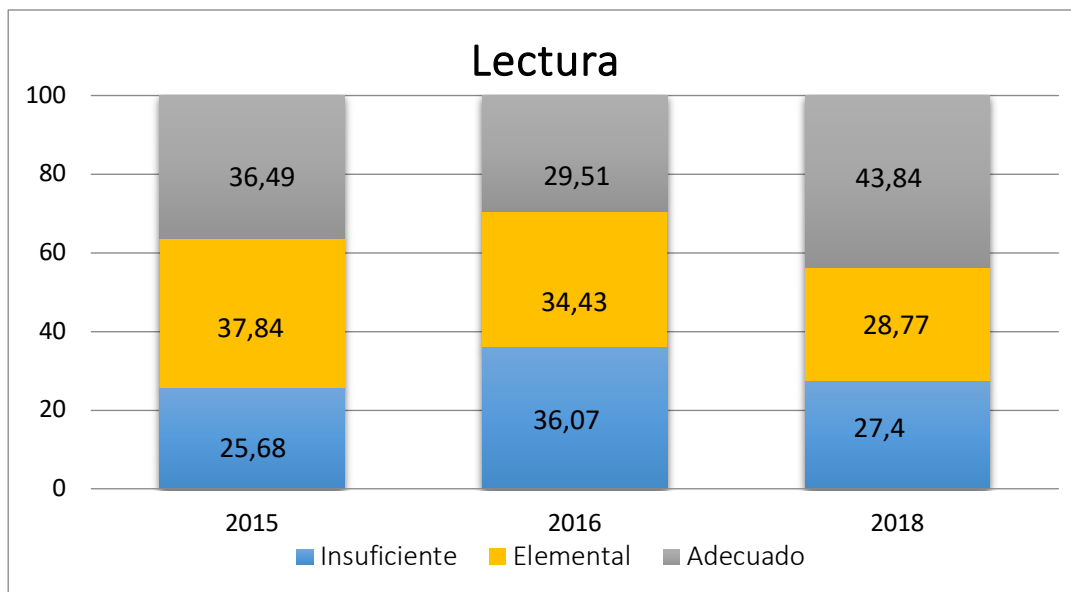


Figura 6. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Lectura, 6to básico, entre los años 2015 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

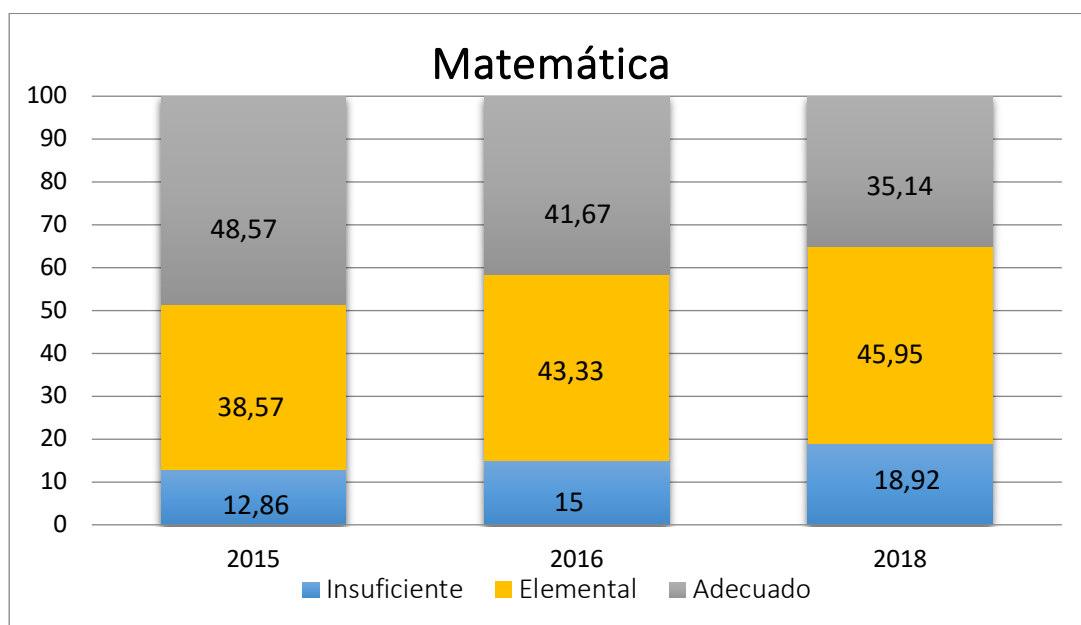


Figura 7. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 6to básico, entre los años 2015 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

La Figura 6 y la Figura 7 muestra los tres niveles de aprendizaje: Insuficiente, Elemental y Adecuado, en el área de Lectura y Matemática de 6to año básico entre los años 2015 y 2018. La Figura 6 muestra inconsistencias en sus porcentajes a través de los años, mostrando con mayor porcentaje de estudiantes en el nivel Adecuado el último año, aun así, el nivel Insuficiente ha sido el más bajo en los 3 periodos. La Figura 7 muestra un incremento constante en el nivel Elemental, a diferencia del Adecuado quien ha presentado disminución.

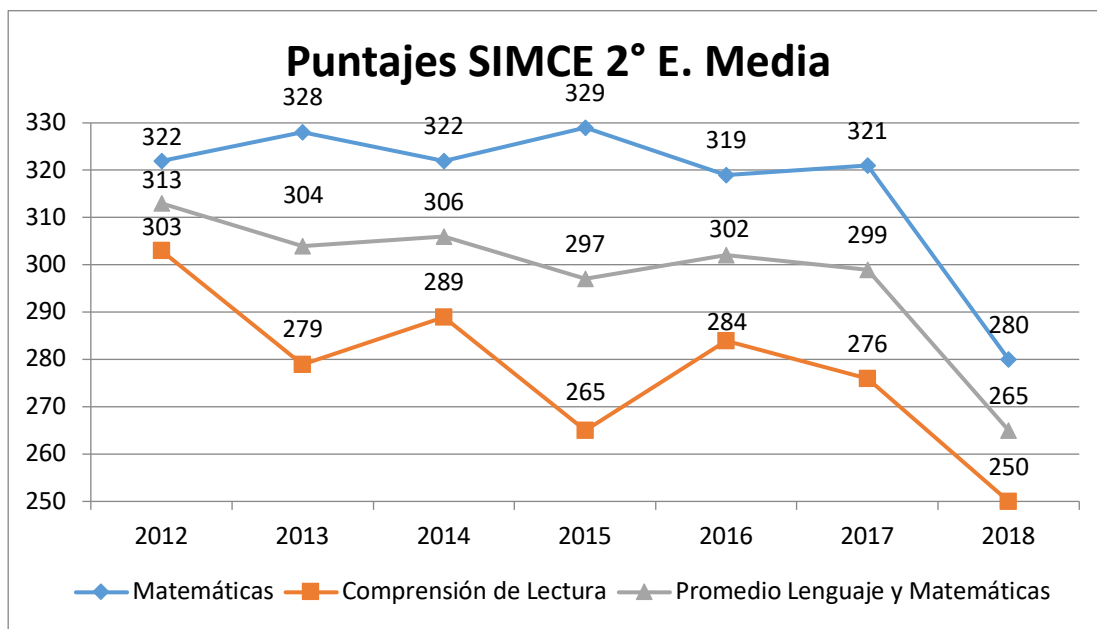


Figura 8. Resultados SIMCE 2do Enseñanza Media, 2012 – 2018. Colegio Particular subvencionado.

Fuente: Pagina web institucional Sistema de Medición de Calidad de la Educación – SIMCE

La Figura 4 muestra los resultados de los puntajes obtenidos en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas y el promedio de estas comprendidos entre los años 2012 y 2018. En el gráfico se puede observar que a lo largo de los años el establecimiento educacional ha obtenido puntajes en Matemática sobre los trescientos puntos, y estos puntajes promediados con los puntajes de Lenguaje han mantenido una leve tendencia tanto al alza como a la baja, con una diferencia de 3 puntos en comparación con los puntajes promedio del 2017 y del año 2016, en el año 2018 los puntajes bajan considerablemente en ambas evaluaciones disminuyendo 34 puntos promedio en comparación con el año 2017.

Niveles de aprendizaje 2do medio:

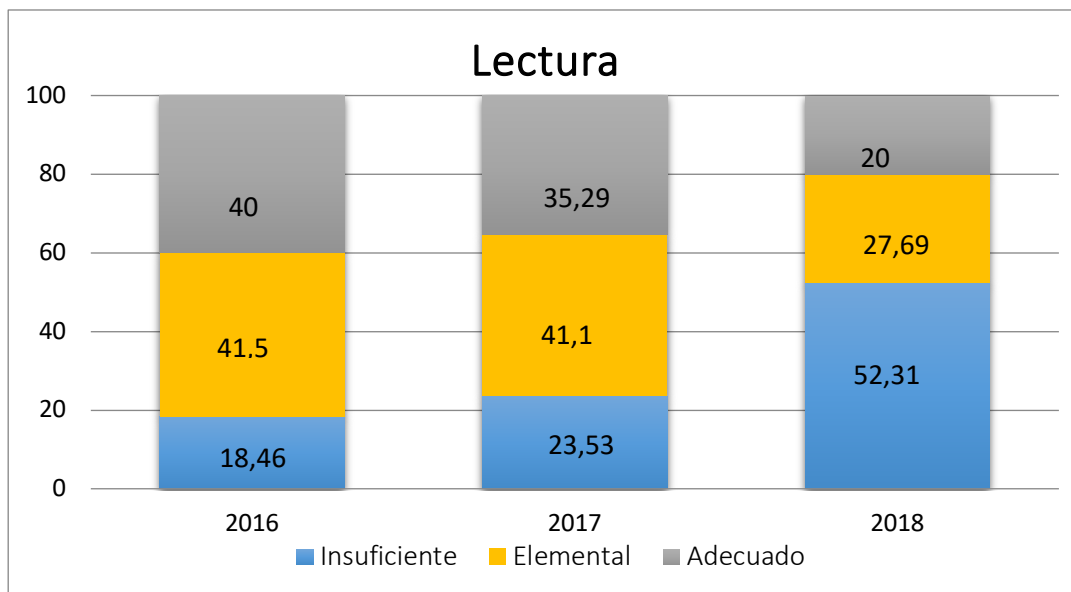


Figura 9. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Lectura, 2do medio, entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

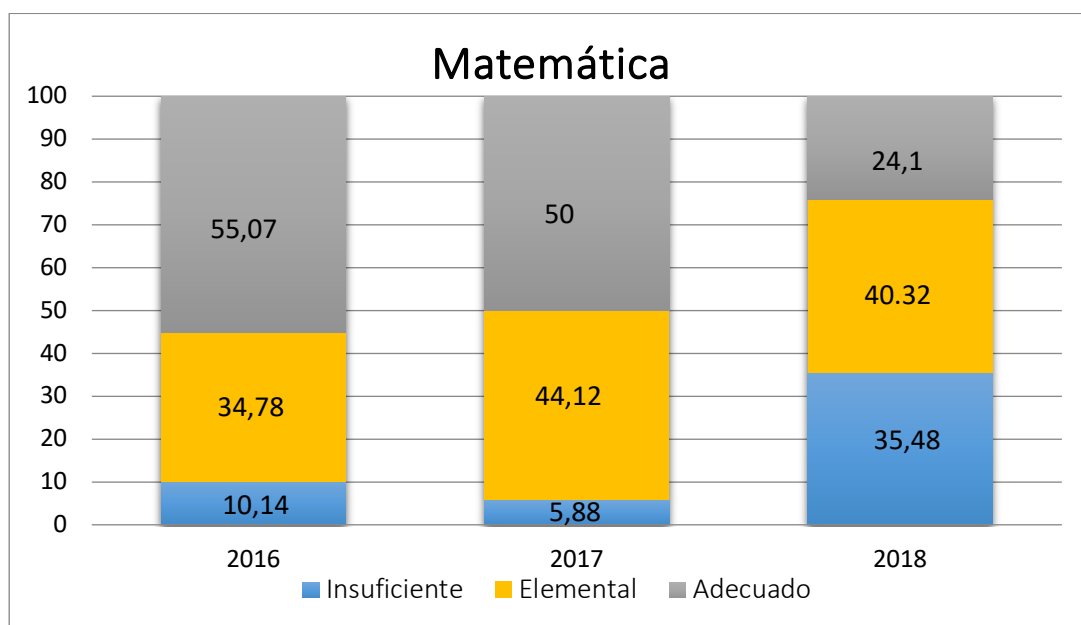


Figura 10. Porcentaje de niveles de aprendizaje en Matemática, 2do medio, entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Informe de Resultados Educativos – Agencia de Calidad de la Educación.

La Figura 9 y la Figura 10 muestra los tres niveles de aprendizaje: Insuficiente, Elemental y Adecuado, en el área de Lectura y Matemática de 2do año medio entre los años 2015 y 2018. La Figura 9 muestra un alza constante en el nivel Insuficiente aumentando el último periodo 28,78 puntos en comparación al año anterior, por otro lado, tanto el nivel Elemental como el nivel Adecuado presentan bajas constantes presentándose el último periodo una baja de 15,29 puntos en el nivel Adecuado. La Figura 10 muestra un descenso constante en relación al nivel Adecuado, disminuyendo 25,9 puntos en el último periodo en comparación al año anterior, por otro lado, el nivel Insuficiente mantuvo un alza considerable en la última medición aumentado 29,6 puntos.

D. Resultados de aprendizaje Prueba de Selección Universitaria (PSU):

A continuación, se presentan los promedios de los puntajes obtenidos en la Prueba de Selección Universitaria en las 4 pruebas rendidas (Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias) durante los últimos 7 años.

Tabla 2

Resultados PSU, proceso de rendición 2012 a 2018. Colegio Particular subvencionado.

Año	Lenguaje	Matemática	Historia	Ciencias	Media L - M
2012	599	605	597	598	602
2013	577	597	572	561	587
2014	579	581	576	568	580
2015	591	603	563	581	597
2016	595	570	581	586	582
2017	565	570	530	552	567
2018	560	569	531	559	565

Fuente: Página web institucional del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional – DEMRE.
Media L-M: Indica el promedio entre las asignaturas de Lenguaje y Matemática.

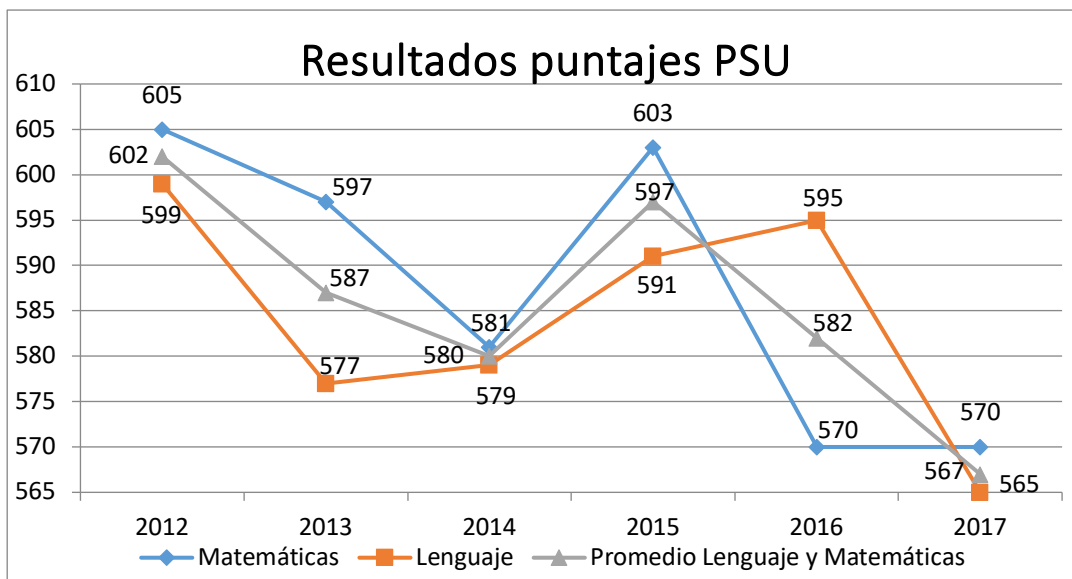


Figura 11. Resultados PSU, proceso de rendición 2012 a 2017. Colegio Particular subvencionado.

Fuente: Página web institucional del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo – DEMRE.

Tanto en la Tabla 2 como en la Figura 11 se observan los puntajes PSU obtenidos en las pruebas de Lenguaje y Matemáticas, y el promedio de estas, comprendidas entre los años 2012 y 2018. Se observa que el promedio de puntajes más alto se obtuvo el año 2012 con 602 puntos, por otro lado se ve que el puntaje más bajo se obtuvo el año 2017 con 567 puntos; también que los puntajes han tenido una tendencia a la baja, demostrando un alza el año 2015, y desde ahí en adelante se mantienen los puntajes a la baja, descendiendo 15 puntos promedio entre el año 2015 y el año 2016, así mismo un descenso en 15 puntos en el 2017 y 2 puntos promedio en el 2018.

E. Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS):

Los IDPS entregan la información relacionada con el desarrollo personal y social de los alumnos de un colegio y se miden de forma complementaria a los resultados de las pruebas SIMCE, estos indicadores entregan información sobre:

- *Autoestima académica y motivación escolar*: Se considera la percepción en relación a la capacidad de aprender y actitudes hacia el aprendizaje y el logro académico.

- *Clima de convivencia escolar*: Se considera la percepción que poseen los estudiantes en relación al ambiente de respeto, ambiente organizado y ambiente seguro.

- *Participación y formación ciudadana*: Se consideran las percepciones y actitudes de los docentes, apoderados y estudiantes.

- *Hábitos de vida saludable*: Considera la declaración por parte de los estudiantes con respecto al grado en que el establecimiento promueve los hábitos de alimentación sana y vida activa.

- *Equidad de Género*: Permite observar el logro equitativo entre hombres y mujeres en un establecimiento permitiendo transmitir expectativas similares en cuanto a su rendimiento.

Tabla 3

Resultados IDPS 4to Básico, 2014 a 2018. Colegio Particular subvencionado.

Indicador	2014	2015	2016	2017	2018	Media
Autoestima académica y motivación escolar	70	73	70	71	69	70,6
Clima de convivencia escolar	76	76	72	78	74	75,2
Participación y formación ciudadana	74	77	76	75	72	74,8
Hábitos de vida saludable	71	69	67	66	66	67,8
Promedio anual:	72,75	73,75	71,25	72,5	70,25	

Fuente: Pagina web institucional Agencia de Calidad de la Educación.

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos entre los periodos 2014 y 2018 en los estudiantes de 4to año básico que pertenecen al colegio particular subvencionados, en relación a cada cuatro indicadores: *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se observa que entre los últimos cuatro periodos ha existido una inconsistencia en los resultados, aun así, se ha mantenido una consistencia entre los 70 y los 74 puntos promedio a través de los años; por otro lado, se puede apreciar que el promedio más bajo con respecto a las percepciones se obtuvo el año 2018 con 70,25 puntos.

En relación a los indicadores el promedio de percepción más bajo en los cuatro años fue de *Autoestima académica y motivación escolar* con 70,6 puntos, por lo que según el cuestionario es menos probable que el estudiante se interese e invierta esfuerzo en sus actividades escolares.

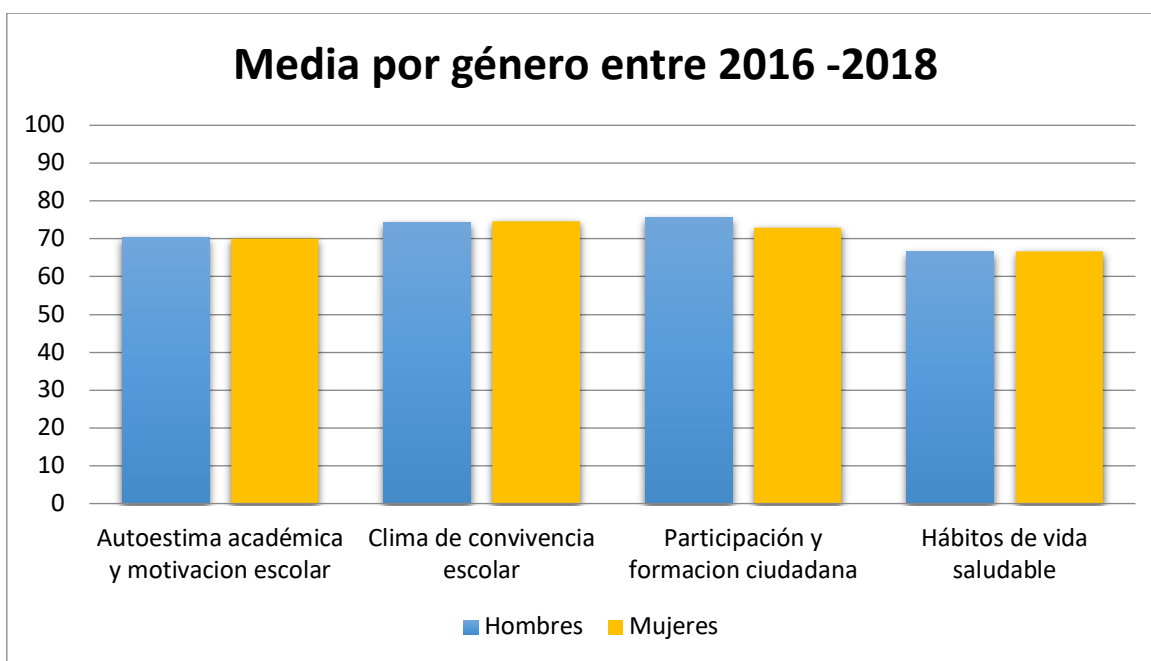


Figura 12. Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 4to básico en cada IDPS entre los años 2016 y 2018. Fuente: Elaboración propia

La Figura 12 muestra el porcentaje promedio tanto de hombres como mujeres en relación a la percepción que tienen los estudiantes de 4to año básico del colegio Particular

Subvencionado con respecto a los indicadores de *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se puede observar que ambos géneros mantienen promedios similares en todos los indicadores por lo que la expectativas en cuando a rendimiento y futuro académico y laboral serian similares, aun así el indicador más bajo que se observa en ambos géneros es el de Hábitos de vida saludable, esto podría traer consecuencias en relación a la ansiedad y el estrés ante evaluaciones.

Tabla 4

Resultados IDPS 6to Básico, 2014 a 2018. Colegio Particular subvencionado.

Indicador	2014	2015	2016	2017	2018	Media
Autoestima académica y motivación escolar	73	69	72	-	70	71
Clima de convivencia escolar	78	75	76	-	74	75,7
Participación y formación ciudadana	79	74	77	-	72	75,5
Hábitos de vida saludable	71	69	68	-	69	69,25
Promedio anual:	75,25	71,75	73,25	-	71,25	

Fuente: Pagina web institucional Agencia de Calidad de la Educación.

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos entre los periodos 2014 y 2018 en los estudiantes de 6to año básico del colegio particular Subvencionado en relación a cuatro indicadores: *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se observa que entre los últimos cuatro periodos ha existido una inconsistencia en los resultados manteniéndose al

alza y a la baja cada año; por otro lado, se puede apreciar que el promedio más bajo con respecto a las percepciones se obtuvo el año 2018 con 71,25 puntos. El año 2017 no se rinde la prueba.

En relación a los indicadores, el promedio de percepción más bajo en los cuatro años fue de *Hábitos de vida saludable*, que según la Agencia de Calidad de la Educación los buenos puntajes en esta área podrían mejorar la capacidad en los estudiantes para la resolución de tareas complicadas, la concentración y la memoria, disminuyendo eventualmente la ansiedad y el estrés en las evaluaciones.

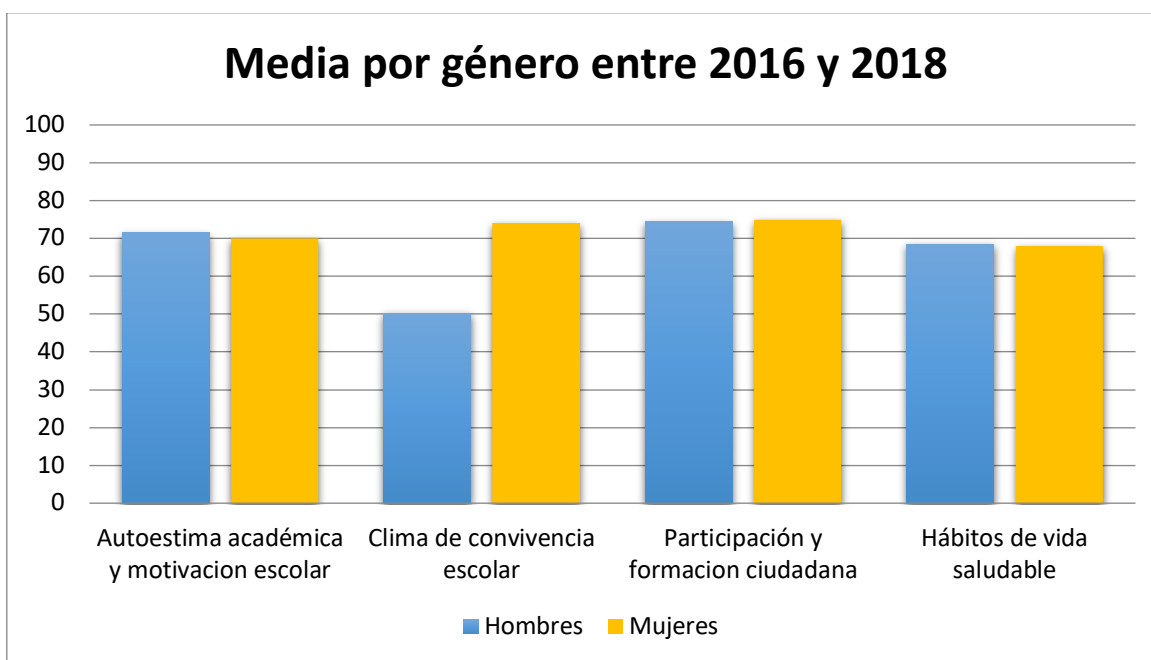


Figura 13. Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 6to básico en cada IDPS entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Elaboración propia

La Figura 13 muestra el porcentaje promedio tanto de hombres como mujeres en relación a la percepción que tienen los estudiantes de 6to año básico del colegio Particular Subvencionado con respecto a los indicadores de *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se puede observar que ambos géneros mantienen promedios similares en todos los indicadores, a excepción de *Clima de convivencia escolar*, donde son los hombres

quienes mantienen promedios de apreciación más bajos y que según la Agencia de Calidad de la Educación esto podría afectar el bienestar y el desarrollo socio afectivo impactando en la conducta, sus actitudes y las percepciones de los estudiantes.

Tabla 5

Resultados IDPS 2do medio, 2014 a 2018. Colegio Particular subvencionado.

Indicador	2014	2015	2016	2017	2018	Media
Autoestima académica y motivación escolar	73	75	73	72	73	73,2
Clima de convivencia escolar	80	82	80	78	71	78,2
Participación y formación ciudadana	82	76	82	77	74	78,2
Hábitos de vida saludable	75	76	74	67	70	72,4
Promedio anual:	77,5	77,25	77,25	73,5	72	

Fuente: Pagina web institucional Agencia de Calidad de la Educación.

La tabla anterior muestra los resultados obtenidos entre los periodos 2014 y 2018 en los estudiantes de 2do año medio del colegio particular Subvencionado en relación a cuatro indicadores: *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se observa que entre los últimos periodos ha existido una tendencia a la baja, obteniendo el puntaje más bajo de percepción el año 2018 con 72 puntos.

En relación a los indicadores, el promedio de percepción más bajo en los cuatro años fue de *Hábitos de vida saludable*, que según la Agencia de Calidad de la Educación los

buenos puntajes en esta área podrían mejorar la capacidad en los estudiantes para la resolución de tareas complicadas, la concentración y la memoria, disminuyendo eventualmente la ansiedad y el estrés en las evaluaciones.

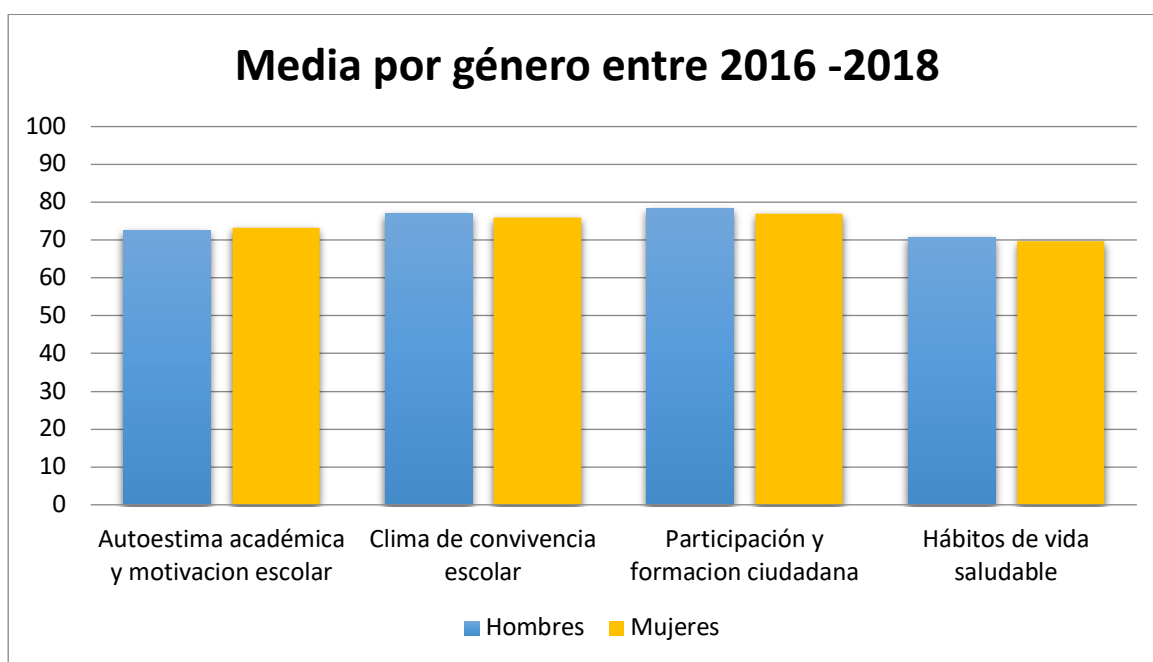


Figura 14. Porcentaje promedio de hombres y mujeres de 2do medio en cada IDPS entre los años 2016 y 2018.
Fuente: Elaboración propia

La Figura 14 muestra el porcentaje promedio tanto de hombres como mujeres en relación a la percepción que tienen los estudiantes de 2do año medio del colegio Particular Subvencionado con respecto a los indicadores de *Autoestima académica y motivación escolar*, *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*. Se puede observar que ambos géneros mantienen promedios similares en todos los indicadores, aun así las mujeres mantienen una leve disminución en sus puntajes en los indicadores de *Clima de convivencia escolar*, *Participación y formación ciudadana* y *Hábitos de la vida saludable*, y que según la Agencia de la Calidad de la educación esto podría traer consecuencias en el bienestar socio afectivo, el compromiso, la disposición y la concentración y la memoria de las estudiantes.

4. PRESENTACIÓN DE LINEA BASE

A. Enfoque de la investigación.

La presente investigación corresponde a un enfoque mixto, que de acuerdo a la definición de Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008 (Citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) se define el concepto como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p.543).

De este mismo modo Leech y Onwuegbuzie (2007) mencionan que la “investigación de métodos mixtos representa la investigación que implica recopilar, analizar e interpretar datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o en una serie de estudios que investigan el mismo fenómeno subyacente” (p. 265). Según estos autores la investigación se realizará en base al Diseño de estado igual y secuencial completamente, ya que, combina tanto la investigación Cuantitativa como la Cualitativa en varias etapas del proceso de investigación de manera secuencial donde ambas tienen el mismo peso dentro de la investigación.

En una primera etapa de la investigación se trabajará con el método cuantitativo y en la segunda fase el método de investigación cualitativa.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) el Método Cuantitativo se caracteriza por tener una secuencia en donde se debe seguir un orden, identificando claramente la idea central de la que se desprenderán objetivos, que luego nos llevarán a analizar las variables dependiente en un determinado contexto y un plan para su desarrollo, con la revisión de literatura que permitirá la creación de un marco teórico y la utilización de métodos

estadísticos para establecer las conclusiones de dicha investigación en relación a la hipótesis planteada, así el propósito de la investigación tendrá un diseño descriptivo, ya que, según los mismos autores “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” (p. 98).

De este modo el estudio cuantitativo “se utiliza para consolidar las creencias, (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico), y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.10).

El mismo autor menciona que la investigación cualitativa “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p.16). Así mismo, la investigación cualitativa permite el desarrollo de ciertas interrogantes ya sea previo a comenzar el proceso de recolección, en el mismo momento o una vez finalizado el análisis de los datos, esto permite identificar cuáles serían las interrogantes con mayor peso e importancia para luego indagar más en ellas (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, el diseño de la investigación será un enfoque de investigación fenomenográfico, cuya función principal según González (2014) es “identificar y describir las formas cualitativamente diferentes como las personas experimentan fenómenos en su entorno” (p.144).

Se busca principalmente que “el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, como lo sería un grupo de personas únicas o un proceso particular” (Hernández et al., 2014, p.10).

B. Objetivos de diagnóstico.

b.1 Objetivo General.

Caracterizar las prácticas inclusivas en las Dimensiones: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas Inclusivas y Desarrollando Prácticas inclusivas, en un colegio Particular subvencionado de la Ciudad de Concepción.

b.2 Objetivos Específicos.

- Caracterizar las respuestas de los profesionales y los estudiantes del establecimiento educacional particular subvencionado en relación a las dimensiones de Cultura inclusiva, Política inclusiva y práctica inclusivas.
- Identificar las dimensiones e ítems con apreciación más baja en el colegio Particular subvencionado de la ciudad de Concepción.
- Identificar el problema central dentro del establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Concepción, en relación a la Inclusión educativa.
- Proponer un proyecto de mejora de acuerdo al problema identificado del establecimiento educacional particular subvencionado de la ciudad de Concepción.

C. Población y muestra.

c.1 Investigación Cuantitativa.

c.1.1 Cuestionario 1: Indicadores, Población y muestra.

La población para el cuestionario 1: Indicadores, es de 83 trabajadores entre docentes, asistentes y directivos, que conforman el establecimiento Educacional particular subvencionado de la ciudad de Concepción. El tipo de muestra fue no probabilística y se consideraron 25 personas correspondiente al 30% del personal del establecimiento, profesores tanto de enseñanza básica como de enseñanza media, asistentes de la educación y directivos en total 18 mujeres y 7 hombres. Esto permitió tener una visión de los docentes con respecto a la situación del establecimiento. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 25 y 67 años de edad.

Tabla 6

Muestra de participantes - Cuestionario 1: Indicadores.

Genero	Directivos	Docentes	Asistentes de la Educación	Total
Hombres	2	4	1	7
Mujeres	1	14	3	18
Total	3	18	4	25

Fuente: Elaboración Propia.

c.1.2 Cuestionario 3: Mi escuela, Población y muestra.

En relación a la población total para el cuestionario 3: Mi escuela, corresponde a 987 estudiantes, este cuestionario fue aplicado a estudiantes de enseñanza media, correspondiente a 286, de los cuales solo el 30% quiso responder la encuesta, quedando así la muestra del estudio en 90 estudiantes los cuales fueron distribuidos: 6 estudiantes hombres y 6 estudiantes mujeres para 1° de enseñanza media A hasta 3° de enseñanza media A (5 cursos en total) y 5 estudiantes hombres y 5 estudiantes mujeres para los cursos desde 3° de enseñanza media B hasta 4° de enseñanza media B (3 cursos en total). Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 14 y 18 años de edad.

Tabla 7

Muestra de participantes - Cuestionario 3: Mi escuela.

	1emA	1emB	2emA	2emB	3emA	3emB	4emA	4emB	Total
Hombres	6	6	6	6	6	5	5	5	45
Mujeres	6	6	6	6	6	5	5	5	45
Total	12	12	12	12	12	10	10	10	90

Fuente: Elaboración Propia.

El tipo de muestreo para la investigación Cuantitativa tanto en el Cuestionario 1, como para el Cuestionario 3 fue por conveniencia ya que según Otzen y Manterola (2017) “Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p.230).

c.2 Investigación Cualitativa.

La muestra seleccionada para la investigación Cualitativa fue de un total de 6 participantes¹, se encuentra personal perteneciente al equipo directivo del establecimiento, coordinadores de ciclo, asistentes de la Educación, profesores de asignatura y profesores jefes. La técnica de muestreo utilizada es de tipo no probabilística, y al igual que la investigación de tipo cuantitativa fue por conveniencia.

Tabla 8

Muestra de participantes - Instrumento Cualitativo.

Genero	Directivos	Docentes	Asistentes de la Educación	Total
Hombres	0	1	0	1
Mujeres	5	5	5	15

¹ Al ser anónimo el cuestionario Cuantitativo no se tiene conocimiento si la muestra Cualitativa presenta un bajo porcentaje de apreciación, aun así la muestra cualitativa si participo de la recolección de datos de carácter Cuantitativo.

Mujeres	1	3	1	5
Total	1	4	1	6

Fuente: Elaboración Propia.

D. Instrumentos aplicados

d.1 Instrumento Cuantitativo.

Debido al enfoque mixto de la investigación se han aplicado dos tipos de instrumentos: para la investigación Cuantitativa El cuestionario *Index for inclusion* de Booth y Ainscow (2002). Este presenta afirmaciones en relación a las diversas medidas inclusivas que se llevan a cabo en el establecimiento. Mediante una escala de tipo Likert donde se plantean diversas afirmaciones (De acuerdo – Ni de acuerdo ni en desacuerdo – En desacuerdo), por lo tanto, los participantes debieron seleccionar cuál es su apreciación en relación a diversas aseveraciones que están dirigidos a docentes, familia y estudiantes. Los cuestionarios fueron aplicados en una sola instancia de manera grupal a finales del 2017. El cuestionario 1: Indicadores, constan de 70 ítem; el cuestionario 2: Mi escuela, tiene 56 ítems y el cuestionario 3: El liceo de mi hijo consta de 56 ítems.² De este modo Booth, y Ainscow (2015) (p.50) definen:

La primera Dimensión (A) de Creando Culturas Inclusivas nos permite reflexionar acerca de la “importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado”.

La segunda Dimensión (B) de Estableciendo Políticas Inclusivas permite analizar de qué manera las políticas en el establecimiento “propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro”.

La tercera Dimensión (C) de Desarrollando Prácticas Inclusivas nos permite reflexionar en relación a “cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y

² Para fines de esta investigación no se utilizará el Cuestionario 2: El liceo de mi hijo, para Padres, Madres o Apoderados, ya que, es probable que no reflejen una visión representativa de lo que sucede dentro del establecimiento, además, existe una la dificultad mayor para acceder a la disponibilidad de los apoderados dificulta el acceso a la información.

aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro”

Dimensiones	Indicadores	Descripción ítems
A.Creando culturas inclusivas	A.1. Construyendo Comunidad	Los ítems presentes en los indicadores se basan en el respeto y los valores entre la comunidad educativa.
	A.2. Estableciendo valores Inclusivos	
B. Estableciendo políticas Inclusivas	B.1.Desarrollando un centro escolar para todos	Los ítems presentes en los indicadores se basan en lo que se enseña en las salas de clases y como la infraestructura ayuda en la inclusión.
	B.2. Organizando el apoyo a la diversidad	

Tabla 9

Dimensiones, Indicadores y descripción de los ítems del INDEX.

C. Desarrollando prácticas inclusivas	C.1.	Construyendo un Currículum para todos	Los ítems presentes en los indicadores describen los valores
	C.2.	Orquestando el aprendizaje	que se forman entre la comunidad educativa

Fuente: Elaboración Propia

d.2 Instrumento Cualitativo.

Para la investigación de carácter Cualitativo se aplicaron entrevistas abiertas e individuales, de confección propia. El instrumento consta con 10 preguntas que indagan las 3 dimensiones que propone el instrumento cuantitativo: Cultura Inclusivas, política Inclusiva y prácticas inclusivas.

Los principales resultados Cualitativos obtenidos a partir de la aplicación de la entrevista de elaboración propia que miden los ítems más bajos (bajo el 50% de apreciación “de Acuerdo”) dentro de las 3 dimensiones en el Cuestionario 1: Indicadores, esta entrevista se aplicó solo a los funcionarios del establecimiento, ya que, son ellos los que conocen de mejor manera el funcionamiento interno del colegio. La entrevista fue aplicada en una sola instancia y de manera individual durante el mes de Mayo del 2020.

La entrevista busca principalmente indagar por qué los encuestados no presentaron un nivel alto de percepción en el cuestionario I, indagando en sus percepciones y puntos de vista en relación a las 3 dimensiones que ofrece el instrumento aplicado, Prácticas Inclusivas, políticas Inclusivas y cultura inclusiva. La entrevista se basó en los siguientes ítems:

Tabla 10

Ítems indagados, Entrevista Cualitativa.

Dimensión	Indicadores	Ítems
Creando	A.1:	A.1.4: El personal y los niños se respetan entre si
Culturas	Construyend	A.1.6: El personal y los directivos trabajan colaborativamente
Inclusivas	o Comunidad	A.1.9: Los adultos y los niños responden a diferentes formas de expresar su identidad
Estableciendo	B.1:	B.1.3: Los nombramientos y ascensos son justos
Políticas	Desarrollo de	B.1,9: Los niños están bien preparados para enfrentar diversos
Inclusivas	la escuela para todos	escenarios B1.11: Los edificios y jardines son diseñados para apoyar la participación de todos

			B.1.12: La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua (reciclaje)
Desarrollando	C.1	:	C.1.1: Los niños exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos
Prácticas	construcción		
Inclusivas	de planes de estudio para todos		C.1.4: Los niños descubren sobre la vivienda y el entorno construido
			C.1.5: Niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo

Fuente: Elaboración Propia.

E. Procedimiento de análisis de la información

e.1 Análisis Cuantitativo.

Los procedimientos de análisis realizados se basan en la estadística descriptiva, la cual permite obtener datos de frecuencias, medias de respuestas, entre otras.

En primer lugar, los datos obtenidos a partir de los instrumentos estandarizados aplicados a la muestra fueron traspasados uno por uno a una planilla Excel. Luego se calculó el promedio de respuestas “De Acuerdo” de los estudiantes y de los profesionales de la educación ya que según Ato, Benavente y López, 2006 citado en Cuervo y Escobar (2008) cuando la medida “De Acuerdo” es alta “indica que hay consenso en el proceso de clasificación o asignación de puntajes entre los evaluadores, igualmente da cuenta de la intercambiabilidad de los instrumentos de medición y reproducibilidad de la medida” (p.31) para este estudio se considerara alta sobre el 50% de apreciación “De acuerdo”.

e.2 Análisis Cualitativo.

Los procedimientos para el análisis cualitativo se basan principalmente en la aplicación de preguntas abiertas que permiten la indagación de aquellos ítems en los que el porcentaje de apreciación “de Acuerdo” se encuentra entre el 1 y el 50%, una vez aplicadas las encuestas se procede a transcribir las entrevistas y a generar mallas de categorías para

poder ordenar las respuestas de los entrevistados y posteriormente identificar las causas del problema central.

F. Análisis e integración de resultados.

f.1 Resultados de orden Cuantitativo:

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos en la aplicación del instrumento Index for Inclusión, separados en las tres dimensiones:

Dimensión A: Creación de Cultura inclusiva

Dimensión B: La producción de Políticas inclusivas, y

Dimensión C: Desarrollando Prácticas inclusivas

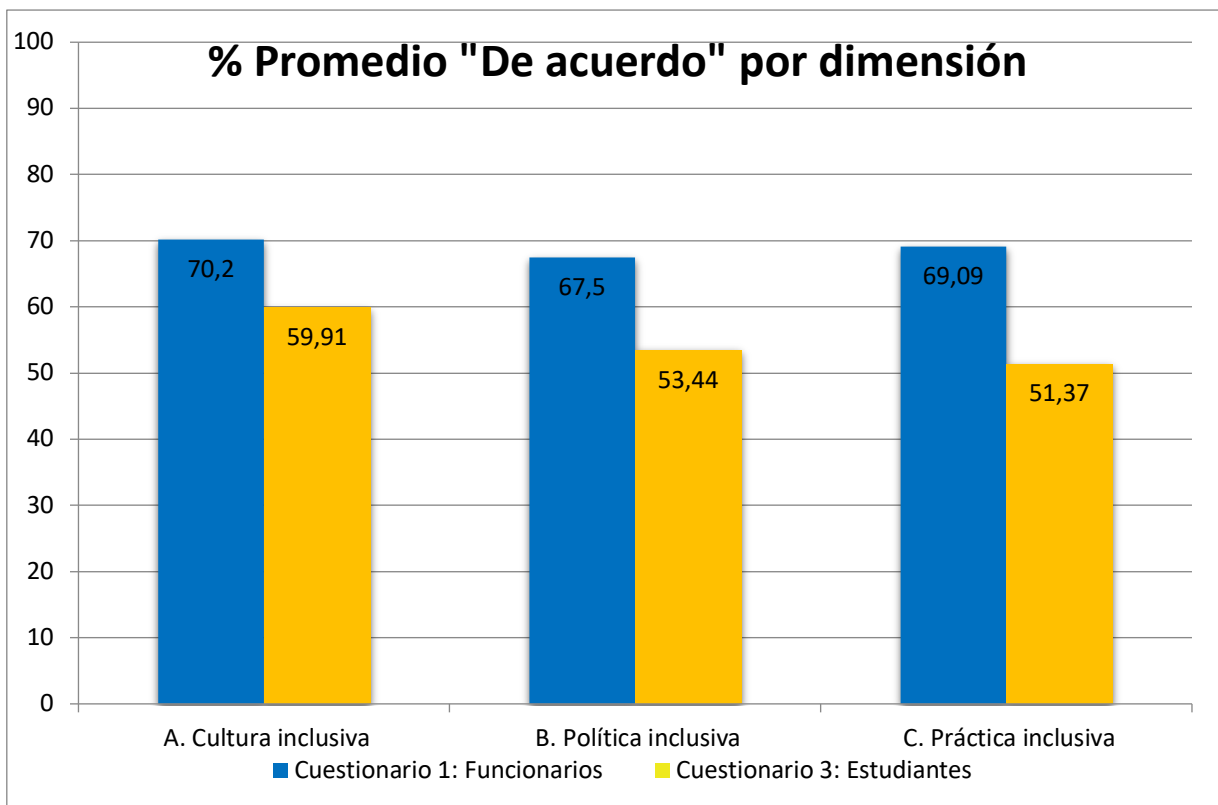


Figura 15. Representación del porcentaje promedio de las tres dimensiones del Cuestionario 1: Indicadores y el Cuestionario 3: mi escuela. Fuente: Elaboración propia

En la Figura 15 se muestra el porcentaje de apreciación “De acuerdo” en relación a las tres dimensiones evaluadas en dos cuestionarios aplicados en un establecimiento educacional Particular Subvencionado.

En relación a la Dimensión A, el color azul indica el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado al personal del colegio Particular Subvencionado, alcanzando un 70,2 %; el color amarillo representa el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado a los estudiantes del establecimiento, alcanzando un 59,91 %, mostrando así que los estudiantes sienten menos compromiso con una comunidad segura donde se acepte a todos y donde ellos mismos se sientan valorados.

En relación a la Dimensión B, el color azul indica el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado al personal del colegio Particular Subvencionado, alcanzando un 67,5 %; el color amarillo representa el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado a los

estudiantes del establecimiento, alcanzando un 53,44 %, esto representa que los estudiantes mantienen una baja participación en el establecimiento en comparación con la percepción de los funcionarios.

En relación a la Dimensión C, el color azul indica el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado al personal del colegio Particular Subvencionado, alcanzando un 69,09 %; por otro lado, el color amarillo representa el porcentaje de apreciación “De acuerdo” aplicado a los estudiantes del establecimiento, alcanzando un 51,37 %, esto evidencia que nuevamente son los estudiantes quienes mantienen apreciaciones más bajas, evidenciando las dificultades en, ¿Cómo? y ¿Qué? Se enseña y aprende en el establecimiento incluyendo los valores que se imparten.

En relación a los cuestionarios aplicados se puede observar que los estudiantes del establecimiento educacional son los que tienen más bajo porcentaje de apreciación “De acuerdo” en las tres dimensiones: Política, cultura y Prácticas inclusivas”, promediando entre las tres dimensiones un 55 % de apreciación “De acuerdo”, por otro lado, el personal del establecimiento promedia entre los tres cuestionarios un 69% de apreciación “De Acuerdo”. Aun así, si se promedian las percepciones tanto de los estudiantes como de los funcionarios, la dimensión con más bajo acuerdo es Prácticas inclusivas con un 60,23% de acuerdo, seguida por la dimensión de Política inclusiva con un 60,47%.

f.1.1 Resultados por Dimensiones:

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del promedio de las Dimensiones A, B, y C en relación al porcentaje “De Acuerdo” en el cuestionario 1: Indicadores y el cuestionario 3: Mi escuela, estas serán presentadas desde la dimensión con promedio de porcentaje “De Acuerdo” más baja a la más alta.

f.1.1.1 Dimensión C. Desarrollando prácticas Inclusivas

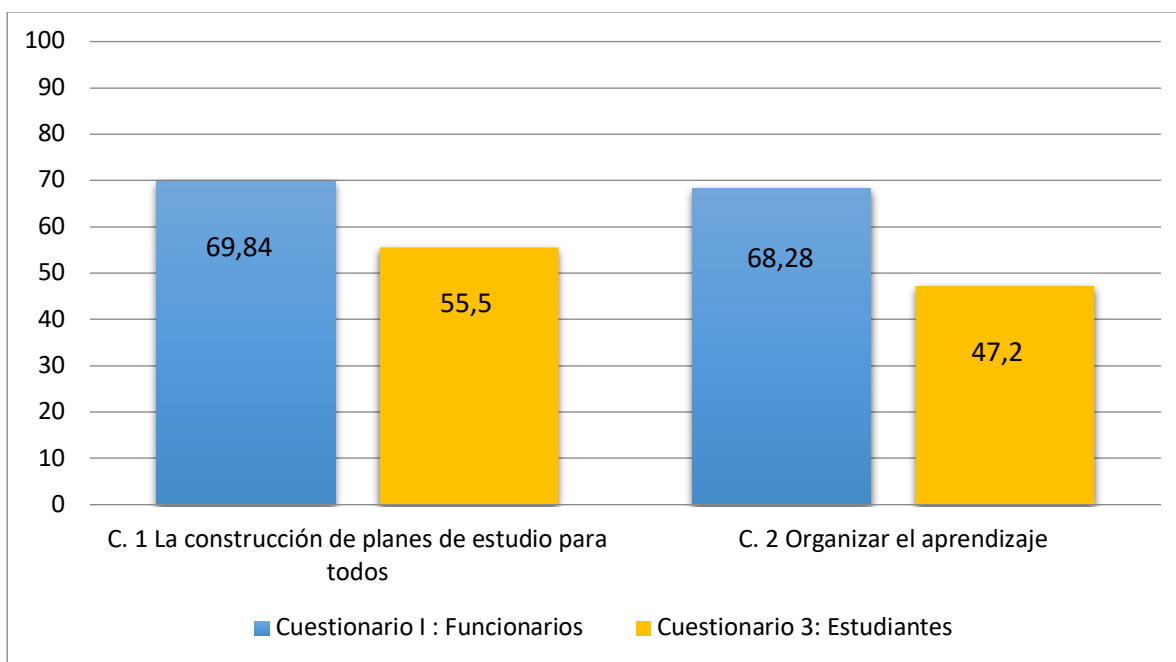


Figura 16. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión C. y porcentaje promedio de Estudiantes que señalan están “muy de acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión
Fuente: Elaboración propia

Dentro de la Dimensión C, En el Indicador C.1 en el cuestionario para funcionarios del establecimiento, *La construcción de planes de estudio para todos*, se obtuvo el porcentaje de apreciación “de Acuerdo” más alto, con un 69,84 %, mientras que en el cuestionario para estudiantes se obtuvo un porcentaje de apreciación de un 55,5%.

En el Indicador C.2, de *Organizar el aprendizaje*, se obtuvo en el cuestionario para funcionarios un 68,28 %, mientras que en el cuestionario de estudiantes se obtuvo un 47,2% de apreciación de acuerdo.

Se puede observar que en ambos indicadores: C.1 y C.2 los porcentajes más bajos se encuentran presentes en el cuestionario 3: Mi escuela, siendo los estudiantes los que tienen una percepción más baja.

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 1: Indicadores, aplicado a los funcionarios se puede apreciar que:

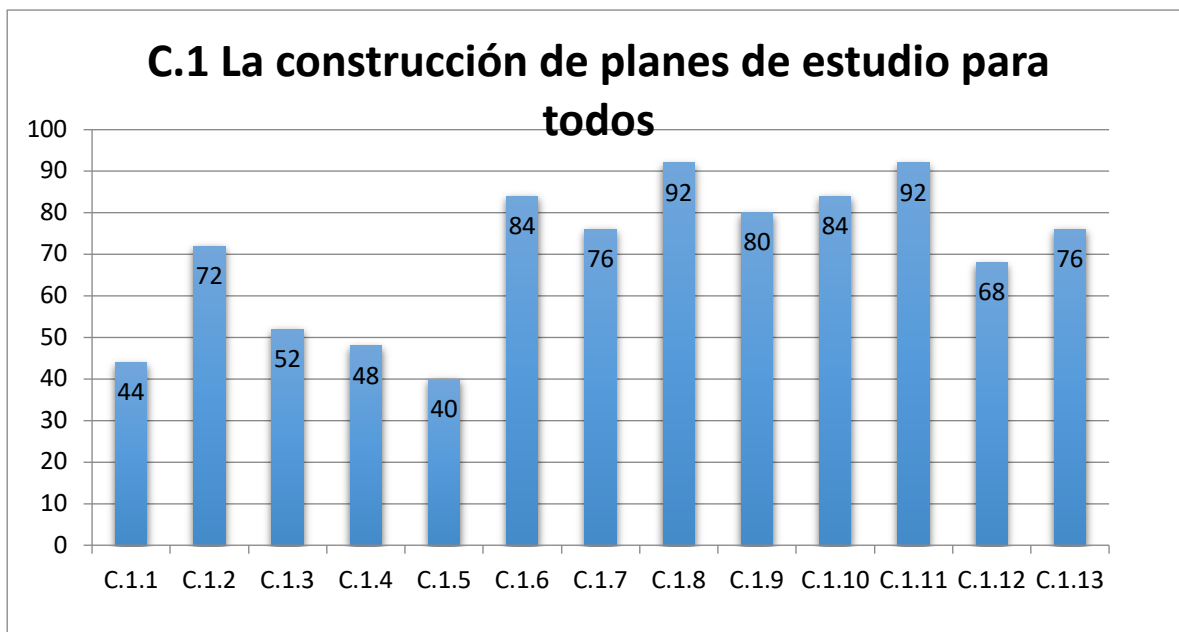


Figura 17. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del indicador C.1.
Fuente: Elaboración propia

En el Indicador C.1: La construcción de planes de estudio para todos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 8 “Se visualiza preocupación del establecimiento por asistencia a clases” y el ítem 11 “Los niños participan con y crean el arte, la literatura y la música” ambos con un 92%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 5 “Niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo” con un 40%, seguido del ítem 1 “Los niños exploran lo ciclos de producción y consumo de alimentos “con un 44%.

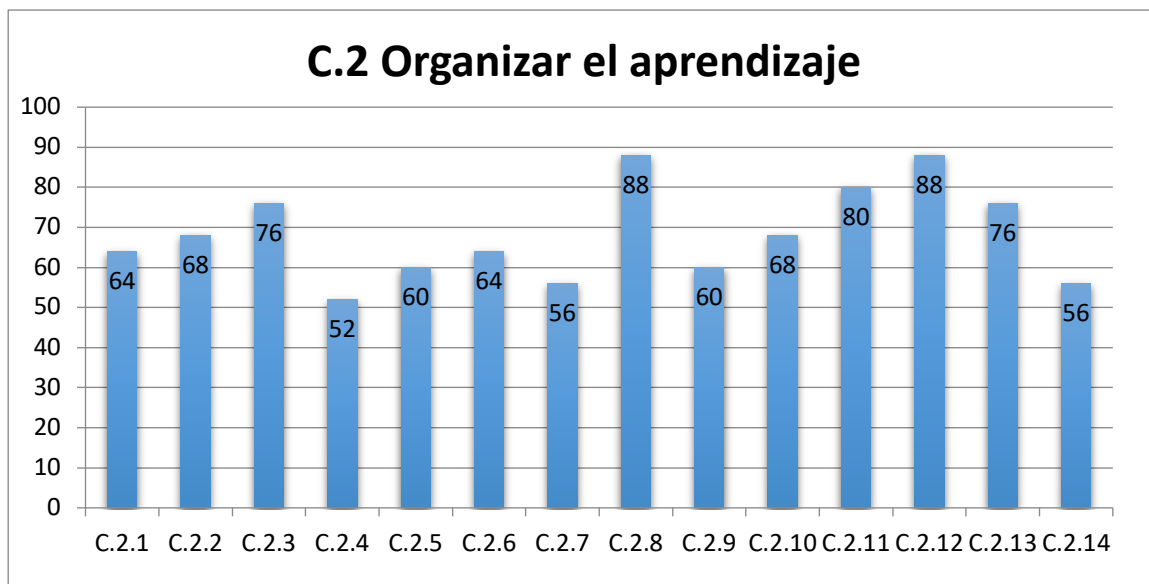


Figura 18. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a ítems del Indicador C.2.
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador C.2: Organizando el aprendizaje, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 8 “La disciplina se basa en el respeto mutuo” y el ítem 12 “Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada niño” ambos con un 88%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 4 “Los niños participan activamente en su propio aprendizaje” con un 52%, por otro lado se observa que todos los ítem del indicador se encuentra sobre el 50% de apreciación “De Acuerdo”.

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 3: Mi escuela, aplicado a los estudiantes se puede apreciar que:

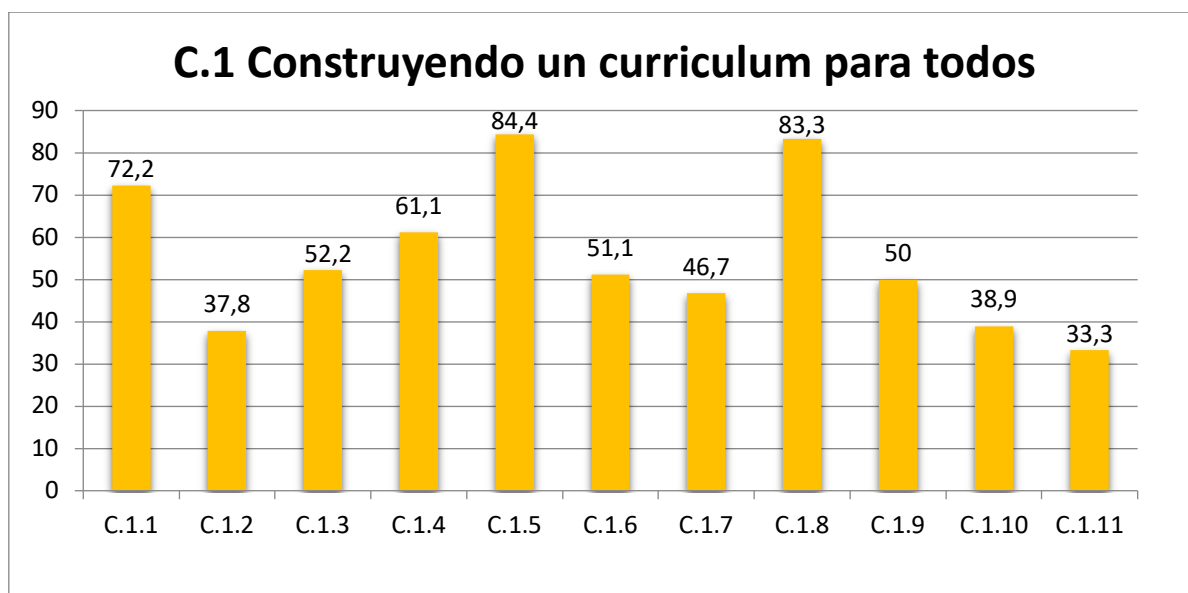


Figura 19. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador C.1
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador C.1: Construyendo un Currículum para todos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 5 “Si tengo problema en una lección, un asistente de profesor o docente me va ayudar” con un 84,4 %, seguido del ítem 8 “A veces se da a los niños la responsabilidad para aprender por su propia cuenta” con un 83,3 % mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 11 “Mi trabajo es expuesto en las paredes de la escuela” con un 33,3 %, seguido del ítem 2 “No enteramos de cómo ahorrar energía en la escuela” con un 37,8% y el ítem 10 “ En elecciones siempre se lo qué hacer con la próxima” con un 38,9 %.

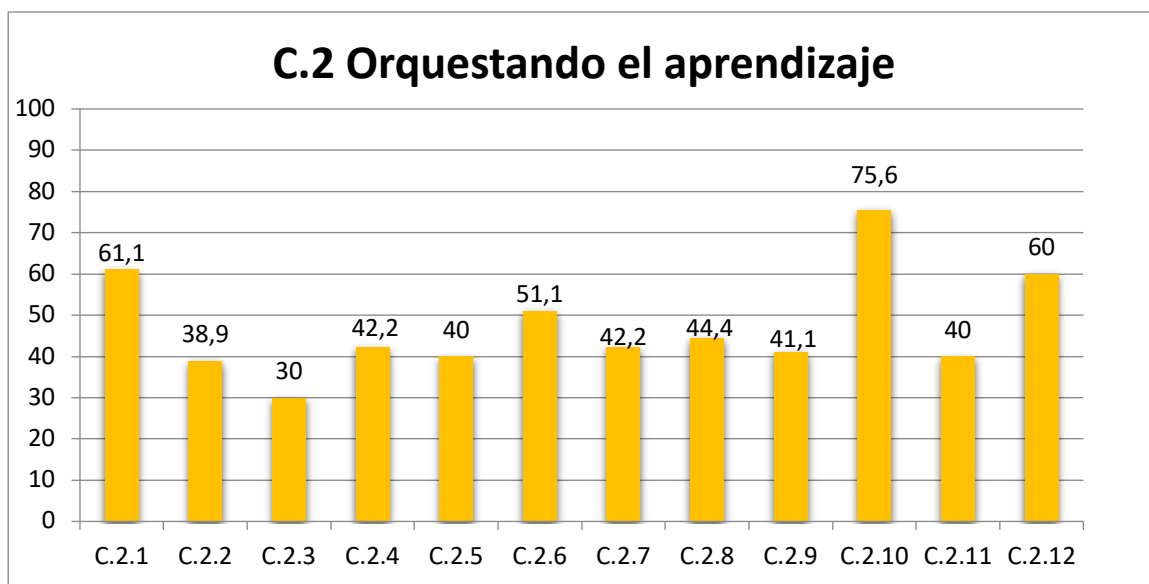


Figura 20. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador C.2.
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador C.2: Orquestando el aprendizaje, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 10 “Me conozco cuando he hecho un buen trabajo” con un 75,6%, mientras que los ítems con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 3 “Los maestros no tienen favoritos entre los niños” con un 30%, el ítem 2 “cuando los maestros dicen que van a hacer algo lo hacen” con un 38,9 % y los ítems 5 “Creo que los profesores son justos cuando elogian a un niño” y el ítem 11 “A los profesores no les importa si me equivoco en el trabajo, siempre y cuando me esfuerce” ambos con un 40 %.

f.1.1.2 Dimensión B. La producción de políticas Inclusivas

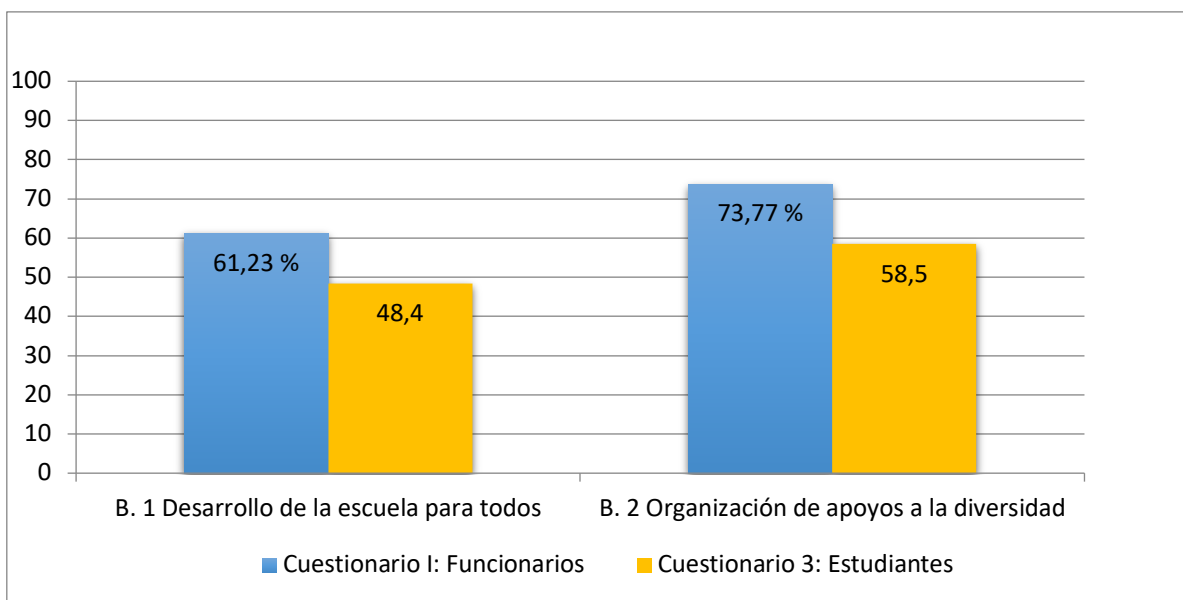


Figura 21. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión B y porcentaje promedio de estudiantes que señalan estar “De acuerdo” frente a cada indicador de la Dimensión B
Fuente: Elaboración propia

Dentro de la Dimensión B, En el Indicador B.1 en el cuestionario para funcionarios del establecimiento, *Desarrollo de la escuela para todos*, se obtuvo el porcentaje de apreciación “de Acuerdo” más alto, con un 61,23 %, mientras que en el cuestionario para estudiantes se obtuvo el porcentaje de apreciación más bajo con un 48,4%.

En el Indicador B.2, de *Organización de apoyos a la diversidad*, se obtuvo en el cuestionario para funcionarios un 73,77 %, mientras que en el cuestionario de estudiantes se obtuvo un porcentaje de apreciación del 58,5 %.

Se puede observar que en ambos indicadores los porcentajes más bajos son obtenidos por los estudiantes, logrando diferencias de 12,83 % en el indicador B.1 y un 14,8% en el indicador B.2

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 1: Indicadores, aplicado a los funcionarios se puede apreciar que:

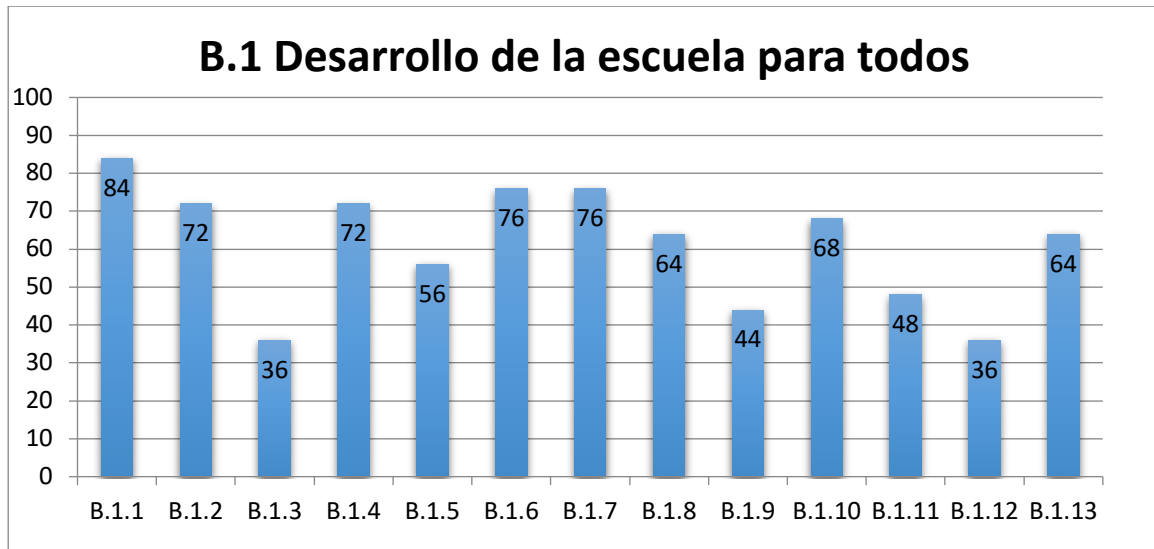


Figura 22. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador B.1
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador B.1: Desarrollo de la escuela para todos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 1 “La escuela tiene un proceso de desarrollo participativo” con un 84%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 3 “Los nombramientos y los ascensos son justos” y el ítem 12 “La escuela reduce su huella de carbono y el uso de agua (reciclaje)”, ambos con un 36%.

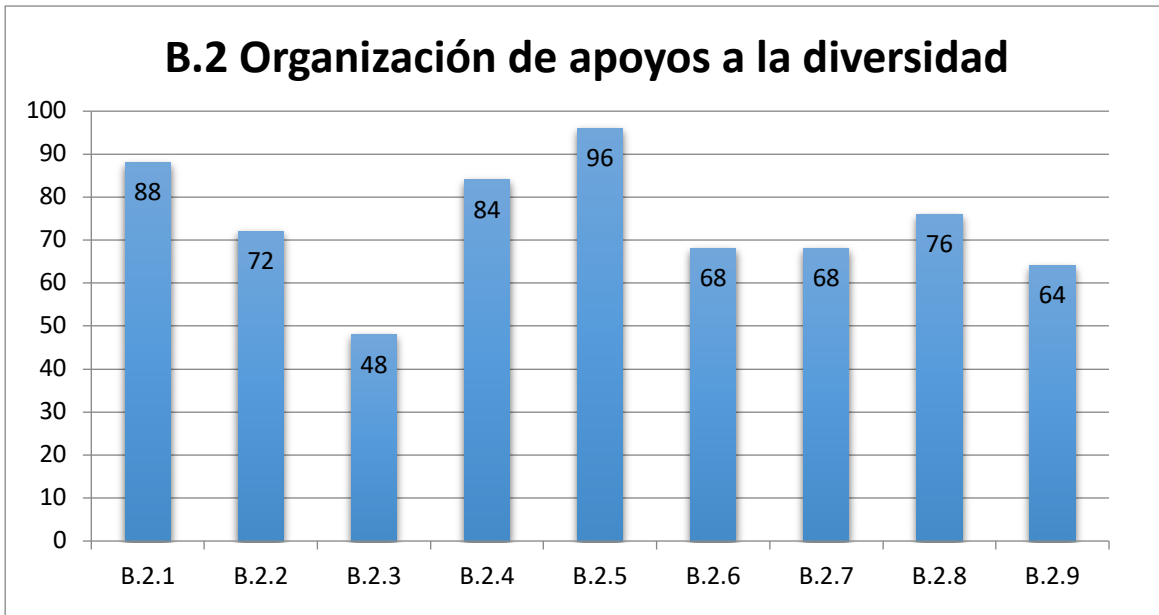


Figura 23. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador B.2.
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador B.2: Organización de apoyos a la diversidad, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 5 “La escuela asegura que las políticas sobre “Necesidades Educativas Especiales” apoyan la inclusión” con un 96%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 3 “La utilización de otras lenguas son un recurso adicional de apoyo para la escuela” con un 48%, fuera de este ítem todos los demás se encuentran sobre el 60% de apreciación “ de Acuerdo”.

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 3: Mi escuela, aplicado a los estudiantes se puede apreciar que:

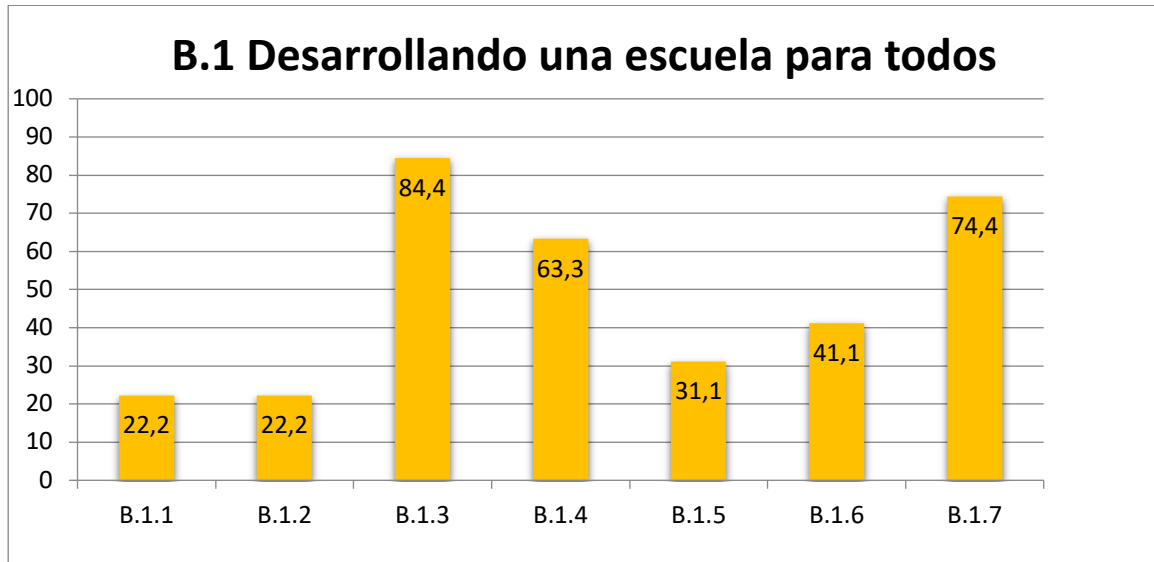


Figura 24. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador B.1.
Fuente: Elaboración propia.

En la Indicador B.1: Desarrollando escuela para todos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 3 “Es bueno tener niños de diferentes orígenes” con un 84,4 %, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 1 “La escuela y los patios son muy atractivos” y el ítem 2 “Los baños son limpios y seguros” ambos con un 22,2 % seguido del ítem 5 “La escuela me ayuda a sentirme bien conmigo mismo”.

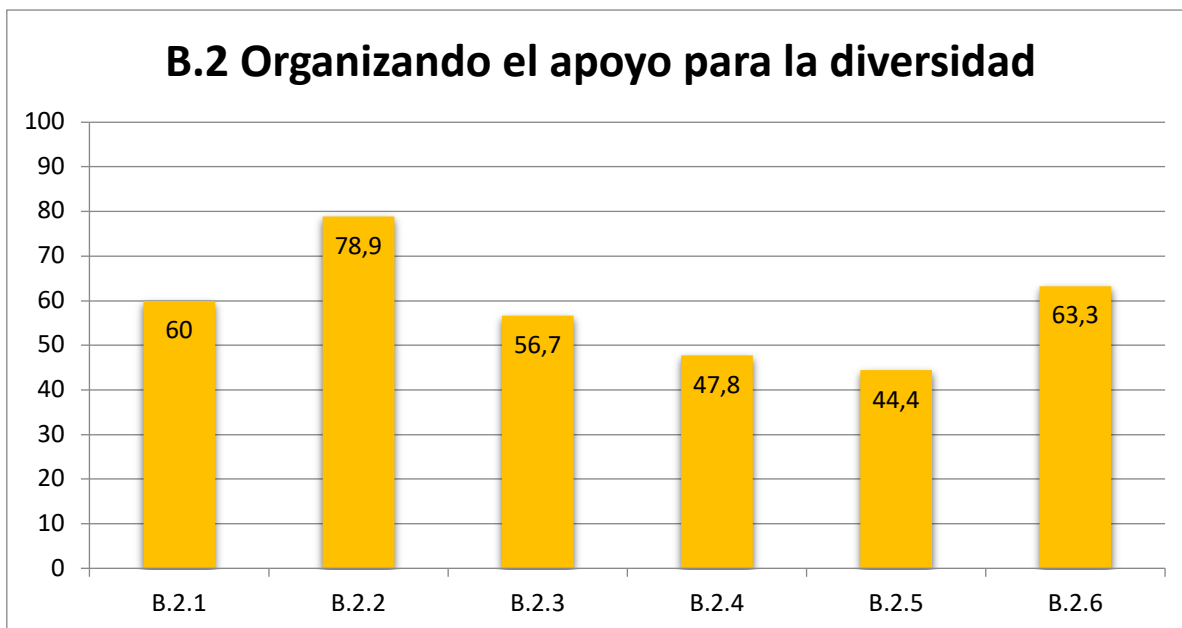


Figura 25. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem de la Indicador B.2.
Fuente: Elaboración propia.

En la Indicador B.2: Organizando el apoyo para la diversidad, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 2 “Cuando los asistentes de la enseñanza están en el aula, ayudan a cualquiera que lo necesite” con un 78,9%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 5 “He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor” con un 44,4% y el ítem 4 “Hay un lugar cómodo dentro de la escuela a la que puedo ir a medio día” con un 47,8 %.

F.1.1.3 Dimensión A. Creación de culturas Inclusivas

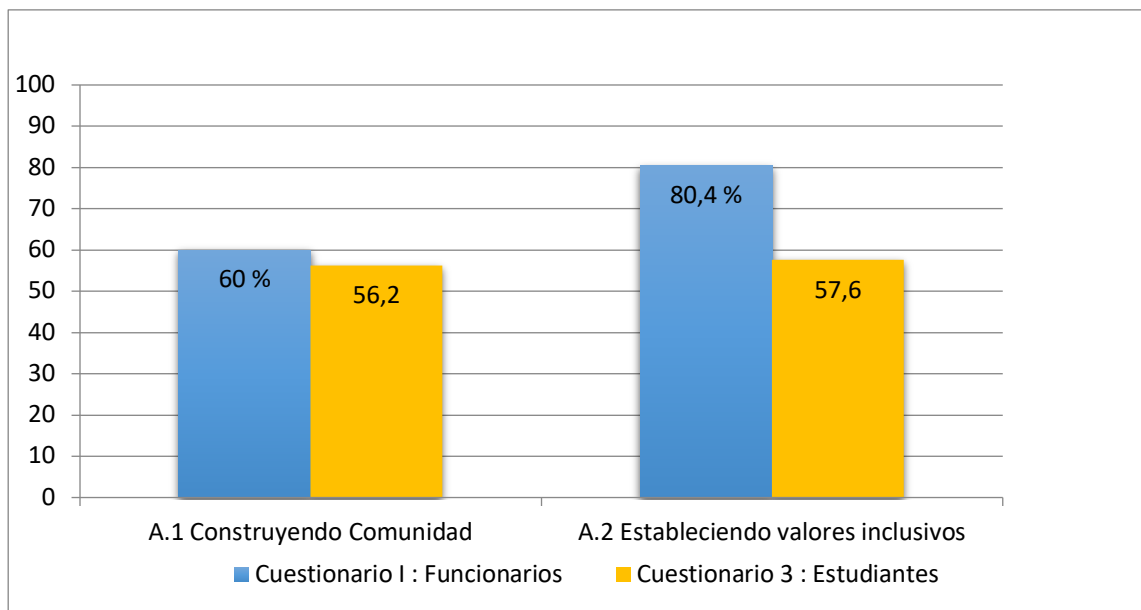


Figura 26. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada Indicador de la Dimensión A y porcentaje promedio de estudiantes que señalan estar “De acuerdo” frente a cada Indicador de la dimensión A.
Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la Dimensión A, En el Indicador A.1 en el cuestionario para funcionarios del establecimiento, *Construyendo Comunidad*, se obtuvo el porcentaje de apreciación “de Acuerdo” más alto, con un 60 %, mientras que en el cuestionario para estudiantes se obtuvo el porcentaje de apreciación de un 56,2% siendo el porcentaje más bajo.

En el Indicador A.2, de *Estableciendo valores inclusivos*, se obtuvo en el cuestionario para funcionarios un 80,4 %, mientras que en el cuestionario de estudiantes se obtuvo un porcentaje de apreciación del 57,6%, siendo el más bajo entre los dos.

Se puede observar que tanto los profesionales que trabajan en el establecimiento como los estudiantes mantienen percepciones similares en el indicador A.1 *Construyendo comunidad*, con una diferencia tan solo de 3,8 %. Mientras que en el Indicador A.2 de *Estableciendo valores inclusivos* la diferencia entre la percepción de los funcionarios y los estudiantes se hace mayor, con una diferencia del 22,8%

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 1: Indicadores, aplicado a los funcionarios se puede apreciar que:

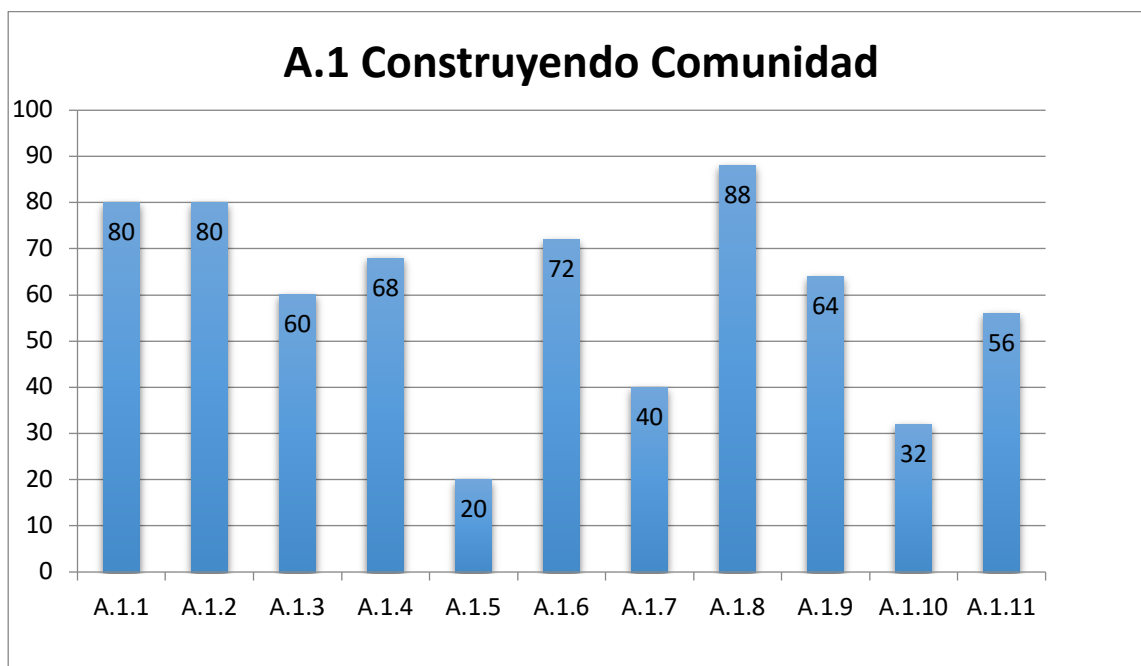


Figura 27. Porcentaje promedio de funcionarios que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.1
Fuente: Elaboración propia

En el Indicador A.1: construyendo Comunidad, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 8 “La escuela fomenta la comprensión de las interacciones entre las personas” con un 88%, el ítem 1 “Todo el mundo es bienvenido” con un 80% y el ítem 2 “El personal coopera entre sí” con un 80%.

Por otro lado, el ítem con un menos porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 5 “El personal y los padres/ apoderados trabajan colaborativamente” con un 20%, a esto le siguen el ítem 10 “La escuela y las comunidades locales se desarrollan entre sí” con un 32% y el ítem 7 “La escuela es un modelo de ciudadanía democrática” con un 40% de apreciación.

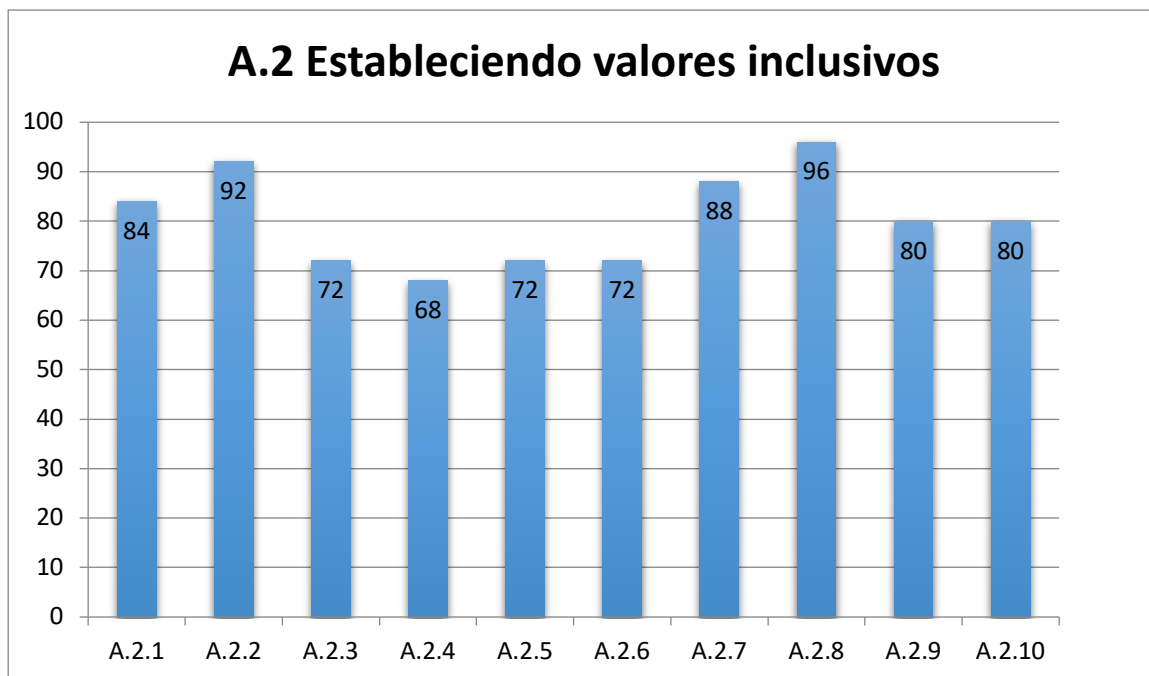


Figura 28. Porcentaje promedio de funcionario que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.2.
Fuente: Elaboración propia

En la Indicador A.2: Estableciendo valores inclusivos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 8 “La escuela promueve las interacciones no violentas y la resolución práctica de conflictos” con un 96%, y el ítem 2 “La escuela fomenta el respeto de todos los derechos humanos” con un 92%.

Mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 4 “La inclusión es vista como una mayor participación para todos” con un 68%. Aun así, se observa que la mayoría de las percepciones de los ítems se encuentran sobre el 70 % de apreciación “De acuerdo”

Al observar detalladamente los ítems por cada indicador del cuestionario 3: Mi escuela, aplicado a los estudiantes se puede apreciar que:

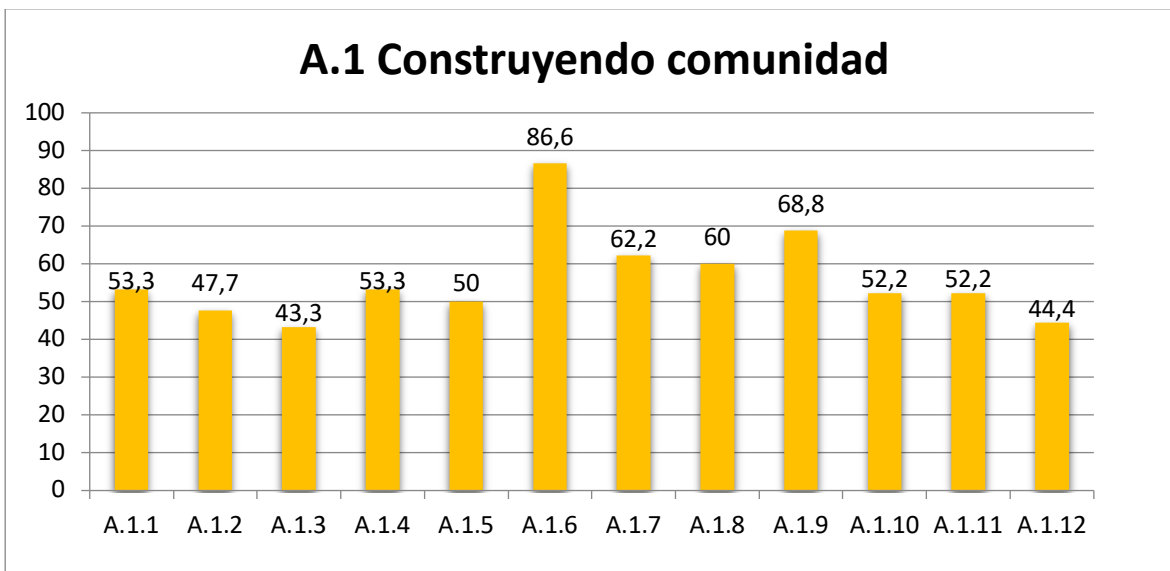


Figura 29. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.1.
Fuente: Elaboración propia.

En la Indicador A.1: Construyendo comunidad, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 9 “Cualquier niño que vive cerca de esta escuela es bienvenido a venir aquí” con un 68,8%, mientras que el ítem con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 3 “Los niños se llevan bien” con un 43,3%, seguido por el ítem 12 “ A veces al medio día o después de la escuela participo en clubes o participo en deportes” con un 44,4% y el ítem 2 “Me siento parte de una gran comunidad” con un 47,7%.

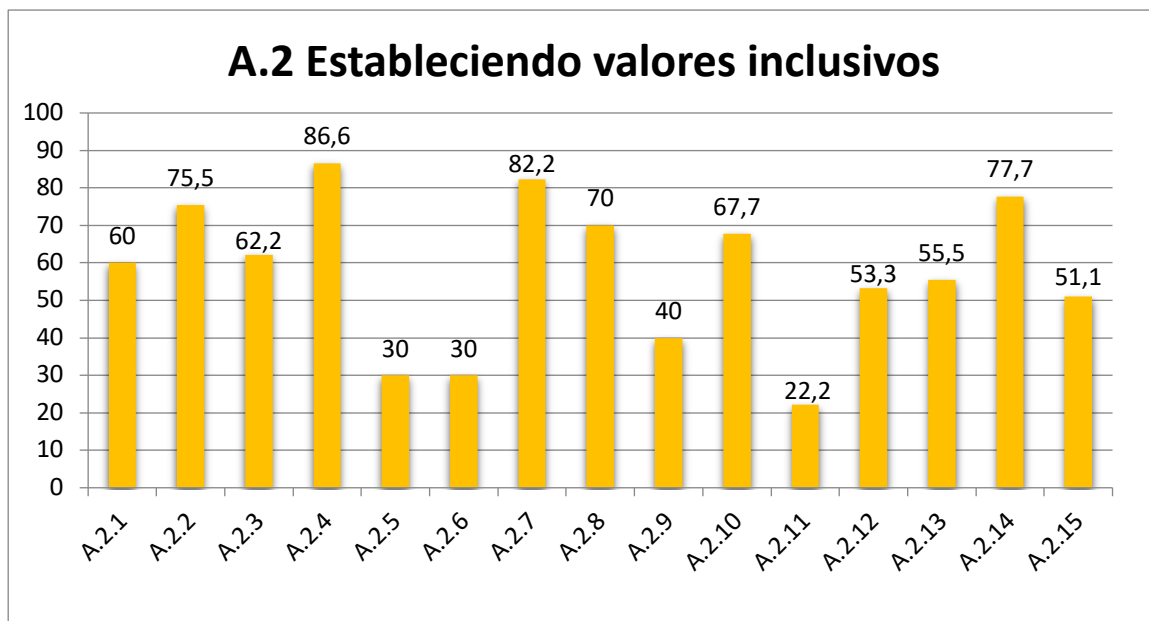


Figura 30. Porcentaje promedio de estudiantes que señala estar “De acuerdo” frente a cada ítem del Indicador A.2.
Fuente: Elaboración propia.

En la Indicador A.2: Estableciendo valores inclusivos, el ítem con mayor porcentaje de apreciación “De Acuerdo” fue el ítem 4 “He aprendido como mis valores afectan a la forma que actúo” con un 86,6%, seguido del ítem 7 “Usted es respetado independientemente del color de su piel” con un 82,2 %.

Los ítems con un menor porcentaje de respuesta “De Acuerdo” fue el ítem 11 “los niños evitan no llamar a cada uno de nombres agresivos” con un 22,2% y el ítem 5 “Yo como de forma saludable en la escuela” y el ítem 6 “Personas admiten cuando se ha cometido un error” ambos con un 30%.

A modo de resumen se observa que en las tres dimensiones los estudiantes son los que presentan porcentajes de apreciación más bajos. El promedio de las tres dimensiones se encuentra por sobre el 50%, mientras que, la apreciación por parte de los funcionarios se encuentra sobre el 67% en las tres dimensiones.

Al momento de indagar en cada indicador y en cada ítem, observa cuales son aquellos que se encuentran más descendidos (bajo el 50%) tanto en el cuestionario 1, para funcionarios, como el cuestionario 3, para estudiantes, visualizando lo siguiente:

Tabla 11

Ítems bajo el 50% - Cuestionario 3: Mi escuela.

Indicador	Ítem	Porcentaje	Indicador	Ítem	Porcentaje	
C.1	2	37,8 %	C.2	2	38,9%	
	7	46,7%		3	30%	
	10	38,9%		4	42,2%	
	11	33,3%		5	40%	
		7		42,2%		
		8		44,4%		
		9		41,1%		
		11		40%		
B.1	1	22,2%		B.2	4	47,8%
	2	22,2%			5	44,4%
	5	31,1%				
	6	41,1%				
A.1	2	47,7%	A.2	5	30%	
	3	43,3%		6	30%	
	12	44,4%		9	40%	
		11		22,2%		

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 12

Ítems bajo el 50% - Cuestionario 1: Indicadores.

Indicador	Ítem	Porcentaje	Indicador	Ítem	Porcentaje
C.1	1	44	C.2	Todos los ítems sobre el 50%	
	4	48			
	5	40			
B.1	3	36	B.2	3	48
	9	44			
	11	48			
	12	36			
A.1	5	20	A.2	Todos los ítems sobre el 50%	
	7	40			
	10	32			

Fuente: Elaboración Propia.

Es por esto que el instrumento Cualitativo (entrevista) indagará en los ítems más descendidos (entre el 1 y el 50% de apreciación “de Acuerdo”) dentro de las 3 dimensiones en el Cuestionario 1: Indicadores, y será aplicada a los funcionarios del establecimiento, ya que, son ellos los que conocen de mejor manera el funcionamiento interno del colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción, y permitirá indagar por qué los encuestados no presentaron un nivel mayor de percepción, es decir, sobre el 50%, ya que si bien existe una gran cantidad de respuesta con un porcentaje mayor de apreciación en el cuestionario 1, indagar en aquellos ítems que presenten porcentajes de apreciación hasta un 50% permitirá identificar una mayor cantidad de causas posibles.

f.2 Resultados de orden Cualitativo:

Después de realizar un análisis en profundidad de las entrevistas realizadas a los funcionarios del establecimiento se visualizaron los siguientes resultados en base a tres categorías: Gestión del Tiempo, convivencia Escolar y Liderazgo Transformacional.

f.2.1. Gestión del tiempo:

Si bien, el tiempo que se invierte en el quehacer pedagógico es considerado un reto tanto para los docentes como para el equipo directivo del establecimiento, este rige y destina la duración de los diferentes escenarios que ocurren en el colegio, ya sea, la permanencia en el aula, los descansos, espacios para la planificación, etc. este se hace vital para llevar a cabo de manera eficaz y eficiente las distintas labores que así se exigen, así mismo lo menciona Husti, 1992, (citado en Rodríguez,2007) “se hace necesario e importante acometer, permanentemente, las tareas del aula en un plan de estudio, para ser ejecutado por el docente en su desempeño cotidiano en las aulas, en un tiempo determinado”(p.275), de este modo al realizar las entrevistas a los miembros del establecimiento ellos señalan que muchas veces las actividades fuera del establecimiento que no tienen una relación directa con el contenido curricular no se realizan, cuando se les pregunto ¿por qué estas actividades no son realizadas con regularidad en el establecimiento? ellos mencionan principalmente que “no se hace siempre porque no hay más tiempo para tanta actividades, los profes tienen que pasar el contenido” (Profesor 2), además la Jefa de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) comenta que no se realiza en otros cursos principalmente por falta de tiempo.

“no se hace en otros cursos por la falta de tiempo los profesores prefieren pasar contenido de clases porque osino se atrasan con la materia”. Mientras que el profesor 3 menciona

“no es tan regular porque no alcanza el tiempo para salir tanto, ni los recursos yo creo, muchas veces se les da colación y se pagan las entradas a lugares, pero más que nada por el tiempo”

Si bien, se puede inferir que en el establecimiento se prioriza el contenido curricular junto a la planificación de clases y la ejecución de estas, también se indagó en como el

equipo directivo realizaba colaboración dentro del establecimiento, ya que se evidencia que el trabajo colaborativo es fundamental a la hora de desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer et al., 2010), en este caso los profesores mencionan como punto de dificultad, la escases de tiempo para el trabajo colaborativo:

“La escases de tiempo que existe entre equipo directivo y tiempo colaborativo de los docentes” (Asistente de la educación)

“los supervisores no les alcanza el tiempo muchas veces o se ponen a hacer otras cosas que deben hacer” (Profesor 3)

De esta manera se puede observar el rol en la gestión de los directivos, jefes técnicos y coordinadores en el proceso de colaboración entre profesionales, ya que según los comentarios de los profesionales el tiempo invertido en el quehacer pedagógico se ocupa principalmente para pasar el contenido curricular y no para realizar actividades enfocadas en la cultura escolar, o en la colaboración entre docentes que como mencionan Rouse y Florian (1996) es esencial para la cultura inclusiva efectiva que haya tiempos para la preparación y la colaboración entre maestros, esto dará énfasis en la calidad de la enseñanza.

f.2.2. Liderazgo Transformacional:

Dentro de la literatura Ulloa, y Rodríguez (2014) mencionan que “el factor del liderazgo directivo como el segundo factor intraescolar más influyente en la mejora escolar” (p.25), ya que, el rol de los líderes se hace fundamental para poder organizar a los docentes de un establecimiento junto con todo el personal que allí trabaja.

Bajo estas premisas Leithwood y Riehl (2009) definen al liderazgo Educativo como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20) es por esto que es importante que los agentes que participan en el proceso educativo tengan la libertad de poder manifestar sus puntos de vista o sus inquietudes. En el caso de las entrevistas se les pregunto a los docentes si ellos

pueden expresar sus opiniones de manera libre en el establecimiento, a lo que los participantes mencionan:

“los profesores no siempre pueden expresar opiniones muy diferentes a las esperadas por parte de equipo directivo... porque les da miedo que los despidan.” (Asistente de la educación)

“los profesores no podemos manifestar nuestros puntos de vista, nosotros representamos a la institución, independiente lo que pensemos, así que por ese lado estamos más restringidos” (Profesor 2).

“Los profesores, están con miedo a resistirse a realizar una actividad extra que no les acomode, por miedo a la recriminación, sea mal evaluado y que sea desvinculado posteriormente, por no cumplir con la “proactividad” que rige al colegio” (Profesor 3).

“Por lo general uno tiene sus ideas, de repente políticas o de repente no sé cómo la forma de ser de uno mismo, pero los profesores no las pueden manifestar... en el colegio todos tenemos que tener la misma visión... los profes no lo hacen tampoco no van contra las reglas porque sabemos que si hacemos algo mal a fin de año nos echan y tampoco es la idea, nadie quiere eso” (Profesor 4).

Booth y Ainscow (2000), definen la escuela inclusiva como “una comunidad segura, 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” (p.240).

De este mismo modo Bass y Riggio (2006) mencionan que una de las características principales que tiene el Líder transformacional es la forma en la que es admirado por sus subordinados, entregando respeto y confianza, destacando así también la motivación y la entrega del líder hacia quienes se encuentren a su alrededor, estimulándolo y prestando atención las necesidades.

Según las respuestas entregadas por los docentes se puede apreciar que existe un liderazgo de carácter autoritario, como lo describiría Zuzama (2014) en donde “El líder toma las determinaciones y los miembros ejecutan... No suele participar en el trabajo inmediato a no ser que tenga que enseñar cómo se hace, él lo que hace es mandar, organizar, etc” (p.11).

En relación a este punto los docentes nos comentan “no hacen mucha colaboración más que nada te dicen lo que hay que hacer o te van supervisando que hagas las cosas...pero que ellos se acerquen de manera voluntaria a intervenir en mi planificación, por ejemplo, no lo han hecho, no conmigo” (Profesor 2).

“falta más acompañamiento en el aula, pero que sea eso, no una “supervisión” de tu trabajo” (Profesor 3).

De esta manera se puede observar que no existiría mayor confianza entre el equipo directivo y el cuerpo docente, ya que, no pueden expresarse de manera libre según sus percepciones y esto también evidencia la falta de colaboración entre los mismos docentes y parte del equipo directivo, sintiéndolos como supervisores en todo el proceso educativo, y esto refleja las bajas prácticas de inclusión en el establecimiento, ya que, según Rouse y Florian 1996 citado en Lobato y Ortiz (2001) una escuela inclusiva efectiva tiene como característica “Un clima favorecedor del aprendizaje en el que todos los miembros se sientan valorados y que vaya más allá de la escuela vinculándose con las familias y la comunidad”(p.679).

f.2.3. Convivencia escolar:

Según Peiró (2009), se entiende la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, tales definiciones las efectuaremos mediante valores, actitudes, etc., pero recurriendo a la justificación. Cabe señalar que estas interacciones se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, como estudiante, profesores, asistentes de la educación, sostenedor, equipo directivo,

apoderados, etc. De este modo se le preguntó a los docentes si ellos han presenciado faltas de respeto de parte de los estudiantes a lo que mencionan:

“pese a que existen algunos estudiantes que se enojan cuando no están de su lado”
(Jefa de UTP)

“pero igual a veces los niños se pasan de la raya...porque muchas veces uno les dice que se sienten, que guarden el teléfono, que se saquen el gorro o que se sienten bien y a veces no quieren hacer caso y ahí se ponen falta de respeto, pero sin golpes, verbal nomas, te dicen: “y ¿qué me va a hacer?, te increpan, te van probando, pero más allá de eso no”
(Profesor 2)

“con los profes de las asignaturas que peor les va muchas veces son irrespetuosos y cuando toman valentía les cuestionan las calificaciones, o les cuestionan las actividades”
(Profesor 3)

“hay excepciones de niños que no quieren acatar las normas o se ponen choros”
(Profesor 4)

Si bien se puede observar que estas faltas de respeto ocurren principalmente entre profesor-alumno, el Profesor es considerado como el principal líder dentro de una sala de clases, no todos los docentes son iguales puesto que la identidad del profesor se hace fundamental, según Prieto (2004) esta identidad

“no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza completa y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente” (p.31).

Por otro lado, la actuación de los directivos frente a un conflicto se hace fundamental Teixidó (1998) “los directivos están llamados a observar el equilibrio entre la

defensa de sus propios intereses, los que se derivan del cargo institución que ostentan y los que son propios de las diversas instancias del centro” (p.19).

Así de esta forma también se ve que existen profesores que no se sienten apoyados por el establecimiento en temas de convivencia ya que el establecimiento siempre les dará la razón a los apoderados o a los estudiantes. En relación a este punto los docentes, comentan que lo estudiantes:

“No cumplen con trabajos, si se frustran es culpa del profesor. No ponen atención y es culpa del colegio. Puede venir un apoderado y presionar para que le bajen las evaluaciones... siempre le dan la razón al apoderado” (Profesor 3)

Para sintetizar en esta categoría se puede mencionar que existen faltas de respeto en el establecimiento que se generan a partir de un bajo liderazgo dentro de la sala de clases por parte de los docentes, por otro lado, estos mencionan que el equipo directivo tampoco los apoya en temas de convivencia creando barreras que impiden la participación y dificultan la inclusión en el establecimiento.

Se puede destacar que las principales causas indagadas radican principalmente en la *Alta priorización en el contenido curricular, la baja flexibilización en el Currículum, y la falta de innovación en prácticas curriculares inclusivas* ya que se visualiza que como menciona la Jefa de UTP del establecimiento, el profesor 2 y el profesor 3, los docentes prefieren ocupar el tiempo destinado al aprendizaje en pasar el contenido curricular, para no atrasarse en el contenido ya que mencionan que no hay tiempo suficiente para este tipo de actividades.

Otro tipo de causas indagadas corresponderían a la *Baja implementación en el plan de convivencia escolar*, ya que el profesor 2, 3 y 4 mencionan que muchas veces los estudiantes no respetan a los profesores encarándolos o respondiendo de forma inadecuada ante diversas situaciones dentro del establecimiento.

También se puede ver que existen causas relacionadas con las *Bajas prácticas de liderazgo transformacional, la existencia de la supervisión constante, por sobre acompañamiento directivo*, puesto que el profesor 2, 3, 4 y la asistente de la educación mencionan que no siempre pueden expresar sus ideas dentro del establecimiento, ya que se

sienten presionados con la desvinculación del establecimiento si es que manifestaran sus posturas tal cual son, por otro lado el profesor 3 menciona que espera que realmente haya un acompañamiento docente dentro del aula, ya que la percepción de la docente es que van a supervisar su clase, o muchas veces como menciona el profesor 2, te dicen lo que deberías hacer como una imposición.

La última causa son las Bajas prácticas de colaboración entre docentes, ya que muchas veces mencionan que el tiempo no les alcanza y cada uno se dedica a realizar sus clases y sus planificaciones de forma individual, o como menciona la asistente de la educación existe baja colaboración entre los mismos docentes y con el equipo directivo.

A partir de la evidencia Cuantitativa y cualitativa se puede evidenciar que el principal problema del establecimiento particular subvencionado de la ciudad de Concepción es el **Bajo despliegue de prácticas inclusivas enfocadas a la construcción de un Currículum para todos, la convivencia y la participación en el establecimiento**. Es por esto que se elabora el siguiente árbol de problemas que permite evidenciar el principal problema del establecimiento particular subvencionado identificando sus causas y efectos.

Efectos	C.1.5 Los niños llevan en cuenta cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y en el mundo (40%)			
	C.1.4 Los niños descubren sobre la vivienda y el entorno construido. (48%)	A.1.4 El personal y los niños se respetan entre sí. (20%)	A.1.9 Los adultos y los niños responden a diferentes formas de expresar su identidad. (32%)	A.1.6 El personal y los directivos trabajan colaborativamente. (40%)
Problema Central	Bajo despliegue de prácticas inclusivas enfocadas a la construcción de un Currículum para todos, la convivencia y la participación en el establecimiento			
causas	Alta priorización en el contenido curricular.	Baja implementación en el plan de convivencia escolar.	Bajas prácticas de liderazgo transformacional.	Bajas prácticas de colaboración entre docentes.
	Baja flexibilización en el Currículum.	Reiteradas faltas de respeto entre docentes y estudiantes. (siendo este un valor indispensable en el desarrollo de la educación)	Existe más supervisión que acompañamiento directivo.	
	Falta de innovación en prácticas curriculares inclusivas.		Los docentes no tienen libertad de expresión de pensamiento.	

Figura 31. Árbol de Problemas que evidencia el problema identificado, las causas y efectos en el colegio Particular Subvencionado de la ciudad de Concepción.

Fuente: Elaboración propia

5. PROPUESTA DE MEJORA

A partir del problema central identificado previamente en el levantamiento de la línea base se presenta un plan de acompañamiento directivo enfocado en la participación e inclusión educativa cuyo objetivo radica en mejorar las prácticas de liderazgo pedagógico en el equipo directivo del establecimiento particular subvencionado e implementar de forma eficiente el Plan de convivencia Escolar, por medio de la capacitación y actualización de conceptos referente a la inclusión educativa, a través de una empresa externa referente en el área. El objetivo principal es que los integrantes del cuerpo directivo cuenten con herramientas para el acompañamiento docente, principalmente en lo que respecta a visitas al aula, sepan observar fortalezas y debilidades en las prácticas docentes, para luego orientarlos por medio de la retroalimentación, la cual no se enmarcará en el formato impositivo, sino más bien cumplirá un rol facilitador en cuanto a que los profesores descubran sus aspectos débiles, y los mejoren, así como potencien sus buenas prácticas. De esta forma se pretende que el cuerpo docente se motive en relación a su quehacer profesional, puesto que la lógica de esta práctica de liderazgo no es para sancionar, sino más bien para apoyar, de tal forma que sientan que cada uno de ellos es importante y aporta en enorme medida al aprendizaje de sus estudiantes; del mismo modo, y como efecto del mejoramiento de desempeño docente, se pretende mejorar el clima de convivencia escolar, junto con la implementación del Plan de convivencia ya existente en el establecimiento, puesto que este tema también depende de sus prácticas profesionales.

A. Descripción de la propuesta de Mejora.

Si bien es importante recalcar que los planes de mejora contemplan un periodo más largo de tiempo (entre 4 a 5 años como mínimo). La propuesta para mejorar las prácticas de liderazgo transformacional y la implementación eficiente del Plan de Convivencia Escolar en el equipo directivo del colegio particular subvencionado se llevará a cabo en un corto plazo, trabajando el primer periodo con una duración de 11 meses, comprendidos entre diciembre del 2020 y noviembre del 2021 (sin contar el mes de enero y las primeras tres semanas de febrero por vacaciones de verano) sin dejar de lado, que estas estrategias pueden ir afectando de manera paulatina el desarrollo de las demás causas vistas en el árbol de problemas, como la colaboración y la priorización curricular. Esta propuesta consta de tres estrategias, divididas en cuatro acciones:

a.1 Capacitación del equipo directivo en prácticas de liderazgo transformacional en pro de la inclusión educativa.

Acción 1: Licitación de un profesional experto en el área: La directora del establecimiento particular Subvencionado licitará a un profesional experto en el área del Liderazgo durante el mes de diciembre del 2020. El objetivo es capacitar al equipo directivo con foco en un liderazgo más de tipo Transformacional. La ejecución se encuentra considerada para el próximo año académico, luego se gestionarán los recursos económicos para esta capacitación y se hará la firma de contrato la última semana de diciembre. Durante el mes de enero de 2021 y las primeras tres semanas del mes siguiente se realizará un receso académico por vacaciones de verano, retomando las actividades la cuarta semana de febrero de 2021.

Acción 2: Realización de capacitación: Una vez contratado al experto los integrantes del equipo directivo asistirán a las sesiones de capacitación la cuarta semana de febrero, luego serán monitoreados y evaluados según el experto en el área de Liderazgo

Transformacional en la primera semana de marzo, y dicho experto entregará resultados de dicha evaluación la segunda semana del mes de marzo.

La capacitación constará de 4 sesiones, una sesión por día, entre lunes y jueves en las que los miembros del Equipo directivo podrán: conocer el concepto de Liderazgo Transformacional, desarrollar habilidades sobre este tipo de liderazgo, leerán y compartirán ideas sobre este tipo de liderazgo en el contexto educativo y finalmente, conocerán y argumentarán la importancia del Liderazgo transformacional para un contexto inclusivo, ya que este tipo de Liderazgo permite atender a las necesidades individuales tanto en el personal como en los estudiantes, creando así ambientes que propician el éxito escolar.

Una vez terminado este programa de capacitación los integrantes del Equipo Directivo responderán una encuesta de Satisfacción durante la tercera semana de marzo para poder validar el programa cursado. Durante la cuarta semana de marzo se hará una reunión de profesores y se les comunicará la *Acción 3: Implementación de prácticas de liderazgo*.

Tabla 13

Programación de la estrategia 1: Capacitación del Equipo directivo en prácticas de Liderazgo Transformacional en pro de la inclusión educativa.

Acción 1: Licitación de un profesional experto en el área, y Acción 2: Realización de capacitación.

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Indicadores de resultados	Medios de verificación	Responsable
Al menos dos prácticas de Liderazgo Transformacional implementadas durante el año.	Licitación de profesional experto en el área.	Se licita al profesional experto en el área para que capacite al equipo directivo respecto al Liderazgo Transformacional. Se evalúa económicamente y se gestionan los recursos.	Contrato con el profesional experto en el área.	Contrato con el profesional experto en el área.	Directora Académica
	Desarrollar la Capacitación	El equipo directivo asiste a las sesiones de capacitación y son evaluados por el profesional experto el cual entregará un informe con los resultados.	Una capacitación en el mes de febrero anterior a la aplicación de la estrategia 2 y 3.	Informe de resultados	Profesional experto en el área.
	Valorizar el Programa Cursado	Finalizada la capacitación el Equipo directivo responderá una encuesta de satisfacción para poder validar el programa cursado.	Encuesta de satisfacción al finalizar el proceso de capacitación	Encuesta de satisfacción.	Profesional experto en el área.

Fuente: elaboración propia

a. 2 Acompañamiento al aula por parte del Equipo directivo.

Acción 3: Implementación de prácticas de liderazgo: tanto la directora como la jefa de UTP deberán visitar al menos tres veces en el año las salas de clases para supervisar las diversas prácticas pedagógicas de los docentes al interior de las aulas. Una de las características del Líder Transformacional es que los docentes sean capaces de identificar y conocer las capacidades tanto de sus pares como de sus estudiantes y así ayudarán a los alumnos a poder estimular las diferentes habilidades que estos poseen.

Una vez finalizada cada supervisión, tanto la directora como la jefa de UTP, sugerirán estrategias a los docentes para fortalecer el trabajo visto, estas retroalimentaciones, como todo el equipo directivo fue capacitado, cualquier integrante puede reemplazar a los responsables directos de esta actividad en caso de requerirse. Cuando se hayan realizado todas las retroalimentaciones los docentes responderán una encuesta de satisfacción en relación al proceso de acompañamiento, observación y retroalimentación. Estos datos serán tabulados, analizados y el profesional experto en Liderazgo entregará un documento a la directora del establecimiento que permitirá identificar el grado de satisfacción y motivación que poseen los docentes del establecimiento.

La investigación indica que el principal factor que influye en los resultados de aprendizaje de los alumnos es la labor docente, mientras que en segundo término se encuentran las prácticas de liderazgo directivo (Leithwood et al., 2006), debido a que se orientan hacia el apoyo de la gestión de los profesores (Robinson, 2007; Bolívar, 2014), En ese sentido, el acompañamiento al docente en el proceso de enseñanza es fundamental para lograr buenos y significativos aprendizajes. En esta línea, una de las características del liderazgo pedagógico es que ubica el foco de su labor en fortalecer al núcleo pedagógico, es decir, tiene como objetivo el mejorar y facilitar la relación entre docentes, estudiantes y contenidos, debido a que es en ese espacio donde se produce el aprendizaje. Respecto del impacto de las prácticas de liderazgo orientadas hacia el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2006), se encuentran:

- a) *Establecer una dirección:* motivar a los docentes, y personal, en la consecución de metas comunes.
- b) *Desarrollar al personal:* potenciar las habilidades del personal en pos de las metas planteadas.
- c) *Rediseñar la organización:* propiciar condiciones de trabajo que fomenten la motivación y capacidades de los docentes.
- d) *Gestionar los programas de enseñanzas y aprendizajes:* supervisar prácticas pedagógicas, motivando y orientando a los docentes hacia la mejora de las mismas.

Se observa que estas prácticas apuntan principalmente a motivar a los docentes, respecto de la consecución de metas, mejorar sus prácticas y capacidades, así como supervisar, evaluar y orientar las prácticas pedagógicas. En ese sentido, la práctica de *Gestionar los programas de enseñanzas y aprendizajes*, también llamado proceso de normalización (Marfán, Muñoz y Weinstein, 2015), apunta a modificar las conductas de los profesores en el sentido gestionar un cambio y mejora en las prácticas docentes. Desde la perspectiva de la motivación, la teoría de autoeficacia impulsada por Albert Bandura en 1977 “ha intentado demostrar cómo los aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas están condicionados por la autoeficacia”(Covarrubias y Mendoza, 2013, p.108), así, las prácticas de liderazgo pueden potenciar la autoeficacia de los docentes, principalmente en los aspectos conductuales, contextuales y afectivos, en otras palabras, pueden fortalecer la motivación docente en cuanto a mejorar sus prácticas.

En relación a la investigación, algunos docentes entienden las supervisiones de clase como una amenaza más que como una oportunidad para crecer profesionalmente, principalmente debido a que las retroalimentaciones, una vez realizada la supervisión, tienen poco que aportarles. En ese sentido, el aplicar correctamente la supervisión al aula permite, por parte de la directora y jefa de UTP, entre otras cosas: conocer qué prácticas docentes son aplicadas en el aula, cuáles son exitosas y cuáles no, dependiendo al grupo de estudiantes que se atiende, desde esa perspectiva se puede orientar mejor el trabajo del profesor; es posible identificar las debilidades, tanto particular, como general, del cuerpo

docente, por lo que pueden gestionar capacitaciones que realmente se ajusten a las necesidades de ellos. Hacer parte a los docentes de un proceso de cambio y mejora donde todos participan, teniendo como meta común el mejorar los aprendizajes, por lo que se genera altas expectativas de sus prácticas.

Lo anterior será eficiente y eficaz en tanto la directora como la jefa de UTP (y también inspector general), tengan las competencias para orientar a los docentes, por ello se aplicará la capacitación respecto de las prácticas de liderazgo Transformacional y se evaluará su aplicación al cuerpo docente completo.

Tabla 14

Programación de la estrategia 2: Acompañamiento al aula por parte del Equipo directivo.

Acción 3: Implementación de prácticas de liderazgo.

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Indicadores de resultado	Medios de verificación	Responsable
75 % de los docentes se encuentran motivados por mantenerse en el establecimiento	Supervisar las prácticas pedagógicas dentro del aula	Tanto la directora como la jefa de UTP visitarán el aula tres veces en el año por cada docente.	Tres observaciones de aula por cada profesor por parte de la directora y jefa de UTP	Pauta de observación al aula, firmada por los docentes, directora y jefa de UTP.	Directora y jefa de UTP
	Reuniones de reflexión sobre la mejora en el aula	Tanto la directora como la jefa de UTP realizan tres reuniones en el año por cada profesor para sugerir estrategias didácticas que fortalezcan el trabajo en el aula.	Tres observaciones al aula y retroalimentación a cada docente por parte de la directora y jefa de UTP en el año.	Pauta de observación al aula, formada por los docentes, la directora y la jefa de UTP y Libro de registro de entrevistas de retroalimentación firmada por los docentes, directora y jefa de UTP.	Directora y jefa de UTP
	Valorizar la observación y retroalimentación en el aula	Finalizadas las retroalimentaciones los docentes responden una encuesta de satisfacción respecto la observación y la retroalimentación.	Tres encuestas de satisfacción por cada docente en el año.	Encuesta de Satisfacción	Jefa de UTP y Orientadora

Fuente: elaboración propia.

a. 3 Proponer valores inclusivos en el establecimiento.

Acción 4: Implementación del Plan de Convivencia Escolar: El inspector General del establecimiento se hará cargo de gestionar y verificar que se cumpla el Plan de convivencia Escolar ya existente en el establecimiento, a través de una bitácora de incidentes críticos que deberán completar los docentes que pertenecen al ciclo medio, es decir, docentes que impartan clases desde Séptimo a cuarto medio. El inspector realizará reuniones de conversación una vez al mes, la última semana del mes para ir compartiendo experiencias entre docentes y asistentes de la educación. Al finalizar el semestre académico el Inspector mostrará información estadística en relación a la cantidad de Incidentes Críticos (IC) presentes en el establecimiento y sus características más importantes, luego de finalizado cada semestre escolar los docentes contestarán una encuesta de satisfacción en relación a la estrategia propuesta, con la finalidad de evidenciar si el proceso y participación en la mejora de sus prácticas ha servido para disminuir el porcentaje de incidentes críticos dentro de la sala de clases.

Además, para comenzar a implementar una mirada de valores inclusivos con la comunidad educativa, cada profesor jefe del ciclo medio en conjunto con cada curso ornamentarán el diario mural que se encuentra en el hall del establecimiento. Cada mes se trabajará con un valor, para difundir en la comunidad el conocimiento de estos.

Durante el mes de julio no se realizará bitácora por coincidir con vacaciones de invierno. Esta estrategia será informada a los docentes en una reunión realizada la cuarta semana de marzo.

Se ha demostrado que proponer valores inclusivos en el establecimiento según Molina (2019) permite

“proporcionar a los maestros oportunidades pertinentes de formación en valores inclusivos, ya que la inclusión o exclusión efectiva de los niños en el aula estará relacionada, en buena medida, con la orientación que los profesores den a las diferentes situaciones, con sus prácticas, estrategias y metodologías”. (p.93)

Entendiéndose a los valores inclusivos como un “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos” (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73)

Si bien es importante que el docente como líder dentro del aula pueda promover estos valores Ossa, Quintana y Rodríguez (2015) mencionan que “no se reconoce la importancia que tiene desarrollar competencias profesionales que permitan lograr una adecuada salud mental en los futuros docentes” (p.147), ya que este tipo de cambios tendría que venir desde los primeros inicios del profesional, y esto permitiría identificar según Llorent y Álamo (2019), “que los futuros docentes tienen actitudes positivas hacia la diversidad cultural, y que la formación recibida implica una mejora en la eliminación de actitudes negativas y es generadora de actitudes más inclusivas”(p.203), de este mismo modo García-Fernández et al., (2013), afirman que “la mayor formación estaba directamente relacionada con una actitud más positiva hacia la inclusión” (p.226), por lo que este sería un ámbito importante dentro de la vida y la formación del profesorado y como menciona Robalino y Körner, (2005) “influiría en su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan a un buen desempeño profesional”(p. 16).

Este tipo de competencias en el docente sin duda permitiría buenas relaciones dentro de las salas de clases, desde lo comienzo permitiría una disminución en los incidentes Críticos en los colegios, evitando en muchas oportunidades la discriminación o la desigualdad, así lo menciona Cobos (2010).

Entendemos que competencias tales como el respeto, la tolerancia, la confidencialidad, el compromiso, etc. pueden evitar la discriminación y garantizar los principios democráticos basados en la equidad e igualdad de oportunidades”, y sin dudas “una carencia formativa severa a este nivel acaba minimizando la presencia de otras competencias relevantes como la iniciativa, el liderazgo, la autonomía, la motivación, la innovación, la creatividad, el espíritu emprendedor, el autocontrol, la resiliencia, etc. (p.252).

Es por estas razones que los valores inclusivos y la buena convivencia dentro de los establecimientos sería fundamental en la formación de niños y jóvenes siendo así, según la percepción de García et al. (2020) “un objetivo educativo irrenunciable que las escuelas deben asumir con urgencia, responsabilidad y decisión. La negligencia en esta tarea tiene repercusiones muy negativas sobre el éxito, pues genera obstáculos insalvables en los itinerarios académicos” (p.217).

Por otro lado, también este tipo de actitudes traería consigo diversas mejoras dentro del establecimiento, no solo en la comunicación o en el clima del centro, sino como menciona Alcover (2012) “mejoras significativas en el funcionamiento y en el éxito en alcanzar los objetivos de las organizaciones” (p.29). Esto funcionará de mejor manera cuando los docentes sean capaces de evidenciar qué tipo de incidentes ocurren en sus aulas de clases y sean capaces de compartir estas experiencias para poder aunar criterios entre todos, por ello se aplicará la estrategia en base a la promoción de valores inclusivos en el establecimiento y se evaluará su aplicación a todos los participantes.

De este modo como menciona Hernández y Fernández (2013) un establecimiento inclusivo sería aquel que “trabaja mejorando las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, que es eficaz y está comprometido con los valores de la inclusión, y que es capaz de estimular y apoyar procesos de reflexión y debate continuos entre todos los miembros del centro con el propósito de iniciar el camino de la mejora” (p.87).

Tabla 15

Programación de la estrategia 3: Proponer valores inclusivos en el establecimiento.

Acción 4: Implementación del Plan de Convivencia Escolar

Resultado esperado	Nombre de la actividad	Descripción de la actividad	Indicadores de resultados	Medios de verificación	Responsable
Una disminución de al menos el 60 % de Incidentes Críticos dentro del aula al finalizar el año escolar	Reunión de profesores para la entrega de bitácora de Incidentes Críticos	de Los docentes se reúnen la primera semana de marzo para conversar sobre la implementación de la estrategia, se les hace entrega de la Bitácora de Incidentes críticos y se le comenta como deben completarla, se le comenta que tienen tres semanas para ir anotando los incidentes y que se pedirá la última semana del mes		Recepción de Bitácoras de incidentes críticos por parte de los docentes mediante lista de cotejo formada por docentes e inspector general.	Inspector General y coordinadora del ciclo medio
	Reunión de experiencias	de Los docentes del ciclo medio más el inspector general se reúnen para compartir experiencias en relación a los incidentes vividos en el aula	Una reunión al mes para compartir las experiencias vividas	Lista de asistencia y libro de registro de las reuniones.	Inspector General
	Análisis estadístico	Una vez finalizado cada semestre académico el Inspector General realizara una presentación para evidenciar el porcentaje de incidentes críticos por curso y el tipo de incidente.	Dos presentaciones al año sobre el porcentaje de Incidentes Críticos	Presentación sobre el porcentaje de Incidentes críticos y lista de participantes.	Inspector General
	Valorización del proceso	de Finalizado cada semestre académico los docentes contestaran una encuesta de satisfacción en relación a la estrategia propuesta	Dos encuestas de satisfacción por docente ene l año	Encuesta de satisfacción	Inspector General

Fuente: elaboración propia

Tabla 16

Carta Gantt - Propuesta de Mejora.

Actividades		1° Mes Dic.	2° Mes Febr.	3° Mes Marzo	4° Mes Abril	5° Mes Mayo	6° Mes Junio	7° Mes Julio	8° Mes Agosto	9° Mes Sept.	10° Mes Oct.	11° Mes Nov.
<i>Capacitación del equipo directivo en prácticas de Liderazgo Transformacional en pro de la inclusión educativa.</i>												
1	Licitación del profesional experto en el área	■	■									
2	Firma de contrato		■									
3	Capacitación equipo directivo			■								
4	Monitoreo y evaluación equipo directivo			■								
5	Entrega de evaluación al equipo directivo			■								
6	Equipo directivo responde encuesta de satisfacción			■								
7	Reunión de profesores para informar implementación de estrategia 2 y 3.			■								
<i>Proponer valores inclusivos en el establecimiento.</i>												
1	Completación de bitácora de Incidentes críticos				■	■	■		■	■	■	

6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1º CAPITULO: LA INCLUSIÓN Y SU IMPORTANCIA PARA LA MEJORA EDUCATIVA

1.1 Educación Inclusiva:

El concepto de “educación inclusiva” o “inclusión educativa”, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), se entiende como:

Un proceso de direccionamiento en respuesta a las diversas necesidades de todos los aprendices, a través del incremento de la participación en el aprendizaje, culturas y comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Esto considera cambios y modificaciones en el contenido, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común, la cual cubre a todos los niños y niñas del rango de edad escolar y una convicción de que esta es la responsabilidad del sistema regular para educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005, p. 13).

En ese sentido, la educación inclusiva busca eliminar toda exclusión social ya sea por motivos étnicos, religiosos, de género y aptitudes, tanto dentro de las escuelas y en la sociedad en general. En relación con el rol de las escuelas, y sus actores: equipos directivos, cuerpo docente, alumnos y comunidad escolar

La inclusión está preocupada de proveer respuestas apropiadas al amplio espectro de las necesidades de aprendizaje en contextos de educación formal e informal. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se

sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. La inclusión hace hincapié en proporcionar oportunidades para la participación igualitaria de personas con discapacidades (físicas, sociales y/o emocionales) siempre que sea posible en educación general, pero deja abierta la posibilidad de opciones personales y opciones de asistencia especial e instalaciones para quienes la necesitan (UNESCO, 2005, p. 15).

De esta misma manera Fernández y Hernández (2013) mencionan que entienden la inclusión como “un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, haciendo efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades”, del mismo modo García, Pastor y Marchena (2013) concluyen que “la educación inclusiva, para ser tal, exige de transformaciones teórica y prácticas profundas de la escuela ordinaria que no se han realizado” (p.87)

Bajos estas premisas podemos entender y podemos plantear que la educación inclusiva podría estar presente en todo tipo de establecimiento siempre y cuando existan transformaciones de parte no solo de quienes conforman la comunidad educativa sino también de quienes la lideran, siendo un acto intencionado dentro de los establecimientos, es así como Toboso et al., (2012) mencionan que “es evidente que la educación inclusiva no surge espontáneamente, por el simple hecho de que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que ese acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades” (p.291). Así también los mismos autores plantean que “el profesorado debería, pues, recibir formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos, etc.”(p.292).

Aun así, tanto los equipos directivos como los miembros de los establecimientos no deben conformarse solo con recibir esta información y guardarla en carpetas, pensando así que ya están siendo una comunidad inclusiva sino como menciona Verdugo, (2011) “no basta con formular leyes específicas... sino que se debe mantener un compromiso continuo

con la inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras, liderazgo desde la administración y los centros escolares, y análisis crítico de los problemas” (p.294).

Bajo estas premisas Echeita (2011) menciona que “se debe pensar la inclusión educativa de manera local y situada, prestando atención a lo que ocurre en las aulas y centros educativos concretos, tratando de mejorar este contexto cercano como estrategia para avanzar hacia cambios más globales” (p.294)

Las principales barreras para Echeita (2011) que impedirían esta inclusión son:

a) La formación pedagógica inicial y continua de un profesorado que en la actualidad tiene un carácter predominantemente disciplinar, **b)** El Currículum sobrecargado de contenidos, **c)** Centros poco accesibles y poco equipados tecnológicamente, **d)** Culturas escolares que no fueron pensadas para responder a la diversidad y escasamente inclusivas. Estas barreras se presentan de forma distinta en cada contexto. Para avanzar hacia la inclusión es necesario hacerlas visibles y empezar un proceso de negociación entre todos los sectores educativos (profesorado, dirección, orientación, familias) para ir poniendo en marcha los procesos de innovación educativa necesarios para derribarlas. (p.90)

Bajo estas premisas se puede concluir que es necesario intervenir en aquellas barreras que serían un impedimento para la inclusión y que serían clave para la buena convivencia dentro del establecimiento, también es importante tomar en cuenta que todas estas barreras que no propician la inclusión tienen un impacto en la mejora educativa y que no solo es un impacto en aquellos estudiantes que puedan presentar algún tipo de NEE sino que impacta en todo el alumnado y en todo el entorno educativo, así como Toboso et al., (2012) mencionan que

Los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino cualquiera que a lo largo de su vida escolar se enfrente a barreras que le impidan llevar adelante su proceso educativo...el concepto de Necesidades Educativas Especiales afirma que los problemas no están sólo en los

alumnos, sino también en las características del ambiente educativo cuando no es capaz de responder a sus demandas (p.283).

De este modo, es en el propio ambiente educativo donde se puede encontrar las mayores barreras que impidan este aprendizaje, y es ahí donde se deben empezar a tomar las decisiones para proponer un ambiente inclusivo dentro del establecimiento, a través de la promoción de prácticas que favorezcan la inclusión y los valores entre todos los miembros de la comunidad educativa.

1.2 Prácticas inclusivas:

En relación con aquello, la inclusión integra y propicia valores que permitan construir sociedades justas, equitativas, basadas en el respeto y la tolerancia (Vela, 2009). Así, las expresiones de estos valores se observan en prácticas inclusivas, desde la acción del liderazgo y gestión pedagógicas (Leithwood, 2009), así como la acción docente (educación formal) y desde la sociedad en todas sus dimensiones socioculturales (educación no formal). Dentro de las prácticas inclusivas en los centros educativos se encuentran (Melero, 2011):

- ✓ Primera: Generar trabajo colaborativo, donde la competencia quede fuera de las salas de clases y que los estudiantes entiendan que su apoyo es vital para que los compañeros con dificultades de aprendizaje puedan superarlas.
- ✓ Segunda: Flexibilizar el currículum, respecto de la forma en que se enseña por medio de metodologías y estrategias que permitan a todos los estudiantes el acceder al aprendizaje, de tal forma que se propicie la justicia escolar, tomando en cuenta las necesidades de cada alumno y no enseñar pensando en un alumno “estándar”.
- ✓ Tercera: Propiciar una cultura inclusiva, que tenga origen en el equipo directivo de los establecimientos educativos, fomentando la participación de la comunidad educativa en actividades que promuevan los valores de la inclusividad y que permee la acción docente por medio de prácticas inclusivas entre los alumnos, como el formar equipos de trabajo heterogéneos que fomenten el trabajo colaborativo, de tal forma de

convertir la sala de clases en espacios para conocerse y aprender a respetar las diferencias.

- ✓ Cuarta: Función docente, orientada a enseñar el “cómo” de la construcción del conocimiento, transformando las salas de clases en lugares de aprendizaje compartido y autónomo, capaz de reflexionar constantemente sobre sus prácticas con otros pares, llevándole a mejorar sus prácticas. Esta idea de Melero también es compartida y fundamentada por Montecinos, Fernández y Madrid (2011), en el texto “Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares.
- ✓ Quinta: Corresponsabilidad educativa entre familia y profesores, puesto que la acción docente no es suficiente para formar ciudadanos responsables y una sociedad colaborativa, solidaria y tolerante. En ese sentido, el mensaje entregado a los estudiantes en la inclusión de la familia en el rol formador es el aprender a convivir en sociedad, aprendiendo entre todos y valorando los roles de cada quien.

A modo de resumen respecto de las prácticas de la educación inclusiva, por medio de sus valores, se puede establecer que el papel del docente es fundamental en la formación de los estudiantes, puesto que no sólo traspasa contenidos, sino que es modelo referencial respecto de los valores y por medio de su propia conducta educa al ser social que se espera de los alumnos. Así también, el rol de la familia es crucial para la educación en valores, puesto que es el núcleo donde se transmiten los modelos de interacción social y de identidad. En este aspecto, la educación en valores, en otras palabras, la educación inclusiva, requiere de docentes y familia que practiquen los valores de la inclusividad, como son, entre otros: respeto, equidad, tolerancia y justicia.

1.3 Normativas que propician la inclusión en nuestro país:

A través del tiempo se han identificado distintos enfoques en relación a las normas que hablan sobre educación, y estas vienen desarrollándose y evolucionando desde hace varios años. Es así como el 20 de noviembre de 1959 en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se firma la declaración de los Derecho del Niño que consta de diez principios, siendo el principio nº7 vinculado a la educación

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (p.20)

Siendo este el paso más importante para la educación, ya que ofrece igualdad de oportunidades para todos los niños, sin importar su condición socioeconómica. De la misma forma uno de los acontecimientos que ha marcado un hito en la educación especial es el Informe Warnock, publicado en el Reino Unido el año 1978 quien va a poner a las personas que tienen algún tipo de Necesidad Educativa Especial a la par con el resto, así mismo Parra (2010) nos habla que en el Informe se plantea que al niño con NEE “hay que aceptarlo tal como es, con sus necesidades, con los mismo derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades” (p.76) Abriendo una vez más las posibilidades para aquellas personas que antes no contaban con este tipo de educación, o que le era imposible acceder al sistema normalizado ya existente.

En el año 1989 en Estados Unidos el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) firma la Convención sobre los Derechos del Niño, en donde se reconocen 54 artículos que proporcionan en los infantes una protección de carácter jurídico en contra de las diferentes formas de explotación, el artículo 23 apartado 2 nos señala que:

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su

cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él (p.19)

Normando aún más las leyes que rigen en torno a la educación especial, así mismo se asegura que sin importar quienes sean os cuidadores el niño ni cual sea su discapacidad a que el niño reciba una educación digna. De este mismo modo la UNICEF propone en el artículo 28 el derecho a la educación, señalando que

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: **a)** Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; **b)** Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; **c)** Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; **d)** Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; **e)** Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar (p.22).

Este artículo nos habla de una educación que se extiende hasta la enseñanza superior, garantizando que será para todos, sin importar condición social y sin importar si el estudiante en si tiene o no algún tipo de Necesidad Educativa Especial. Bajo estas premisas se realiza la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jotiem, Tailandia en marzo de 1990 que busca Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, reafirmando así el derecho de todos a la educación reconociendo que “la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, o más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la

tolerancia y la cooperación internacional” (p.3), señalando diez artículos que velaran por el cumplimiento de estas premias.

Tabla 17

Artículos expuestos en la declaración Mundial sobre educación para todos (1990)

Artículo 1º. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.	Artículo 6º. Mejorar las condiciones de aprendizaje
Artículo 2º. Perfilando la visión.	Artículo 7º. Fortalecer la concentración de acciones
Artículo 3º. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.	Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo.
Artículo 4º. Concentrar la atención en el aprendizaje	Artículo 9º. Movilizar los recursos.
Artículo 5º. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.	Artículo 10º. Fortalecer la solidaridad Internacional.

Fuente: elaboración propia

Si bien todos estos artículos son importantes para el cumplimiento de los derechos que poseen los estudiantes, el que ha logrado ser más relevante es el Artículo 3º. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, que permite disminuir la brecha académica tanto en niños, jóvenes y adultos ofreciendo la oportunidad de alcanzar la educación básica para todos, promoviendo no solo la educación primaria universal, sino que la igualdad de género en la educación. Conferencia Mundial de la educación para todos (1990).

Así mismo en el año 2000 se crea en Senegal el foro Mundial de Educación de Dakar, analizando que hay una gran variedad de países que no estaban alcanzando aquellas metas propuestas en la conferencia Mundial sobre Educación para todos, es por esto que los participantes establecieron seis objetivos claros que serían medibles para el año 2015:

a) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos. **b)** Velar por que de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentren en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. **c)** Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje y de preparación para la vida diaria. **d)** Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de las mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. **e)** suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para el 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con las mismas posibilidades de obtener resultados. **f)** Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir para todos resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en la lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria. (p.91)

De este manera se logra abrir un camino a la inclusión en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) que entra en vigencia en Mayo de 2008, en la que se produce un cambio en el paradigma en torno a la discapacidad ya que se produce una transición en que las personas eran consideradas portadoras de alguna enfermedad, tratadas con caridad y que había que proteger a ser “reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos”(p.7). De este modo la Convención:

Define explícitamente y aplica los principios de derechos humanos existentes a las personas con Define explícitamente y aplica los principios de derechos humanos existentes a las personas con discapacidad.

Ofrece una base autorizada e internacionalmente acordada para el desarrollo de legislación y Ofrece una base autorizada e internacionalmente acordada para el desarrollo de legislación y políticas internas;

Establece mecanismos nacionales e internacionales para una supervisión más efectiva Establece mecanismos nacionales e internacionales para una supervisión más efectiva de los derechos de las personas con discapacidad, incluida la presentación de informes periódicos sobre la aplicación de la Convención y Conferencias de los Estados Partes;

Reconoce las circunstancias especialmente vulnerables de los niños y de las mujeres Reconoce las circunstancias especialmente vulnerables de los niños y de las mujeres con discapacidad. (p.7)

Ya más en la actualidad se publicó la Declaración de Incheon, en Corea del Sur el año 2015 donde se presenta una nueva visión para la educación en los próximos 15 años, donde su objetivo fundamental es *“Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* (p.8) reafirmando que la “educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos” (p.4). Esta consta de principios de principios básicos los cuales mencionan que: La educación es un derecho humano fundamental, debe ser gratuito y obligatorio para que no quede nadie rezagado teniendo por finalidad “el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz” (p.7), destacando que la educación se entiende como un bien público y participativo de toda la sociedad en donde la igualdad de género es fundamental para el buen logro de la educación.

Para dar espacio a la aplicación de las prácticas inclusivas, en Chile se han establecido leyes que propician la inclusión a cargo del Ministerio de Educación (Mineduc), partiendo desde la Ley general de educación 20.370 en su párrafo 2 artículo 4°:

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. (Mineduc, 2009, p.9).

La ley de inclusión 20.845 en su artículo 1° letra k señala que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Mineduc, 2015, p2).

En su letra f determina su compromiso con las instituciones educacionales respaldando la diversidad de cada una:

El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes. En los establecimientos educacionales de propiedad o administración del Estado se promoverá la formación laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y la formación ciudadana de los estudiantes, a fin de fomentar su participación en la sociedad (Mineduc, 2015, p1).

En lo concerniente a admisión de estudiantes a las instituciones educacionales la Ley establece:

Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos. (Mineduc, 2015, p4).

Refiriéndose al valor de la sustentabilidad esta ley expresa como un principio fundamental la atención al medio ambiente: El sistema incluirá y fomentará el respeto al

medio ambiente natural y cultural, la buena relación y el uso racional de los recursos naturales y su sostenibilidad, como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones (Mineduc, 2015, p2).

Por otro lado, la Ley 20.422 establece las normas en relación a la igualdad de oportunidades e Inclusión social de las Personas con discapacidad, cuyo Artículo 1° señala:

El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Ministerio de Planificación, 2010, p.1).

Entendiendo a las personas con discapacidad según el Artículo 5° como:

Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ministerio de Planificación, 2010, p.3).

De este modo en el ámbito educacional el Artículo 34° señala:

El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

Los establecimientos de enseñanza Parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. (Ministerio de Planificación, 2010, p.13).

Así el Artículo 36° llega a complementar esta información señalando que:

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional (Ministerio de Planificación, 2010, p.13).

Por otro lado para velar por el cumplimiento de las “Innovaciones y Adecuaciones curriculares” como lo señala el Artículo 36°, de la Ley 20.422/2015 se creó el Decreto 83/2015 que Crea criterios y Orientaciones de Adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica (Mineduc, 2015).

Para dar respuesta a la diversidad el decreto plantea la estrategia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) cuyo fin es “maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Mineduc, 2015, p.19). Los principios que orientaran el DUA son: **a)** Proporcionar múltiples medios de presentación y representación. **b)** Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión. **c)** Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

De este modo se publica en el año 2018 el Decreto 67 que:

Establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para los alumnos que cursen la modalidad tradicional de la enseñanza formal en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas, en establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado, reguladas en el párrafo 2° del Título II, del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, en adelante la ley (Mineduc, 2018, p.2).

2º CAPITULO: LIDERAZGO CON FOCO EN LA INCLUSIÓN Y LA MEJORA EDUCATIVA.

Es así como diversos autores han mencionado que el Liderazgo que ejerce un director de establecimiento es fundamental en la mejora de los aprendizajes dentro de un establecimiento, incluyendo su motivación y compromiso, por lo mismo es muy importante determinar cuáles son los roles que ejercen dentro de este, o como menciona Rodríguez, Ordoñez y López (2020) en donde “las decisiones organizativas deben orientarse a favorecer condiciones en los procesos de enseñanza aprendizaje” (p.289)

Como menciona León (2012) debe ser

Un liderazgo que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñará funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo...así mismo este liderazgo ejercido por quienes ocupan puestos directivos, a nivel de centros educativos, juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas (p.86)

Es responsabilidad de las instituciones propiamente tal generar esta instancias que permitan la gestión de actividades que puedan propiciar la inclusión dentro del establecimiento favoreciendo todas aquellas instancias que puedan traer aportes a la mejora en los aprendizajes, así también lo menciona Fernández y Hernández (2013) quienes creen que don los establecimientos quienes deben “impulsar los procesos necesarios para garantizar la inclusión y la participación del alumnado en la vida del centro, ofrecer una educación de calidad para todos, contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa y alcanzar los objetivos” (p.84).

Es por esto que el rol del director y su liderazgo dentro de los establecimientos educacionales se hace fundamental para promover la inclusión como menciona Alcover (2012) debe ser la capacidad de “influir a través de la persuasión, del ejemplo, de la

capacidad de generar y compartir una visión y de la utilización del poder personal en todos los niveles, ya se trate de la supervisión o de la alta dirección” (p.17).

Núñez, Weinstein y Muñoz citados en Bolívar (2010) mencionan que “los directores de escuela han pasado, de ser concebidos y exigidos como “operadores” del nivel central, invisibles en el espacio escolar salvo por sus funciones administrativas, a ser los depositarios de las expectativas de cambio” (p.4)

2.1 Rol del Equipo Directivo en la mejora educativa:

Si bien el rol del equipo directivo muchas veces es cuestionado en cuanto a sus funciones, se conoce que una de sus funciones más importantes es la orientación y el logro de las metas dentro de un establecimiento, a través, de diversas acciones que según Parraguez et al., (2017) asegurarían la ejecución del proyecto institucional y llevarían al establecimiento hacia metas concretas en donde la toma de decisiones se realice de forma permanente y que pueda ir propiciando un ambiente participativo y colectivo. De este modo los mismos autores menciona que “los procesos de administración, la convivencia escolar, la relación con el entorno y el liderazgo de los procesos” (p.34) son acciones de las cuales se debe informar.

Así también se entiende que “es un rol del equipo directivo mediar y resolver las múltiples tensiones que producen cualquier acción que intente cambiar la inercia de la institución” (Botte, s/f, p.311).

Por otro lado, el rol que ejerce el director dentro de un establecimiento educacional en Chile se hace fundamental en el proceso de la mejora educativa, y este se encuentra ligado al Marco para la Dirección y Liderazgo escolar (MDLE, Mineduc, 2015), quien propone las principales Prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que permiten la orientación y desarrollo del director en los colegios bajo diversos contextos.

De este modo “Las prácticas y recursos personales se deben entender de manera integrada, puesto que constituyen un todo coherente e interdependiente que no tiene jerarquías entre dimensiones o entre estas y los recursos personales” (p.18).

Se pueden identificar cinco dimensiones:

- 1.- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- 2.- Desarrollando las capacidades profesionales.
- 3.- Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 4.- Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- 5.- Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

De este mismo modo los recursos personales se pueden diferenciar en:

1. Principios.
2. Habilidades.
3. Conocimientos Profesionales.

A continuación, se presentará la Tabla 18 que muestra las dimensiones de prácticas del MBDLE y su descripción

Tabla 18

Dimensiones de Prácticas, MBDLE 2015.

DIMENSION	DESCRIPCION
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos
Desarrollando capacidades profesionales	Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación.
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educacionales.
Gestionando convivencia y participación de comunidad escolar	Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independiente de sus características socio-culturales.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva, que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales.

Fuente: Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar – MINEDUC.

La Tabla 19 que muestra la descripción del recurso personal “Principios” presentes en el MBDLE

Tabla 19

1.-Principios - Recursos Personales, MBDLE 2015.

1.- PRINCIPIOS	
<i>Descripción:</i>	<i>Principios:</i>
Aluden a los recursos personales que, a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, habitualmente expresado en el PEI, guían la conducta de los líderes.	Ético
	Confianza
	Justicia Social
	Integridad

Fuente: Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar – MINEDUC.

A continuación, se presentará la Tabla 20 que muestra la descripción del recurso personal “Habilidades” presentes en el MBDLE

Tabla 20

2.- Habilidades - Recursos Personales, MBDLE 2015.

2.- HABILIDADES	
<i>Descripción:</i>	<i>Habilidades:</i>
Las habilidades refieren a capacidades conductuales y técnicas que permiten implementa procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados	Visión Estratégica
	Trabajar en Equipo
	Comunicar de manera efectiva
	Capacidad de Negociación
	Aprendizaje permanente
	Flexibilidad
	Empatía
	Sentido de Auto- Eficacia

Resiliencia

Fuente: Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar – MINEDUC.

La Tabla 21 muestra la descripción del recurso personal “Conocimientos Profesionales” presentes en el MBDLE

Tabla 21

3.- *Conocimientos Profesionales - Recursos Personales, MBDLE 2015.*

3.- CONOCIMIENTOS PROFESIONALES	
<i>Descripción:</i>	<i>Conocimientos Profesionales:</i>
Los conocimientos profesionales remiten al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación, complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas.	Liderazgo escolar
	Inclusión y Equidad
	Mejoramiento y cambio escolar
	Currículum
	Evaluación
	Prácticas de enseñanza - Aprendizaje
	Prácticas Nacionales de educación, normativa nacional y local
Desarrollo profesional	
Gestión de proyectos	

Fuente: Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar – MINEDUC.

2.1.1 Prácticas de Liderazgo:

Según Leithwood y Riehl (2009) “las Prácticas de Liderazgo deben considerarse como un componente necesario del repertorio de un líder exitoso” (p.25). De esta manera Leithwood (2006) citado en el Marco para la buena dirección y el Liderazgo Escolar (2015) distingue 4 dimensiones:

i) Establecer una dirección: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas; ii) Rediseñar la Organización: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar al establecimiento con su entorno y crear una relación productiva con la familia; iii) Desarrollar personas: atención-apoyo individual a los docentes, atención-apoyo intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización y; iv) Gestionar la Instrucción: proveer apoyo técnico/ supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción de los profesores y profesionales de apoyo en lo que no es el centro de su trabajo (Leithwood, 2006, p.11)

De este modo el buen desarrollo de las prácticas de liderazgo en los establecimientos permitiría mantener una serie de impactos significativo en la mejora escolar, donde el Líder escolar ejercer un rol fundamental, así mismo el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) señala que “la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas” (CEPPE, 2009, p.20)

Por otro lado, el buen impacto de las practicas genera una costumbre en el establecimiento, en la que los docentes puedan mantener sus mejoras educativas en el tiempo sin necesidad de tener a una sola persona en el cargo directivo, ya que esto “garantiza que las prácticas exitosas que se hayan instalado en las escuelas no se pierdan cuando haya un cambio de director” (CEPPE, 2009, p.23).

2.2 Tipos de Liderazgo que propician la inclusión.

2.2.1 Liderazgo Pedagógico:

Según Bolívar (2009) se puede entender que el “liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las

metas dadas, sino en ir las alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula.”(p.2), de este mismo modo se sugiere ir modificando las condiciones existentes en los centros educativos, así se logra un buen liderazgo pedagógico y una buena mejora educativa, ya que como menciona Rodríguez, Ordoñez y López (2020) “no basta con nuevos decretos, es necesario crear condiciones para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad de la enseñanza.” (p.289)

De esta manera Elmore (2010) menciona que este liderazgo “consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje” (p.13). Por otro lado, Quiroga y Aravena (2018) citado en Rodríguez, Ordoñez y López (2020) hacen mención que al no contar con un liderazgo pedagógico “impide en gran medida que los planes de mejoramiento logren cambios en el centro y aula” (p.289) afectando sin duda a la mejora pedagógica.

Bajo estas premisas otros autores han llamado al Liderazgo Pedagógico como Liderazgo Educativo, en las que Leithwood y Riehl (2009) presentan una concepción de Liderazgo educativo proveniente de bases empíricas y normativas, mencionando que “El liderazgo existe dentro de relaciones sociales y sirve a fines sociales...está inserto en relaciones y organizaciones sociales y su propósito es realizar algo para un grupo. No es un fenómeno individual o personal” (p.19). Describe ciertas cualidades atribuibles al concepto, mencionando que el Liderazgo es también una función, puesto que las tareas de liderazgo son adjudicables a distintas personas con roles, recursos y tendencias diferentes, lo menciona como Contextual y Contingente, puesto que el Liderazgo se ejerce aquí y ahora, bajo premisas específicas y en contextos específicos, en un momento determinado con las características propias de una escuela y estudiantes.

De este modo Leithwood y Riehl (2009) definen al liderazgo Educativo como: “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p.20).

Así mismo Horn y Marfán (2010) describen que este tipo de liderazgo “logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos

los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido”. (p.84)

2.2.2 Liderazgo distribuido:

Este tipo de Liderazgo vislumbra al director escolar según Amador (2017) como:

Agente de cambio que pueda dinamizar las capacidades de los miembros de la comunidad para lograr un objetivo común, mediante la distribución del ejercicio del liderazgo y de la capacidad de toma de decisiones y de resolución de problemas de una forma más democrática (p.11)

Para que exista una buen Liderazgo distribuido exitoso en los establecimientos es clave la confianza que se debe generar entre el cuerpo docente y el director, tal como lo menciona Day (2013) “tal distribución de liderazgo escolar depende de los niveles de confianza que haya en esta, que variarán en un continuo que iría desde la delegación (poca confianza) a la distribución (alta confianza)” (p.9).

A través, de la investigación, Conger y Pearce (2003) mencionan que hay tres formas diferentes de ver el Liderazgo Distribuido:

La primera denominada grupal en que “el equipo directivo es valorado como un todo en ciertas manifestaciones propias del liderazgo transformacional” (p.10), de este mismo modo Gronn (2002) menciona en esta misma categoría que “de vez en cuando, grupos de personas con diferentes destrezas y conocimientos, provenientes de diferentes niveles de la organización, se unen para poner en común su pericia y regularizar sus conductas durante una tarea, y luego se separan”(p.657) es decir diferentes entidades luchan por un objetivo o meta en común dentro del establecimiento.

Una segunda, según Conger y Pearce (2003) “como la suma de las partes, es decir, valorar por sí solo el liderazgo de cada integrante del equipo directivo” (p.10) y que según

Gronn(2002) “en la medida en que dos o más miembros de la organización llegan a apoyarse mutuamente y desarrollan relaciones de trabajo cercanas”(p. 657).

Y una tercera, que Conger y Pearce (2003) “en que al conjunto directivo se le considera como una red social y usa indicadores que miden a cada una de las personas como fuentes de influencia y a cada una de estas como objetivos de influencia” (p.10) a lo que Gronn (2002) propone que esta estructura está dada por designio y de manera obvia recurriendo a la formalización.

Según Amador (2017) el Liderazgo Distribuido permitiría “desarrollar y fomentar la propia capacidad de liderazgo en los miembros de la comunidad escolar con base en una misión compartida, se estimula el desarrollo personal y con esto se impacta en la motivación” (p.11)

2.2.3. Liderazgo transformacional:

Dentro de los diferentes tipos de Liderazgo se encuentra el Liderazgo Transformacional, en donde el rol del líder se hace indispensable, el que según Bass y Avolio (1994) citado en Alcover (2012)

El líder que ejerce tal liderazgo motiva a los seguidores para hacer mucho más de lo que estos perseguían inicialmente, e incluso para llegar mucho más lejos de lo que podían pensar, creando un contexto de trabajo dominado por expectativas desafiantes que habitualmente permiten alcanzar un elevado rendimiento... de este mismo modo el modelo transformacional subraya el carácter simbólico y emocional que las conductas y atributos del líder despiertan en los seguidores, quienes se ven impulsados y activados para alcanzar determinados logros. (p.19)

Bajos estas premisas se establecen diferentes roles que el docente actual debe asumir para dar respuesta acorde a las necesidades de la sociedad. En relación a lo anterior Pedraja (2012) señala que: el docente sería aquel que potencie a los demás a identificar y conocer sus reales capacidades, también debe ayudar a sus alumnos a estimular las diferentes habilidades que estos poseen, aterrizándolos a comprender los diferentes

avientes competitivos en los que se encuentran y así poder potenciar una mejor educación a futuro, y por ultimo debe atender las diferentes necesidades individuales de las personas para poder atender y generar instancias de reflexión y apoyo tanto en el área intelectual como en el área emocional.

Como indica Pedraja (2012) Un buen líder transformacional seria el que “genera y mantiene un aprendizaje sostenible, asegura el éxito en el tiempo, apoya el liderazgo de otros, desarrolla más que utiliza los recursos y tiene un compromiso activo con el entorno” (p.140).

De este modo el docente ejerce un rol fundamental bajo este tipo de liderazgo y es esencialmente, transformacional del profesor, esto quiere decir, que sea un líder capaz de ayudar a los demás a dimensionar sus posibilidades y capacidades reales bajo un enfoque participativo. El líder transformacional debe ser capaz de que sus estudiantes comprendan el ambiente competitivo en el que viven, también debe estimularlo a adquirir habilidades sociales efectivas, a la vez debe dotar a los estudiantes para enfrentar la educación superior con éxito. El líder transformacional debe poseer una consideración individual, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas, estimulación intelectual y capacidad para proporcionar un apoyo intelectual y emocional, en palabras simples un líder transformacional es aquel que genera y mantiene un aprendizaje sostenible, asegura el éxito en el tiempo, apoya el liderazgo de otros, desarrolla más que utiliza los recursos y tiene un compromiso activo con el entorno.

Cerda, Núñez y Silva (1990) señalan que: “El rol docente se puede entender como el conjunto de lógicas de legitimización que operan en las prácticas de los maestros pautando sus comportamientos al interior de la compleja trama de relaciones sociales que tiene lugar en el sistema escolar”.

Frente a esta definición se denominan dos posturas esclarecidas que se deben tomar en cuenta; por una parte, aquella postura que identifica el rol docente exclusivamente en base a ideales pedagógico, lo que el educador utiliza en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, al que por conocimiento está comprendido por ocupación. Esta

postura esboza que las diversas dimensiones que puede englobar este rol emanan de las diversas y variadas opciones pedagógicas; y por otra, la postura que reprocha las propuestas previas por una falta de conocimiento en las circunstancias objetivas que intervienen en las lógicas de la institución que maneja el docente (idealismo pedagógico). Estas orientaciones proponen una necesidad de reflexionar sobre el trabajo que realiza el docente, siendo un objeto de variados reglamentos sociales, que favorecen a incorporar múltiples lógicas a la práctica del profesorado, considerándose esta como una práctica social

2.3 Liderazgo para la inclusión y la Mejora educativa.

Hoy en día la mayoría de la información en torno al Liderazgo y la inclusión educativa hablan de la importancia que existe en la influencia del director escolar y como es un pilar fundamental para todo el desenvolvimiento del centro.

Es por eso que se hace necesario tener un Liderazgo sostenible, para ejercer de mejor manera la inclusión, y que como Fernández y Hernández (2013) basado en la información de Hargreaves et al., (2007) nos habla, se debe sustentar en seis principios de la sostenibilidad en el cambio: “profundidad, duración, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. Estos principios nos parecen de gran interés, ya que desde este modelo de liderazgo lo más importante es la mejora educativa basada en la atención a todo el alumnado” (p.30).

Bajo estas premisas podríamos hablar de un Liderazgo para la inclusión, en el que según Fernández y Hernández (2013). “el líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos” (p.30), es decir debe entender a la comunidad como un sistema que funciona independientemente con sus propias normativas al que se debe relacionar directamente con lo que suceda en el establecimiento educacional. A estas ideas se le suma Anderson (2010) mencionando que

Los directores y equipos más efectivos tratan de desarrollar su capacidad y la capacidad de los docentes para recoger y utilizar datos sobre los resultados de

aprendizaje y de otras dimensiones del comportamiento, junto con características de los estudiantes que están afectando su aprendizaje (p.46)

De este modo se debe tener una visión de los establecimientos como un lugar de participación y justicia social, a lo que Fernández y Hernández (2013) menciona "un centro educativo que favorece la inclusión se destaca el rol de elemento de conexión con las distintas diversidades" (p.34), es así como se destacan siete diferentes roles: "El rol de Creador de opinión, Favorecer el desarrollo de las personas, Gestión de Metodologías activas, Prácticas educativas centradas en las personas, Colaboración entre la escuela y la familia, Gestor de relaciones interpersonales, y autonomía curricular y organizativa" (p.36). Por otro lado, Elmore (2005) menciona que "la mejora es más una cualidad de la organización, no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella" (p.25), esto quiere decir que se entiende que el liderazgo es algo perteneciente netamente al establecimiento en sí, y no a una persona en específico.

Bajo estas premisas Macbeath, Swaffield y Frost, (2009), citado en Bolívar (2010) nos hablan de "centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, un responsabilizarían común por los resultados" (p.3)

Los líderes escolares ejercen una influencia medible, en su mayor parte indirecta, sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes, por lo general, es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela (Pont et al., 2008, p. 34)

Así también lo ve Volante (2008) quien menciona que "en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos" (p.210).

De este modo Bolívar (2010) menciona que “un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos (p.4), y menciona cinco dimensiones que tienen un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes: **a)** Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado. **b)** Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum. **c)** Establecer metas y expectativas **d)** Empleo estratégico de los recursos. **e)** Asegurar un entorno ordenado de apoyo.

Bajo estas premisas se ha podido observar que los principales cambios, e influencia que tengas los estudiantes en su aprendizajes va a depender de la mediación que tengan los docentes, de sus condiciones de trabajo y muchas veces de la predisposición que ellos tengan en su labor, también se sabe qué factores como el capital cultural dela familia, o como el propio estudiante se organice en su labor pueden ser factores determinantes, es así como la influencia del Liderazgo en los establecimiento impacta de forma indirecta el aprendizaje escolar.

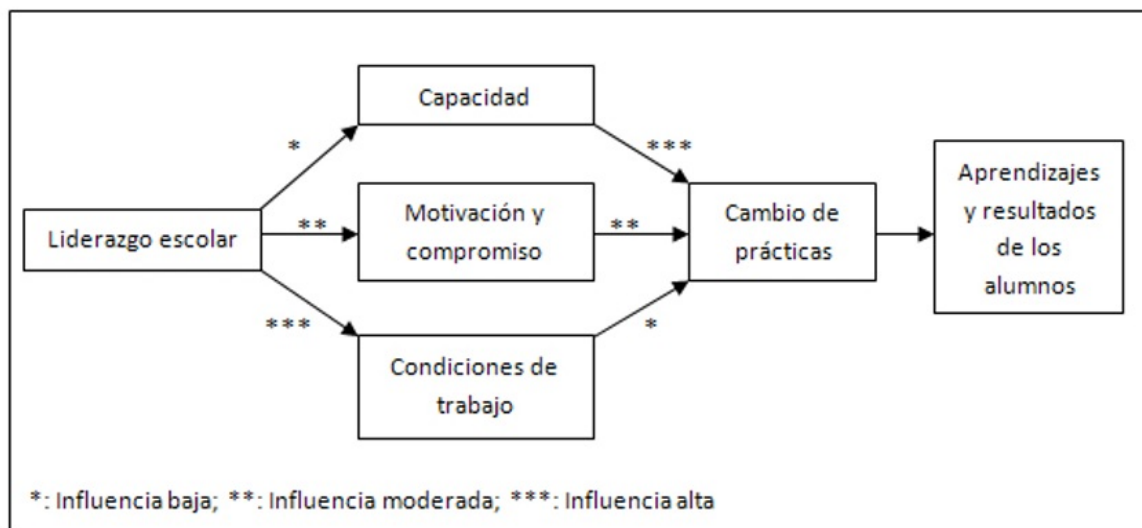


Figura 32. Los efectos del Liderazgo escolar – Bolívar, A. (2010)

La Figura 32 muestra de manera visual cual es el recorrido que debe ejercer el liderazgo para influir de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes en un centro educativo, esta figura nos muestra que al influir el liderazgo en la: Capacidad,

Condiciones de trabajo, motivación y compromiso de los docentes, es el cambio de prácticas en lo docentes que afectara lo resultados de aprendizaje y la mejora escolar.

De este modo en una investigación Leithwood et al., (2006) y con posterioridad Bolivar (2010) han descrito cuatro grandes tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

1.- Establecer dirección: En donde lo líderes de los establecimientos mantiene una visión clara de cuál es el sentido del establecimiento, con una misión compartida con toda la organización siempre focalizada en el progreso del alumnado. De este modo el desarrollo de prácticas, la identificación de nuevas oportunidades y, la motivación en el personal para la realización de metas en comunes implicaría el establecimiento de valores tanto en lo funcionarios como en los estudiantes.

2.- Desarrollar personas: como una habilidad que posee el líder escolar para potenciar y facilitar las capacidades de los miembros participantes de la organización educativa, que se hacen necesarias para fomentar la producción y el logro de las metas, realizando prácticas con sentido como el apoyo, incentivo y la atención del personal con la finalidad de ampliar la capacidad de los funcionarios en el mejor manejo de las diversas situaciones

3.- Rediseñar la organización: Estableciendo la posibilidad de que los miembros del establecimiento desarrollen sus motivaciones y capacidades de una manera compartida, es decir, que vayan construyendo una cultura de carácter compartida en el colegio y así poder facilitar el trabajo en equipo, posibilitando el tiempo de planificación acorde a las necesidades de los docentes, por medio de equipos de trabajo que ayuden en la resolución de problemas, en la distribución del liderazgo y una mayor importancia en que los profesionales puedan tomar decisiones.

4.- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: Destinada a supervisar principalmente el Currículum académico y el aprendizaje de los estudiantes, evaluando la enseñanza, promoviendo los recursos que se estimen convenientes para el progreso de los

estudiantes y así coordinar de mejor manera el Currículum, supervisando las salas de clases y motivando a los profesionales, incentivando sus capacidades, sus ideas y sus prácticas pedagógicas.

CAPITULO 3: LA IMPORTANCIA DE LA PARTICIPIACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN

3.1 Convivencia escolar y la importancia para la inclusión.

Desde hace unos años la inclusión se ha hecho ley dentro de los establecimientos educacionales, haciendo que cada año los colegios reciban más estudiantes que presentan algún tipo de Necesidad Educativa, esto hace que muchas veces la convivencia dentro de los mismos cursos se torne distinta y favorecedora.

Es por esta razón que han salido a la luz distintas inquietudes en relación al tema, y que según la Política Nacional de convivencia Escolar (PNCE, Mineduc, 2015) se entiende la convivencia escolar como:

“un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (p.25)

Por otro lado, la actualización del PNCE (Mineduc 2019) menciona que la convivencia escolar

“implica para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones, la que se expresa en las distintas identidades individuales y colectivas, reconociendo en esta diversidad una riqueza y una posibilidad que contribuyen al desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad” (p.12).

Sin duda las grandes actualizaciones en el PNCE tienen relación con la diversidad cultural presentes en la comunidad educativa viéndola como una oportunidad para contribuir en el desarrollo de las personas. De este mismo modo Banz (2008) menciona que la convivencia escolar “no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforma varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (p.2), actores de la convivencia que son influenciados por diferentes factores que influyen en ellos, como el ambiente o clima escolar.

3.1.1 Clima de Convivencia escolar.

Según Alcover (2012) el clima de convivencia escolar estaría atribuido a “los factores ambientales percibidos de manera consciente por las personas que trabajan en ellos, los cuales se encuentran sujetos al control organizacional y que se traducen en normas y en pautas de comportamiento.” (p.27)

De este modo, Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux (2017) menciona que existen 2 tipos de clima escolar, el Nutritivo y el Tóxico. El Clima Nutritivo se daría en contexto donde exista la

sensibilidad de la comunidad frente a situaciones difíciles que estén experimentando los demás; con una comunicación respetuosa y un ambiente físico apropiado; con la autonomía personal de los profesores; con la existencia de espacios que permitan al profesor el contacto consigo mismo y la reflexión sobre sus prácticas; con la focalización en las fortalezas y recursos propios del docente; y con una carga laboral equilibrada, que permita un adecuado desarrollo profesional a los equipos docentes y asistentes de la educación, entre otros (p.24).

Por otro lado, el clima tóxico según Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) es considerado como

“un clima cerrado, autoritario, controlado y poco coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, y donde no se estimulan los procesos interpersonales ni la participación libre y democrática. En estos casos se

suelen producir comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y también en el aprendizaje” (p.24)

Además González-Romá y Peiró (1999), menciona la existencia de tres tipos de climas presentes en las organizaciones:

- El clima psicológico: “las percepciones individuales de las características del ambiente o del contexto laboral del que las personas forman parte, concretamente de las estructuras, los procesos y los eventos organizacionales más próximos” (p.29)
- El clima compartido: el resultado de promediar las percepciones individuales de los miembros que pertenecen al mismo equipo, departamento u organización, acerca de las cuales existe un cierto grado de acuerdo o consenso (p.30).
- El clima colectivo: persigue la identificación de grupos de miembros de una organización que presentan percepciones similares del ambiente (p.30).

Asimismo Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) señalan que el director escolar tendría un rol muy importante tratándose de

“una figura que tiene la responsabilidad última de asegurar la gestión del clima de convivencia y transmitir la vitalidad que esto tiene para el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y las niñas”... asegurando de este modo la “apropiación, legitimación y transmisión de los valores educativos a la comunidad escolar”(p.31).

Permitiendo entonces que el equipo directivo de un establecimiento pueda generar instancias en torno a la reflexión, siendo un tema esencial para la comunidad escolar definiendo así planes y actividades relacionados con los objetivos estratégicos del establecimiento. Así mismo, autores como Lira, Barrios y Barbosa (2012), mencionan que la convivencia Escolar

Tiene una estructura de organización establecida en la institución total e influyente en la forma de construcción y aceptación de las normas por parte de sus actores que habitan en ella, en las formas de comunicación incluyente o no; en la forma de

afrontar o solucionar los problemas escolares diarios, y en la participación de los actores educativos (p.117).

Como mencionan los mismos autores para lograr la convivencia escolar de mejor manera se debería utilizar la inclusión educativa ya que sería “el mejor medio para lograrlo, desde la premisa de que la implicación y la participación de todos en la transformación de las escuelas es la única manera de conseguir una adecuada convivencia en cada centro educativo” (p.125)

De este modo se hace indispensable la colaboración de toda la comunidad, esto permitiría crear un lazo más fuerte ya que hay más implicados con un mismo objetivo, la buena convivencia escolar en el establecimiento y como añaden Lira, Barrios y Barbosa (2012)

El entorno puede fortalecer y promover la convivencia escolar, no obstante, también es fuente de riesgos, conflictos y contradicciones en sus espacios, así como entre los actores que intervienen en el proceso. Bajo estas circunstancias se pueden generar prácticas de intolerancia, violencia, autoritarismo, exclusión y otros rasgos contrarios a la convivencia democrática o armónica (p.123).

Como mencionan los autores al generar este tipo de prácticas se anticipa y se prevean situaciones que evitarían la convivencia escolar, ya que la convivencia escolar puede entenderse como un área gestionable directamente desde los equipos directivos y en beneficio de la comunidad educativa, como lo menciona el PNCE (Mineduc 2019) “La convivencia escolar es un ámbito de gestión que puede ser abordada en forma intencionada desde una perspectiva inclusiva e intercultural” (p.9).

3.1.2 La Convivencia desde la Gestión Escolar.

Si bien autores han señalado que el área de la convivencia escolar es un proceso que se puede gestionar, planificar y programar, siempre se debe tener foco en la prevención, para esto existen algunas acciones que nos orientan para asegurar la sostenibilidad en el tiempo de la convivencia escolar en base a la interculturalidad del aula.

Según el PNCE, Mineduc, (2019) a través de la Ley General de Educación, la herramienta del Plan de Mejora Educativa (PME), en la dimensión de Convivencia escolar “provee un espacio ideal para la planificación de actividades que faciliten el aprendizaje recíproco sobre el respeto y valoración de las diferencias culturales como elementos que enriquecen las interacciones al interior de la comunidad educativa” (p.10) y bajo estas premisas permite un apoyo en el aprendizaje en la forma inclusiva en la que los actores conviven permitiendo una convivencia de carácter intercultural.

Del mismo modo Según el PNCE, Mineduc, (2019) a través del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE) existen dos dimensiones que propician la convivencia y la inclusividad en el establecimiento. En primer lugar *Construyendo e implementando una visión estratégica compartida*, que propone “prácticas para abordar la convivencia intercultural a través de la construcción de una visión estratégica del establecimiento compartida por todos los integrantes de la comunidad” (p.11) y en Segundo Lugar la dimensión Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, quien “Orienta las prácticas relacionadas con la promoción de la convivencia escolar, un clima basado en relaciones de confianza e interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros” (p.11)

A esto se complementa Según el PNCE, Mineduc, (2019) la mirada a través de la práctica pedagógica, con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) quien en su dominio B, *Creación de un ambiente propio para el aprendizaje* “Describe prácticas que apuntan a la formación y disposición para el reconocimiento y valoración de la diversidad” (p.11) quien a su vez en el criterio B.1 “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MBE, Mineduc 2008, p.11).

Y una última acción enfocada en los referentes evaluativos, que, según el PNCE, Mineduc, (2019) se encorarán en el Decreto 27 /2020 quien

Establece los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra A), de la Ley Nº 20.529, que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación Parvularia, básica y media y su fiscalización (Mineduc, 2020, p.1).

A través de la Gestión pedagógica, quien “Orienta estrategias para velar por el desarrollo integral de todos los estudiantes, según sus diversas necesidades, habilidades e intereses, relevando la necesidad de asegurar prácticas educativas que reconozcan la diversidad cultural de sus estudiantes y sean persistentes a ella” (PNCE, Mineduc 2019, p.12) en conjunto con el estándar 6.2 presente en el Decreto 27 quien hace alusión que “El establecimiento cuenta con estrategias efectivas para potenciar a los estudiantes con intereses diversos y con habilidades destacadas” (Mineduc, 2020, p.8).

Y por otro lado a través de la Formación y convivencia quien “Define prácticas para asegurar un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes...que proponen formular acciones que permitan desarrollar y mantener un ambiente de respeto y valoración de la diversidad cultural” (PNCE, Mineduc 2019, p.12), en conjunto con el estándar 8.2 presente en el Decreto 27 quien hace alusión que “El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos y previenen cualquier tipo de discriminación” (Mineduc, 2020, p.10).

3.2 La participación educativa y su importancia para la inclusión.

En la etapa educativa influyen muchos factores que pueden propiciar la inclusión en el establecimiento, estos factores deberían crear un ambiente propicio para el aprendizaje, tanto en actitudes como en valores y de este modo entender la escuela, como lo menciona Dewey (2001) como “un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya” (p.224). Por esto mismo se debe entender a la escuela como un ente que propicie la participación de sus estudiantes. Es así como Echeita (2016) entiende la participación educativa como:

Aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo (p.4)

De este modo Trilla y Novella, 2001 citado en Ochoa (2019) propone cuatro formas de participación:

Participación simple, consistente en tomar parte en una actividad como espectador sin que la infancia intervenga en la preparación ni en el contenido o desarrollo. Se limitan a seguir indicaciones. (p.186)

Participación consultiva, implica tomar opinión del alumnado en asuntos de su competencia o interés, esto supone una escucha activa por parte de los adultos. (p.187)

Participación proyectiva, la infancia se convierte se hace responsable del proyecto y se convierte en actor del cambio; este tipo de participación es más compleja y puede presentarse en diferentes momentos del proyecto (p.187).

Metaparticipación, consiste en que el alumnado reivindique su derecho a participar, lo cual requiere la creación de mecanismos y espacios de participación, así como un clima de confianza que lo permita (p.187)

De esta manera se podrá considerar variados enfoques en torno a la participación y que ayude de manera significativa a la diversidad del aula, viendo esta no como un impedimento, sino como una oportunidad de aprendizaje, como menciona Llancavil y Lagos (2016) “Un contexto educativo que no considere la diversidad existente en sus aulas, se arriesga a que muchos de sus estudiantes no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación dentro de la escuela” (p.172)

De este modo mientras existan actividades que permitan la participación de todos los estudiantes se atenderá de mejor manera la diversidad en el establecimiento y permitirá, según Llancavil y Lagos (2016)

Elevar los aprendizajes del resto de los estudiantes del curso. Además, permitirá generar un ambiente de aprendizaje que favorecerá el ejercicio de la democracia y la convivencia en la diversidad de las alumnas y alumnos, lo cual tendrá un impacto en la mejora de la calidad del sistema educativo. (p.179)

Al mismo tiempo evitar que haya una participación que tome en cuenta todas las variables mencionadas podría traer consecuencias significativas para a inclusión en las aulas, como menciona Ochoa (2019) “Una de las barreras para la inclusión es el tipo de participación que se promueve y el no reconocimiento de que la participación de las niñas,

niños y adolescentes es un derecho, implica que no se creen las condiciones para su ejercicio” (p.192).

Es por estas razones que la participación en los establecimientos educacionales se hace tan importante para la inclusión educativa, permitiendo no solo un aumento en la mejora educativa, sino que también educando en valores, y así lo señala Ochoa (2019) mencionando que la participación “permite a las y los estudiantes el ejercicio de la ciudadanía activa pues es a partir de esta que se entra en relación con otros asumiendo responsabilidades para la mejora de la comunidad” (p.185), o como lo destacan otros autores como Lira, Barrios y Barbosa(2012) que

El alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas- Aprende modos de comportamiento e interacción a la vez que contenidos y modos de aprender, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y la investigación (p.127).

3.3 Los valores y su importancia para la mejora en la inclusión educativa.

Es así como podemos entender que la convivencia escolar debe estar sustentada en diversos valores que según Dubet y Martucelli (1998) convergen en el aula de clases en conjunto con las experiencias, las historias de vida y los distintos escenarios socioculturales. De este modo Sandoval (2014) menciona que la educación en valores no solo” está circunscrita solo al ámbito escolar; la familia y la sociedad son espacios sociales

fuertemente comprometidos en esta responsabilidad” (p.161) propiciando así la inclusión en los establecimientos.

Así pues el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de un establecimiento es el encargado de visualizar todos estos valores que estarán presentes en los colegios, junto con la Misión y la Visión, estableciendo identidad y compromiso en quienes lo reciben, haciendo de estos valores una responsabilidad escolar de todos aquellos que pertenecen e interactúan en la comunidad educativa, como menciona Maturana(2001) citado en Cid, Díaz y Pérez (2008) “es primordial enseñar a un niño/a a respetarse y aceptarse, solo así aprenderá a respetar y a aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno”(p.25)

Por lo mismo dentro de los establecimientos educacionales quien tiene un rol muy importante en el desarrollo de valores es el profesor de aula, ya que, según Pinto (2016) va “impregnado de acciones valorativas que comparte con otros individuos de su propia cultura, que se realiza a través de interacción comunicativa, acciones y comportamientos” (p.273), que no solo comparte con sus estudiantes sino con el personal del establecimiento y la comunidad educativa, igualmente Arboleda (2013) menciona:

Con trabajo y dedicación los educadores pueden hacer llegar, formar o reforzar los valores a nuestros niños y jóvenes para responder a las demandas de una sociedad que presenta cambios vertiginosos en áreas de un supuesto desarrollo caracterizado por la anarquía y falta de planeación por parte de los sectores políticos y educativos, ya que no se dan los resultados esperados de educar para la vida. (p.93)

De este modo el trabajo valórico que se realiza en las aulas de clases se hace fundamental en el desarrollo de los logros de los estudiantes y de una formación integral de estos, incluyendo la participación de todos quienes la practican. Si bien se conoce que la primera entrega de valores viene proporcionada desde el hogar, es en los colegios donde esta práctica se hace intencionada, como menciona Pinto (2016) “se pretende formar individuos capaces de incorporar a la vida productiva y social del medio donde se

desenvuelven con el fin de preservar su cultura y contribuir al desarrollo de la sociedad” (p.277), reconociendo así que la enseñanza de valores dentro de los centros educativos nos permitirán a futuro integrarnos en la sociedad de manera inclusiva contribuyendo en el desarrollo de la sociedad.

Es así como menciona Boot y Ainscow (2002 “el cambio en los centro escolares se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos” (p.15)

7. CONCLUSIONES

7.1. Consideraciones finales

A continuación, se presentan los principales hallazgos de acuerdo a la investigación realizada a los estudiantes y a los funcionarios del Colegio Particular subvencionado de la ciudad de Concepción. La investigación realizada pretendía como objetivo central Caracterizar las prácticas inclusivas en las Dimensiones: Creando culturas inclusivas, Estableciendo políticas Inclusivas y Desarrollando Prácticas inclusivas, en un colegio Particular subvencionado de la Ciudad de Concepción por lo que se abordaron temas relevantes en este ámbito como: Inclusión, Liderazgo, Liderazgo Transformacional, Convivencia escolar y mejora educativa.

En relación a lo anterior y a los resultados obtenidos en los diferentes cuestionarios y entrevista aplicada a los estudiantes y a los funcionarios del establecimiento particular subvencionado se ha llegado a considerar lo siguiente:

En la dimensión de Cultura inclusiva, tantos estudiantes como funcionarios mantienen resultados sobre el 59 %, promediando entre ambos un 65 % de apreciación.

En la dimensión de Política inclusiva, se observa que tanto los estudiantes como los funcionarios mantienen promedios sobre el 53%, promediando entre ambos un 60,4 % de apreciación.

En la dimensión de Práctica inclusiva, se observa que tanto estudiantes como funcionarios mantienen porcentajes de apreciación sobre el 51 %, promediando entre ambos 60,2% de apreciación

A pesar de que los promedios en las tres dimensiones evaluadas en la investigación cuantitativa superaba el 60% tanto en funcionarios como en estudiantes, se toma la determinación de indagar más allá en los resultados obtenidos por los profesionales, ya que son ellos los que conocen de mejor manera el funcionamiento interno del colegio particular subvencionado de la ciudad de Concepción, resultando así que las principales causas de estos resultados radicarían en la Alta priorización en el contenido curricular, *la baja flexibilización en el Currículum, y la falta de innovación en prácticas curriculares*

inclusivas, que podría influir directamente en la mejora educativa, ya que como menciona Sánchez (2005) el objetivo principal de la innovación en educación es “mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema, a la revisión de la propia praxis inducida interna o externamente y en un contexto concreto como es el centro educativo y/o aula” (p.646) de este modo se observa que los cambios en educación han de ser pensados en la propia realidad de cada centro educacional, viendo sus dificultades y aprendiendo de ellas. Así las causas encontradas como *la baja implementación en el plan de convivencia escolar y las Reiteradas Faltas de respeto entre docentes y estudiantes y las bajas prácticas de liderazgo transformacional*, tendrían sus propias soluciones enfocándose el centro educativo en sus propias falencias y viéndola como una oportunidad de mejorar y proyectarse bajo sus propias condiciones, ya que la buena convivencia escolar según la Gestión de la Buena convivencia (Mineduc, 2013) “va definiendo una forma de convivir en la escuela, la que puede ser muy distinta al clima y al tipo de convivencia que tiene la escuela vecina, aún de características similares” (p.11), invitando a revisar la realidad propia del Colegio. Por lo mismo el rol del Director escolar en esta labor es fundamental y es ideal que los mismo actores del proceso educativo quienes mayores intervenciones tienen en el aula, puedan aportar ideas y expresarse libremente bajo una guía que sea capaz de potenciar sus actitudes y virtudes, pudiendo evitar la tercera consecuencia como *la existencia de la supervisión más que acompañamiento directivo y que Los docentes no tienen libertad de expresión de pensamiento*, por lo que el problema principal detectado sería el Bajo despliegue de prácticas inclusivas enfocadas a la construcción de un Currículum para todos, la convivencia y la participación en el establecimiento.

2. Proyecciones y Sugerencias

Dentro de las proyecciones se encuentra la de recabar mayor información de tipo cualitativa directamente desde los estudiantes que fueron parte de la muestra, esto con el fin de identificar factores que pudiesen afectar a los estudiantes y que no lograron ser captados con los instrumentos aplicados, esto se puede realizar mediante un taller de tipo focus group con preguntas abiertas y directas a los estudiantes.

Además de recabar mayor información, se considera relevante tomar las variables medidas en esta investigación e identificar si existe relación entre estas, es decir, determinar si alguna de las variables en los funcionarios es causa de otra en los estudiantes, o al menos se relacionan, por ejemplo, resulta interesante determinar si existe una relación entre la gestión del tiempo en los profesionales y la convivencia escolar entre los estudiantes.

Asimismo se sugiere indagar en más profundidad, a través de una investigación de tipo mixta en la manera que influye la cultura del establecimiento educacional en el Liderazgo directivo enfocado en la inclusión, esto en base a las aseveraciones de Hernández y Fernández (2013) quienes mencionan que “El liderazgo en el marco de la inclusión educativa debe de estar influenciado por la forma en que se potencia e impulsa una cultura de la inclusión, la gestión de su personal, la planificación y la estrategia del centro educativo” (p.99).

También se sugiere realizar una investigación cualitativa para indagar en aquellos ítems que tienen entre un 51% y un 96%, para poder identificar una mayor cantidad de causas.

Por otro lado se sugiere proyectar en el tiempo con los dos instrumentos utilizados otras prácticas que permitirían al establecimiento organizar y desarrollar una cultura inclusiva declarada en sus propios principios y sellos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229.
- Alcover, C. M. (2012). Procesos psicosociales en el trabajo: interacción, intercambio, liderazgo y clima. En Alcover, C. M., Moriano, J. A., Osca, A. y Topa, G. *Psicología del trabajo*. (pp. 93-136). Universidad Nacional de educación a distancia.
- Amador, C. (2017). Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 817-832. <https://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.322>
- Arboleda, A. J. y Hoyos. (2011). Construir paz desde la escuela. Bogotá, Colombia.
- Arnaiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Aron, A., Milicic, N., Sanchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar*. Agencia de calidad de la educación. Agencia de calidad de la educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf
- Banz, C. (2008). Política de convivencia Escolar. Valoras UC. https://www.comunidadescolar.cl/wpcontent/uploads/2019/07/201103040102090.Valoras_UC_Convivencia_Escolar.pdf

- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). Introduction. En B. M. Bass y B. J. Avolio (Eds.), *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership* (pp. 1-9). Thousand Oaks: Sage.
- Blanco, G. R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, (3), 1-15.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (1), 1-4.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 1-33. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Botte, E. (s/f). *Una mejor gestión de los recursos de la escuela*. UNICEF. www.mcy.e.misiones.gov.ar/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=176&Itemid=70
- Castaño, R. (2013). *Un Nuevo Modelo de Liderazgo por Valores* (Tesis Doctoral). Recuperado el 28 de Mayo de 2021, desde: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/20002>
- Cabrera, M. y Julio, O (2019). Prácticas de liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista educación*, 42(1), 1-19.
- 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.

- Cerda, Núñez y Silva (1990). *El sistema escolar y la profesión docente. Regulación del rol docente: algunos mecanismos y condiciones del sistema que regula el Rol Docente*. Tesis para optar al grado de licenciado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Cobos, A. (2010). La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, Málaga
- Conger, J. y Pearce, C. (2003). A landscape of opportunities: future research on shared leadership. In C. L. Pearce y J. A. Conger (Eds.), *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 285-304). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452229539.n14
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013) La teoría autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Estudio hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123
- Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Needs of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.
- Day, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación. Introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata
- Duarte, A., y Abreu, J. (Agosto de 2013) *El respeto como identidad del docente; una comparación entre punto de vista de alumnos y docentes*. 1er. Congreso Internacional de Investigación, Educativa. Monterrey, México.
- Dubet, F. y Martuccelli, D (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

- Echeita, G. (2016). *Educación Inclusiva. De los sueños a la práctica del aula*. Cuadernos de Educación, 75. Universidad Alberto Hurtado. (<https://bit.ly/2Q2tooX>)
- Echeita, G. (2011). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. VIII Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa M.E.C. -RIINEE. París, Ediciones UNESCO /OREALC.
- Echeita, G. (2011). *El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!*, CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 117-128: <http://www.educacion.gob.es/revistacee/pdf/n18-echeita-sarrionandia.pdf>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Elmore, R.E. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Fernández Tilve, M. D. y Malvar Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.369281>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013) El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24(1) 83-102.
- Fernández, J. y Hernández. A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C. y Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 139-165

- García Pastor, C. y Marchena, R. (2013). La inclusión educativa en la práctica. *Siglo Cero*, 44 (2), 246, 5-21.
- García, R., Penna, M., Sánchez, M., Salguero, J.M. y Moreno, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 207-218.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso “la atención a la diversidad en el sistema educativo” (INICO).
- González, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, V. (2013) Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European journal of investigation in health, Psychology and education*, 3(2) 125-135. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.30
- González-Romá, V. y Peiró, J. M^a. (1999). Clima en las organizaciones laborales y en los equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 269-285
- Gronn, P (2002), Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, (1), 423-451.
- Hernández S., Fernández C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. Ediciones Mc Graw Hill Educación
- Horn, A., Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116
- Leech, NL, Onwuegbuzie, AJ. (2009). Una tipología de diseños de investigación de métodos mixtos. *Qual Quant* 43, 265–275. Doi: 10.1007/s11135-007-9105-3
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership
- León, M. J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Ley N°20201. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 31 de Julio de 2007.
- Ley N°20370. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 12 de Septiembre de 2009.
- Ley N°20845. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 08 de Junio de 2015.
- Ley N°20422. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 10 de Febrero de 2010.
- Lira, L., Barrios, C. y Barbosa, E. (2012). La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 7(1) 115-134.
- Llancavil, D. y Lagos, L. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.
- Llorent, V. y Álamo, M. (2019). La formación inicial del profesorado en las actitudes hacia la diversidad cultural. Validación de una escala. *Papeles de población*, 99(1), 187-208.
DOI: <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Lobato, X., y Ortiz, C. (2001) *La importancia de la cultura escolar para la escuela inclusiva. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio* (pp. 677-684). Coruña, España Universidad de Salamanca.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.
- Martyn Rouse y Lani Florian (1996) Escuelas inclusivas efectivas: un estudio en dos países. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85, doi: [10.1080 / 0305764960260106](https://doi.org/10.1080/0305764960260106)

- Maureira, (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (185-214). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21(1), 37-54.
- Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2013). *Gestión de la Buena Convivencia*. Santiago de Chile: Ministerios de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2015). *Política Nacional de Convivencia escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2015). Decreto N°83: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2015). Decreto N°67: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Mineduc. (2019). Política Nacional de Convivencia escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile
- Molina de Colmenares, N., y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del instituto Montenegro (Quindío, Colombia): Una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (1), 86-104.
- Núñez, M. (2019). El estancamiento de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad. Revisión de su escolarización entre 1985 y 2015. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 12(1), 67-96
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

- Ossa, C., Quintana, I., y Rodríguez, F. (2015). Valoración de salud mental en formación de profesores en dos universidades chilenas. *Artículos de investigación*, 3(1), 125-176. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.70>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi: 10.4067/S0717-95022017000100037
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, 8(1), 73-84.
- Parraguez, S., Chunga, G., Flores, M., Romero, R. (2017) *El estudio y la investigación documental: estrategias metodológicas y herramientas TIC*. EMDECOSEGE S.A. Chiclayo, Perú.
- Pedraja L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista chilena de Ingeniería*, 20(1), 136-144.
- Peiró, S. (2009). *Valores Educativos y Convivencia*. San Vicente. Editorial Club Universitario.
- Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Revista Ximhai*, 12 (3), 271-283.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Prieto, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional Docente: Un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49.
- Robalino, M. y Körner, A. (coord.) (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. UNESCO Santiago: Alfabetas Artes Gráficas
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la alcaldía metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rodríguez, M., Ordóñez, R. y López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>

- Sanchez, J. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de castilla-La Mancha. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 3(1), 638-664
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Revista última década*, 41(1), 153-178
- SENADIS. (2010). Manual sobre la ley 20.422: Ministerio de Desarrollo Social, República de Chile.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Teixidó, J (1998). *Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos: Algunas implicaciones en la formación de directivos escolares*. Textos y materiales de trabajo, Universidad de Girona.
- Thomas J. Kramer (2007). Liderazgo transformational (2^a ed.) Por MB Bass y EG Riggio, *The Psychologist-Manager Journal*, 10(2), 152-155, doi: 10.1080 / 10887150701451312
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1), 279-295
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1), 303-322.
- Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje."*
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar*.
- UNESCO, (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*.

ONU, (1959) *Declaración de los Derechos del Niño*. ONU

Verdugo, M. A. (2011). "Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad", CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 25-34: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>

Volante, P. (2008). *Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago: CEPPE.

Anexos:



CUESTIONARIO I: INDICADORES

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

<input type="checkbox"/> Directivo	<input type="checkbox"/> Asistente de la educación
<input type="checkbox"/> Docente	<input type="checkbox"/> Otro (especificar) _____

EDAD: _____

GÉNERO: _____

		De acuerdo	Ni de acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo necesito más información
	Dimensión A- Creación de culturas inclusivas			
	A1: Construyendo comunidad			
1	Todo el mundo es bienvenido			
2	El personal coopera entre sí			
3	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				
	A2: Establecer valores inclusivos				
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				
	Dimensión B - La producción de las políticas de inclusión				
	B1: Desarrollo de la escuela para todos				
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)				
	B2: Organización de apoyos a la diversidad				
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				
	Dimensión C - Desarrollando prácticas inclusivas				
	C1: La construcción de planes de estudio para todos				
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				
	C2: Organizar el aprendizaje				
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				

Estas son las tres cosas que más me gustan de esta escuela:

1 _____

2 _____

3 _____

Estas son las cosas que más me gustaría cambiar de la escuela:

1 _____

2 _____

3 _____

CUESTIONARIO 3: MI ESCUELA

Cuestionario para alumnos de 2° ciclo de Enseñanza Básica y Educación Media. Tenga en cuenta que en este cuestionario, cuando usamos la palabra niño o los niños nos referimos a incluir los niños mayores y los jóvenes también

EDAD: _____

GÉNERO: _____

Por favor, marque la casilla que mejor refleje su opinión		Desacuerdo	o	En desacuerdo
			Ni de	
Dimensión A CULTURA INCLUSIVA				
A.1 Construyendo comunidad				
1	Deseo ir a la escuela			
2	Me siento parte de una gran comunidad			
3	Los niños se llevan bien			
4	Los adultos se llevan bien			
5	Los adultos y los niños se llevan bien			
6	Tengo algunos buenos amigos			
7	Me gustan mis profesores			
8	Mi familia se siente involucrada con lo que pasa en la escuela			
9	Cualquier niño que vive cerca de esta escuela es bienvenido a venir aquí			
10	Los niños y niñas se llevan bien			
11	Ser gay o lesbiana es vista como una parte normal de la vida			

12	A veces al medio día o después de la escuela participo en clubes o participo en deportes			
	A.2 Estableciendo valores inclusivos			
1	He aprendido lo que significa la democracia por estar en la escuela			
2	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en la escuela			
3	He aprendido cómo mis acciones afectan a otros en todo el mundo			
4	He aprendido cómo mis valores afectan a la forma que actúo			
5	Yo como de forma saludable en la escuela			
6	Personas admiten cuando se ha cometido un error			
7	Usted es respetado independientemente del color de su piel			
8	Uno se siente parte de la escuela sea cual sea su religión o si no tiene religión			
9	Los niños no menosprecian a los demás a causa de lo que llevan puesto			
10	Los niños con discapacidad son respetados y aceptados			
11	Los niños evitan no llamar a cada uno de nombres agresivos			
12	Si alguien me intimida o cualquier otra persona, yo le diría a un profesor			
13	Aprendemos a resolver los desacuerdos por escuchar, hablar y el compromiso			
14	He aprendido sobre la importancia de los derechos humanos			
15	Me entero de cómo reducir el sufrimiento en el mundo			
	Dimensión B POLITICAS INCLUSIVAS			
	B.1 Desarrollando una escuela para todos			
1	La escuela y los patios son muy atractivos			
2	Los baños son limpios y seguros			
3	Es bueno tener niños de diferentes orígenes			
4	Solo por estar en la escuela uno aprende a relacionar con la gente			

5	La escuela me ayuda a sentirme bien conmigo mismo			
6	La escuela me ayuda a sentirme bien acerca del futuro			
7	He aprendido mucho en esta escuela			
	B.2 Organizando el apoyo para la diversidad			
1	En las clases, los niños suelen ayudarse mutuamente en parejas y grupos pequeños			
2	Cuando los asistentes de la enseñanza están en el aula , ayudan a cualquiera que lo necesite			
3	En las clases, los niños comparten lo que saben con otros niños			
4	Hay un lugar cómodo dentro de la escuela a la que puedo ir al medio día			
5	He estado involucrado en hacer de la escuela un lugar mejor			
6	Cuando llegué a la escuela me ayudaron a instalarme			
	Dimensión C PRACTICAS INCLUSIVAS			
	C.1 Construyendo un currículum para todos			
1	Aprendo acerca de lo que está pasando en el mundo			
2	Nos enteramos de cómo ahorrar energía en la escuela			
3	Se aprende a cuidar el medioambiente en la escuela y el área alrededor de ella			
4	Aprendemos a respetar el planeta tierra			
5	Si tengo problema en una lección, un asistente de profesor o docente me va ayudar.			
6	Los profesores están interesados en escuchar mis ideas			
7	Me gusta la mayoría de mis lecciones			
8	A veces se da a los niños la responsabilidad para aprender por su propia cuenta			
9	Cuando se me da tarea por lo general entiendo lo que tengo que hacer			

10	En lecciones siempre sé lo que hacer con la próxima			
11	Mi trabajo es expuesto en las paredes de la escuela			
	C.2 Orquestando el aprendizaje			
1	Se nos anima a defender lo que creemos que es correcto			
2	Cuando los maestros dicen que van a hacer algo lo hacen			
3	Los maestros no tienen favoritos entre los niños			
4	Si he estado fuera por un día un profesor quiere saber dónde he estado			
5	Creo que los profesores son justos cuando elogían a un niño			
6	Creo que los profesores son justos cuando castigan a un niños			
7	Los maestros saben cómo evitar que los niños interrumpen las clases			
8	Cuando los niños están interrumpiendo las lecciones, otros niños lo calman			
9	Los niños están interesados en escuchar las ideas de los demás			
10	Me conozco cuando he hecho un buen trabajo			
11	A los profesores no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce			
12	Creo que las tareas me ayudan a aprender			

Estas son las tres cosas que más me gustan de esta escuela:

1 _____

2 _____

3 _____

Estas son las cosas que más me gustaría cambiar de la escuela:

1 _____

2 _____

3 _____

Fuente: Index para la Inclusión Educativa (Booth y Ainscow, 2011) /Cuestionario 3



Entrevista a funcionarios

- 1.- ¿Cómo calificarías el respeto entre el personal y los estudiantes en el establecimiento?, ¿Por qué?
- 2.- ¿En qué situaciones observas un trabajo colaborativo entre directivos y docentes?, en caso de no haber colaboración, ¿porque crees tú que no hay?
- 3.- ¿Piensas que tanto personal del establecimiento como los estudiantes tienen la libertad de expresarse según sus convicciones?, ¿Por qué?
- 4.- ¿Has visto o escuchado que miembros del establecimiento, ya sean profesores, o asistentes de la educación han ascendido en sus puestos de trabajo desde que llegaron al establecimiento?, ¿Cómo ha sido la selección para para los ascensos?
- 5.- Tomando en cuenta que dentro de un establecimiento pueden pasar diversas situaciones que hacen que los estudiantes reaccionen de distintas maneras ¿Cómo observas si los estudiantes en el establecimiento están bien preparados o no para enfrentar distintos escenarios?
- 6.- piensas que la infraestructura del establecimiento permite que todos los estudiantes participen de actividades en conjunto ¿Por qué?
- 7.- ¿Crees que en la escuela se trabaja con el reciclaje o tiene practicas ecológicas?, en caso de faltar algunas prácticas ¿Por qué no se están trabajando?
- 8.- ¿Cómo crees que se enseña a que los estudiantes exploren y conozcan sobre los ciclos de producción y el consumo de los alimento?
- 9.- ¿En qué circunstancias han observado que los estudiantes descubren su entorno?
- 10.- ¿Bajo qué contextos escolares los estudiantes conocen su entorno y la localidad en la que residen?