



EXPLORANDO DIMENSIONES Y PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES DE LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO CON ACADÉMICOS Y DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE CHILE

EXPLORING DIMENSIONS AND ORGANIZATIONAL PRACTICES OF LEADERSHIP FOR INCLUSION: A QUALITATIVE STUDY WITH SCHOLARS AND SCHOOL LEADERS IN CHILE

Daniela Zúñiga (*)

Estudiante Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile

Gamal Cerda

Claudio Bustos Navarrete

Universidad de Concepción, Chile

Resumen

Los equipos directivos desempeñan un papel fundamental en la creación de instituciones educativas inclusivas y accesibles, ya que su gestión influye significativamente en la dinámica escolar. En este contexto, es esencial investigar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión llevadas a cabo por los equipos directivos en los establecimientos chilenos. El propósito de este estudio cualitativo fue evidenciar las dimensiones y prácticas de liderazgo para la inclusión que llevan a cabo los equipos directivos en establecimientos educativos en Chile. Mediante 13 entrevistas a directores de establecimientos y académicos expertos en inclusión y liderazgo educativo, se pudo identificar seis prácticas generales distribuidas en las dimensiones (1) Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas; (2) Desarrollar personas de la comunidad educativa; y (3) Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos. Los hallazgos contribuyen a la mejora basada en evidencia, las futuras investigaciones y a la promoción de la equidad educativa.

Palabras clave: Administración de la educación; educación inclusiva; liderazgo para la inclusión; relación docente-administración; prácticas inclusivas.

Abstract

In 2008, Chile marked a milestone by committing to the inclusion of people with disabilities, emphasizing equality of opportunity and non-discrimination. This commitment has led to the implementation of public policies that promote equity, respect, and democracy, as evidenced in regulations such as the General Education Law 20.370 or Law 20.422, which seek to reduce inequalities and promote educational inclusion for all people. To achieve effective inclusive education, it is essential that educational communities, especially the leadership teams, provide the necessary support to all their students, especially those at greater risk of exclusion due to characteristics such as ethnicity, culture, language, gender, nationality, or special educational needs. The study presented is of a qualitative type through grounded theory and seeks to identify the dimensions and specific practices that leadership teams should implement to promote inclusive and accessible educational environments.

The research is based on 13 interviews with directors and academic experts in inclusion and educational leadership, revealing six general practices distributed in three key dimensions. The identified dimensions are: (1) Establishing direction to become more inclusive communities, (2) Developing people in the educational community, and (3) Redesigning the organization to foster connections with everyone. These dimensions reflect an integral approach to educational inclusion, emphasizing not only the importance of setting clear goals and strategic direction towards inclusion but also the development of capacities within the educational community and organizational restructuring to facilitate effective inclusion. In relation to leadership practices for educational

(*) Autor para correspondencia:

Daniela Zúñiga
Departamento de Psicología
Universidad de Concepción
Víctor Lamas 1290, Casilla 160-C, Concepción,
Chile.
Correo de correspondencia: danizuniga@udec.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 06.10.2023
ACEPTADO: 11.02.2024
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1518

EXPLORANDO DIMENSIONES Y PRÁCTICAS ORGANIZACIONALES DE LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN: UN ESTUDIO CUALITATIVO CON ACADÉMICOS Y DIRECTORES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE CHILE

inclusion, emphasis is placed on (1) creating an educational environment where all members feel valued and supported, building a shared vision of inclusion. (2) The promotion of strategies for capacity development, enabling the educational community to possess the necessary skills to effectively implement inclusive practices. (3) Providing support to everyone, maintaining differentiated attention that recognizes the diversity of needs. (4) Establishing an inclusive culture that fosters an environment of respect and belonging. (5) Connecting the educational community with external stakeholders and students' families, extending supports beyond the classroom. (6) Lastly, the development of an educational community that supports teaching work, reinforcing collaboration and mutual support.

The proposal of this model of dimensions and practices of leadership for inclusion is evidenced from the model of practices for effective leadership by Leithwood (2009). This research highlights how the management of management teams significantly impacts the educational dynamics, underscoring the need for leadership practices that promote equity and inclusion. The findings of the study are fundamental for evidence-based improvement of educational practices and contribute to the debate on how to promote a more equitable and inclusive education. This study represents progress in Chile, mainly from Leadership for Inclusion, where educational inclusion is an increasingly important issue. The identification of leadership practices for inclusion provides a solid basis for future research and for the development of strategies that can help improve inclusion in educational establishments.

Keywords: Educational Administration; Inclusive Education; Leadership for Inclusion, Teacher-Administration Relationship, Inclusive Practices.

1. Introducción

La inclusión es un tema que actualmente trasciende aspectos sociales, culturales y políticos de los países y su abordaje es una preocupación a nivel mundial. La globalización e interconectividad impone y exige que los diferentes grupos y manifestaciones culturales deban aprender a convivir y adaptarse a nuevos contextos en cambio permanente.

La globalización y las temáticas relacionadas con la inclusión no pueden permanecer ajenas a Chile, donde problemáticas emergentes asociadas a la inmigración, sus distintas culturas, o la presencia de personas en situación de discapacidad, así como individuos con diferentes orientaciones sexuales o identidades de género, ha relevado la necesidad de transformar la cultura, las organizaciones y las prácticas educativas para atender la diversidad de necesidades educativas de todos (Blanco, 2006).

En 2008, Chile se suscribe a ser un país más inclusivo y ratifica su compromiso hacia las personas con discapacidad, reconociendo el derecho de todos, sin discriminación y en igualdad de oportunidades (Organización de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022). Esto ha generado una creciente e insoslayable demanda hacia el Estado para que garantice una gestión y políticas públicas basadas en los principios de equidad, inclusión, respeto y democracia, con el objetivo de brindar igualdad de oportunidades y derechos para sus ciudadanos. Lo anterior se ha visto materializado principalmente desde la Ley General de Educación 20.370 (2009), que exige al Estado reducir las desigualdades y velar por la inclusión y la igualdad de oportunidades, y la Ley 20.422 (2010) sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

En el sistema escolar, la inclusión educativa se define como “un proceso que busca identificar y eliminar barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando la participación y el éxito de todos los alumnos, independientemente de sus características individuales” (Pegalajar & Colmenero, 2017, p. 92). Esta se considera un factor relevante para lograr que grupos o individuos minoritarios o excluidos sean parte de sociedades más justas, en plenitud de sus derechos y deberes (Ainscow & Booth, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Para lograrlo, es esencial que las comunidades educativas brinden apoyo y atención a aquellos estudiantes en riesgo de exclusión, ya sea debido a su pertenencia a una minoría, como etnia, cultura, idioma, género, nacionalidad o idioma; o a la presencia de necesidades educativas especiales, tanto transitorias como permanentes (Azorín & Ainscow, 2018; Operti et al., 2014).

A nivel internacional, diferentes instituciones y organizaciones han subrayado la importancia de que las políticas de cada país se orienten principalmente a atender a todo el estudiantado, con

el fin de garantizar la equidad en el acceso y las oportunidades de aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco, 2015]). Bajo este enfoque, el apoyo y la atención que brindan las comunidades educativas a los estudiantes en riesgo de exclusión desempeñan un papel fundamental (Azorín & Ainscow, 2018; Opetti et al., 2014). En Chile, la promulgación de la Ley de Inclusión 20.845 en 2015 marcó un hito al convertir el acceso a la educación sin discriminación en una obligación estatal, impulsando la creación de instituciones educativas más colaborativas y flexibles para atender a todos sus estudiantes. Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2016), todas estas leyes y políticas educativas se basan en la construcción de objetivos compartidos, que buscan una sociedad más inclusiva y equitativa a través de comunidades educativas que reconocen y se adaptan a las necesidades individuales para garantizar una educación de calidad para todos. A nivel nacional, este concepto ha evolucionado recientemente, y se ha ido concretando en los establecimientos con decretos como el 83 (2015) que aprueba criterios para realizar adaptaciones curriculares, o el Decreto 67 (2018), que respalda la implementación de evaluaciones formativas y de proceso para todos los estudiantes en el aula, marcando un compromiso continuo con la inclusión educativa en el país.

Cabe señalar que, aunque se han establecido marcos legales y reformas educativas en Chile para promover la inclusión en la educación, esto no siempre se ha traducido en acciones concretas en los establecimientos educativos. Abordar las necesidades de estudiantes que han experimentado exclusiones diversas ha sido un desafío constante para los equipos directivos. La adaptación de los establecimientos a sus estudiantes requiere la promoción y gestión de procesos de mejora continua, respaldados por políticas y culturas inclusivas que sean consensuadas y aceptadas por la comunidad educativa.

El rol de los equipos directivos en la inclusión desempeña un papel crucial, ya que su gestión tiene un impacto significativo en la dinámica de toda la organización escolar (Fernández & Hernández, 2013). Las diversas iniciativas en torno a la equidad e inclusión educativa, han generado una reflexión profunda sobre el papel fundamental que desempeñan los líderes educativos en la reducción de las brechas de oportunidades dentro de las instituciones educativas, aumentando así sus responsabilidades en este aspecto (Ishimaru & Galloway, 2020; Javed et al., 2019; Valdés, 2018). La experiencia de los líderes, su estilo de gestión y liderazgo tienen un impacto significativo en el proceso y los resultados, siendo especialmente notables en contextos con mayores desafíos sociales (Muijs et al., 2010). Autores como Sharp et al. (2018) enfatizan en que el liderazgo pedagógico, sostenible, distribuido y colaborativo es la clave para fomentar un auténtico liderazgo inclusivo en los equipos directivos de las instituciones educativas, mientras que los autores Fernández y Hernández (2013) y Ryan (2006) enfatizan que esto sobre todo será significativo en contextos educativos más vulnerables. Los directores y sus

equipos de gestión, que desempeñan un rol fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, representan una figura clave que influye en todas las relaciones y dinámicas dentro de la estructura institucional y los diversos subsistemas de la comunidad educativa (Örücü, 2021).

Las propuestas de liderazgo educativo suelen abordar un amplio espectro de enfoques y tipos, desde modelos centrados en lo administrativo hasta aquellos que se centran en aspectos pedagógicos. Leithwood (2009) define el liderazgo educativo como la capacidad de movilizar e influenciar a otros para articular y alcanzar las metas y objetivos compartidos de la escuela. Según este autor, existen prácticas básicas de liderazgo educativo directivo que son relevantes para todos los contextos educativos y que generalmente se agrupan en cuatro áreas clave, cada una con sus respectivas prácticas, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Prácticas para liderar en contextos educativos

Dimensión	Práctica
<i>Establecer rumbos:</i> Las prácticas asociadas a este ámbito consisten en ayudar a trabajadores de la comunidad educativa a desarrollar una comprensión compartida respecto de la organización y de sus metas que pueda traducirse en un propósito o una visión.	Identificar y articular una visión. Fomentar la aceptación de metas grupales. Generar altas expectativas de rendimiento.
<i>Desarrollar a las personas:</i> Las prácticas de este ámbito tienen relación con la capacidad del líder para conectarse emocionalmente con los demás, y ayudarlos a desarrollar sus propios recursos emocionales.	Ofrecer estímulo intelectual. Entregar apoyo individualizado. Proveer un modelo apropiado.
<i>Rediseño de la organización:</i> Las prácticas se asocian al apoyo por parte del líder para asegurar el rendimiento de los profesores y de los estudiantes.	Fortalecer la cultura escolar. Modificar estructuras organizacionales. Construir procesos colaborativos.
<i>Gestionar enseñanza y aprendizaje:</i> Consisten en gestionar prácticas asociadas a la sala de clases, supervisar, evaluar y retroalimentar lo que ocurre en la sala de clases.	Dotar el personal. Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisar, evaluar y retroalimentar). Monitorear las prácticas docentes y de los aprendizajes. Evitar la distracción del equipo del foco de su trabajo.

Nota. Elaborado con base en Leithwood (2009).

El conjunto de prácticas de liderazgo educativo debe ampliarse y adaptarse para abordar la creciente diversidad en las comunidades educativas, lo que añade complejidad al rol de los equipos directivos (Pollock & Briscoe, 2020). En este contexto, se vuelve esencial la formación de alianzas para promover el desarrollo académico del cuerpo docente y fomentar los procesos de inclusión educativa (Bolívar et al., 2017; Yildirim, 2021). Por lo tanto, los equipos directivos necesitan desarrollar prácticas de liderazgo inclusivas, compartidas, flexibles y adaptadas a su contexto para lograr el éxito en este proceso (Gómez-Hurtado et al., 2021; Leithwood, 2021; Valdés, 2020), ya que un liderazgo más inclusivo contribuye a abordar las injusticias presentes en las organizaciones y comunidades (Ryan, 2016). En este sentido, el liderazgo que promueve la inclusión se ha convertido en un tema emergente y de gran relevancia en la actualidad.

En Chile, la División de Educación General del Mineduc desarrolló en el año 2019 una serie de herramientas para fortalecer y apoyar los recursos personales en los equipos directivos, desprendidos del Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015). Uno de estos apoyos entregados a los equipos directivos fue una pauta para identificar el tipo de liderazgo que prima dentro del establecimiento educativo, considerando liderazgo para la justicia social, liderazgo distribuido, liderazgo pedagógico, entre otros tipos, lo cual permitiría generar herramientas que podrían apoyar el trabajo del profesorado que realizan dentro de los establecimientos educativos en torno a los aprendizajes y la inclusión de los estudiantes. Pues, estos, al tener un contacto directo con los estudiantes, desempeñan un papel crucial en la promoción de prácticas inclusivas, impulsadas por los equipos directivos en el entorno escolar (Ahmed et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017). Este enfoque se desarrolla en un contexto de interacción social que, a su vez, influye en la forma en que los estudiantes perciben, se comportan y se relacionan con la sociedad. Esta responsabilidad no recae únicamente en un individuo, sino que representa una tarea compartida y colectiva (DeMatthews et al., 2021).

En función de los antecedentes previos, es fundamental develar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión por parte de los equipos directivos en los establecimientos en Chile, en voz de los propios líderes educativos y expertos en el área. La importancia de abordar el objetivo de investigación radica en la creciente relevancia de la inclusión en la sociedad actual y sobre todo en el ámbito educativo. La globalización y la diversidad cultural y social imponen la necesidad de promover la inclusión en todos los ámbitos. En Chile, a pesar de contar con marcos legales que promueven la inclusión educativa, su implementación efectiva en los establecimientos educativos ha sido un desafío constante. Los equipos directivos juegan un papel esencial en este proceso, ya que su liderazgo influye en la dinámica de toda la organización escolar. Además, la escasez de información específica sobre las prácticas de

liderazgo para la inclusión en el contexto chileno resalta la necesidad de esta investigación. Visibilizar y examinar esas prácticas y eventuales disparidades entre aquello que se realiza respecto de lo necesario de realizar a partir de los relatos, se puede traducir en una herramienta relevante para construir procesos de mejora que se encuentren alineados en la equidad de la educación en los establecimientos educativos y apoyar el desarrollo de normativas públicas en el área de la inclusión y el liderazgo educativo, aspectos fundamentales para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible para todos los estudiantes en Chile.

2. Metodología

2.1. Diseño de investigación

La presente investigación es de naturaleza cualitativa y se desarrolla dentro de un enfoque de Teoría Fundamentada (TF). Este enfoque implica la recopilación, organización y análisis de datos de manera simultánea, lo que permite generar teoría a medida que se avanza en la investigación, a través de un proceso riguroso y sistemático de la información. Este enfoque, basado en el trabajo riguroso y sistemático con la información disponible, permitió explorar conceptos complejos y dinámicos, como el liderazgo instruccional y su conexión con el liderazgo para la inclusión en el contexto educativo.

La TF permite ser un método flexible que posibilita la combinación de diversas técnicas de investigación para abordar el objeto de estudio y desarrollar una teoría a partir de él (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). Este estudio cualitativo ha empleado la TF para integrar y analizar datos provenientes de diversas fuentes teóricas, incluyendo entrevistas con directores de establecimientos y académicos expertos en inclusión y liderazgo educativo. Dicho enfoque permite ir más allá de las concepciones preexistentes sobre el liderazgo educativo, ya que, a través de un proceso iterativo y reflexivo, se ha construido una teoría que no solo aborda los aspectos fundamentales del liderazgo instruccional, sino que también establece conexiones significativas con las prácticas de liderazgo para la inclusión en el contexto educativo chileno.

2.2. Muestreo y participantes

Para realizar el reclutamiento de los participantes de la investigación se realizó un *muestreo no aleatorio por criterio* (Onwuegbuzie & Leech, 2007), se alinearon criterios concretos de reclutamiento para obtener una muestra que pueda representar de mejor manera al objetivo de investigación que se persigue. Landeta (2002) describe dos tipos de expertos sobre un tema, a uno lo denomina *especialista*, que es quien posee el conocimiento científico y experiencia del

tema de estudio, y a los otros los llama los *afectados*, pues son los implicados en el área de estudio que busca la investigación.

Es por lo anterior que se toma la decisión de realizar dos grupos, grupo 1: directores de establecimientos educativos (afectados) y grupo 2: académicos (especialistas), para así tener una mejor comprensión de las prácticas y sus dimensiones asociadas al liderazgo para la inclusión en establecimientos educativos chilenos.

Se definieron los siguientes criterios, esperando tener en el estudio al menos un participante por criterio:

Grupo 1: Directores de establecimientos educativos

- Director/a de enseñanza media.
- Director/a de enseñanza básica.
- Director/a de establecimiento con financiamiento público.
- Director/a con al menos cinco años de experiencia.
- Director/a con al menos tres años de experiencia como docente de aula.
- Director/a con estudios de pregrado vinculados a la educación – Licenciado.
- Director/a con estudio de postgrado vinculado a la educación – Magíster o Doctorado

Grupo 2: Académicos/as vinculados a la educación

- Especialista en el área del liderazgo en educación.
- Especialista en el área del liderazgo inclusivo en educación.
- Especialista en el área de la interculturalidad en educación.
- Especialista en el área de género en educación.
- Especialista en el área de educación especial (NEE).
- Especialista con estudios de pregrado vinculados a la educación – Licenciado.
- Especialista con estudios de postgrado vinculados a la educación – Magíster y/o Doctorado.

Se realizaron 22 invitaciones de participación, de las cuales 13 fueron para el grupo de académicos y nueve para directores de establecimientos. Las invitaciones se realizaron través de cartas formales por medio de correo electrónico.

Finalmente se llevó a cabo un proceso de consulta y recopilación de opiniones a 13 participantes, dejando de buscar nuevos casos cuando se consideró que la información entregada en las entrevistas realizadas no aportaba nueva información (saturación teórica). Del grupo de participantes, cinco eran directores/as de establecimientos educativos (38,46%) y ocho eran académicos/as e investigadores universitarios con experiencia en el ámbito de la inclusión educativa y/o el liderazgo educativo (61,53%). Siete eran mujeres (53,84%) y seis

hombres (46,15%). En cuanto a sus lugares de trabajo, la mayoría provenía de la Región del Biobío (61,53%), mientras que dos participantes (15,38%) procedían tanto de la Región Metropolitana como de la Región de Valparaíso, y un participante (7,69%) era de la Región de Atacama. Para obtener información detallada sobre los grados, roles y áreas de especialización de los participantes, se presenta la Tabla 2.

Tabla 2

Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados

ID	Rol/Área de especialización	Grado máximo
E1	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E2	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E3	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E4	Académico especialista en Liderazgo Inclusivo	Doctor
E5	Académico especialista en Liderazgo Inclusivo	Doctor
E6	Académico especialista en Interculturalidad en Educación	Doctor
E7	Académico especialista en Género e Interculturalidad en Educación	Licenciado
E8	Académico especialista en Género en Educación	Doctor©
E9	Académico especialista en Educación Especial	Doctor©
E10	Director de establecimiento educativo de educación básica	Licenciado
E11	Director establecimiento educativo de educación básica y media	Magíster
E12	Director establecimiento educativo de educación básica y media	Magíster
E13	Director establecimiento educativo de educación media	Magíster

2.3. Técnica de recogida de información

Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo entre los meses de agosto y noviembre de 2022, tuvieron una duración promedio de 45 minutos cada una y se realizaron de manera individual a través de plataformas en línea. Previo a las entrevistas se solicitó la autorización y el consentimiento a los participantes para ser parte de la investigación, explicando el uso y tratamiento de la información recopilada; posteriormente se explicó el objetivo y procedimiento de la entrevista. Cabe destacar que el propósito de este estudio recae en el

marco de una investigación mayor, la cual tiene como objetivo crear un instrumento que mida prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión en establecimientos educativos, es por esto que los resultados obtenidos de las entrevistas permitirán realizar una triangulación de información y aumentar la validez del instrumento de liderazgo para la inclusión que se pretende crear.

Durante el desarrollo de la entrevista se abordaron preguntas relacionadas con el concepto, las dimensiones y prácticas del liderazgo para la inclusión, utilizando guiones de preguntas diseñados específicamente para el grupo de directores/as y de académicos/as o especialistas, con el propósito de adaptar las preguntas a sus respectivas funciones. Los guiones fueron sometidos a un proceso de validación mediante el juicio de expertos, en el que participaron tres académicos con experiencia en el ámbito de la inclusión y el liderazgo.

Las preguntas se organizaron en tres temas principales:

- 1) Comprensión del concepto de Liderazgo para la Inclusión en establecimientos educativos,
- 2) Identificación de los componentes o aspectos del Liderazgo para la Inclusión en la educación, y
- 3) Exploración experiencias relacionadas con prácticas de Liderazgo para la Inclusión en la educación, ya sea implementadas o pendientes de desarrollo¹.

Todas las entrevistas se llevaron a cabo en una plataforma virtual y se grabaron en formato de audio (mp3).

2.4. Análisis de los datos

Las transcripciones de las entrevistas se llevaron a cabo entre noviembre y diciembre de 2022, convirtiendo cada conversación en documentos digitales, capturando tanto las intervenciones del investigador como las respuestas de los participantes. La codificación se realizó utilizando el software Atlas.ti 9 y, basándose en la metodología de la Teoría Fundamentada, se interpretó y analizó la información recolectada.

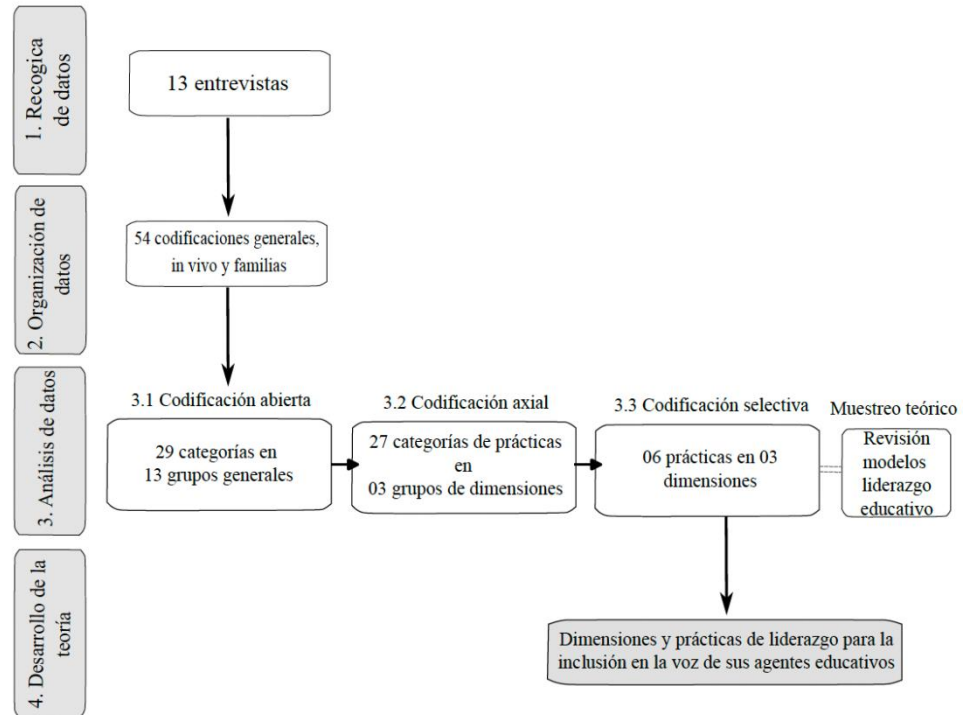
El objetivo principal era descubrir una teoría que evidenciara las prácticas y dimensiones de liderazgo para la inclusión que los equipos directivos podrían implementar para potenciar la inclusión en sus instituciones educativas. Siguiendo el procedimiento propuesto por la Teoría Fundamentada, según Bonilla-García y López-Suárez (2016), se organizó y analizó la

¹ Los libretos de las entrevistas se anexan en el artículo.

información a través de la codificación abierta, axial y selectiva, lo que llevó a la identificación de seis prácticas agrupadas en tres dimensiones distintas, tal como se ilustra en la Figura 1.

Figura 1

Proceso de análisis de la información a través de la Teoría Fundamentada



2.5. Criterios de validez de la investigación

De acuerdo con Guba (1981), se describen a continuación los criterios utilizados en la investigación para mantener la validez del estudio.

a) Credibilidad

Una vez finalizada la fase de análisis de datos, se procedió a compartir los resultados de las entrevistas con los 13 participantes del estudio a través de correo electrónico. Cada participante recibió un resumen de los hallazgos clave del estudio. Se les proporcionó un período para revisar y comentar estos resultados, alentándolos a compartir cualquier perspectiva adicional o correcciones que consideraran pertinentes.

b) Transferencia

Se incorporó un muestreo por criterios cuidadosamente seleccionado, lo que permitió acceder a una muestra variada y representativa de participantes con experiencias y conocimientos

relevantes para estudiar las prácticas de liderazgo para la inclusión en los establecimientos chilenos. Además, se alcanzó la saturación teórica durante la fase de recopilación de datos, lo que significa que no se identificaron nuevos temas o patrones significativos a medida que se entrevistaba a más participantes.

c) Dependencia

Se implementaron las siguientes medidas en el proceso de esta investigación. En primer lugar, las entrevistas fueron transcritas por un tercero que no estaba vinculado al grupo de investigadores. Esto aseguró que el proceso de transcripción se llevara a cabo de manera imparcial y sin influencias internas. Además, el análisis y la codificación de la información fueron realizados en colaboración con un investigador externo al equipo de investigación principal.

d) Confirmabilidad

Los resultados de esta investigación se fortalecieron mediante el proceso de teoría fundamentada aplicado. Durante este proceso, se realizó un exhaustivo análisis de los datos, permitiendo contrastar y triangular la información recopilada con diversos modelos de liderazgo, así como con investigaciones teóricas previas relacionadas con el tema de inclusión y liderazgo educativo. Esta triangulación de datos y la integración con diferentes enfoques teóricos contribuyeron a reforzar la confiabilidad de las prácticas identificadas.

2.6. Consideraciones éticas

Previo a la realización de las entrevistas en este estudio, se llevó a cabo un proceso riguroso de obtención del consentimiento informado de cada uno de los participantes. Cada individuo fue plenamente informado sobre el propósito del estudio, los procedimientos involucrados y cualquier posible impacto.

Además, para mantener la confidencialidad en todo el proceso investigativo, tanto las autorizaciones para participar, las grabaciones de las entrevistas, como las transcripciones resultantes se encuentran cuidadosamente resguardadas en el computador personal del investigador principal, asegurando que la información no sea accesible para personas no autorizadas.

Para garantizar el anonimato de los participantes, se implementó un sistema de asignación de códigos que los representa en la investigación. Desde el momento de la transcripción de las entrevistas, estos códigos se utilizan en lugar de nombres o identificadores personales,

permitiendo que los participantes permanezcan en el anonimato absoluto a lo largo del estudio y en los resultados presentados.

3. Resultados

3.1. Dimensiones y prácticas de liderazgo para la inclusión

Al analizar las entrevistas y aplicar el proceso de desarrollo de la teoría mediante el método de teoría fundamentada, se ha formulado una propuesta que desglosa la dimensionalidad y las prácticas esenciales para cultivar un liderazgo inclusivo en entornos educativos. Los resultados revelan similitudes con el modelo de prácticas para un liderazgo efectivo propuesto por Leithwood en 2009. Debido a estas similitudes, es que se han modificado los nombres tanto de las dimensiones como de las prácticas del modelo de Leithwood con el objetivo de resaltar y acentuar su enfoque inclusivo de estas mismas. En total, se han identificado seis prácticas que se agrupan en tres dimensiones. Los resultados se presentan de manera clara y sintética en la Tabla 3.

Tabla 3

Dimensiones y prácticas evidenciadas para realizar un liderazgo para la inclusión educativa

Dimensiones	Prácticas
1. Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas	- Construir una visión compartida con foco en la inclusión.
2. Desarrollar personas de la comunidad educativa	- Promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa. - Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa.
3. Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos	- Construir una cultura inclusiva. - Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes. - Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente.

Nota: Propuesta evidenciada desde el modelo de prácticas para un liderazgo efectivo propuesto por Leithwood (2009).

3.2. Descripción de prácticas identificadas

Para explorar en mayor detalle las prácticas de liderazgo para la inclusión identificadas en este proceso, se presenta cada una de ellas a continuación:

a) Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas

1. Construir una visión compartida con foco en la inclusión

Esta práctica se identificó como fundamental, respaldada por un 46% de los entrevistados, quienes consideran que el equipo directivo desempeña un papel clave en el proceso de crear una visión con un enfoque en la inclusión.

Construir una visión inclusiva y trabajar para materializarla... involucrando a la comunidad educativa en el proyecto educativo, de modo que la misión y la visión cobren sentido en su labor y se arraiguen en el establecimiento. (E1)

Fomentar entre el cuerpo docente y la comunidad educativa una visión compartida sobre la organización, metas y actividades, involucrándolos en un proyecto educativo común. (E7)

Los líderes que son inclusivos trabajan construyendo una visión inclusiva y trabajan para construir una visión... incorporando las inquietudes e ideas de los docentes en el proyecto educativo de la institución. (E3)

En cuanto a la concreción de esta práctica en el entorno educativo, algunos entrevistados resaltan la importancia de estrategias para su implementación exitosa, como la participación activa de toda la comunidad educativa, una comunicación efectiva y una escucha activa entre todos los estamentos, la utilización de datos disponibles en la comunidad educativa para la elaboración de planes y programas, la promoción del diálogo y la conversación para la toma de decisiones colectivas, y la creación de planes de mejora educativa y proyectos educativos institucionales con un enfoque en la inclusión.

b) Desarrollar personas de la comunidad educativa

2. Promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa

Esta práctica, que emergió con notable fuerza durante las entrevistas (aproximadamente un 62% de los participantes la destacaron), pone de relieve el papel crucial que desempeña el equipo directivo en la formulación de diversas estrategias para potenciar las capacidades del personal en la comunidad educativa, especialmente en lo que respecta a cuestiones de diversidad cultural, lingüística, religiosa, étnica, de género, orientación sexual, habilidades y nivel socioeconómico.

En el análisis de las entrevistas, se desprenden tres aspectos fundamentales para la promoción de estas estrategias. En primer lugar, se enfatiza la necesidad de fomentar, planificar y ejecutar el desarrollo profesional docente, ya que, como indicaron algunos entrevistados:

Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a responder a la diversidad. (E12)

El desarrollo profesional, el desarrollo organizacional de una escuela, que es que los líderes inclusivos debiesen ser conscientes y preocuparse de que tenemos que saber de inclusión. (E5)

Se hace hincapié en el papel central del director, quien

propone actividades y diseña estrategias (seminarios, cursos, entre otros) para abordar las percepciones, estereotipos y prejuicios del profesorado, garantizando así el respeto por la diversidad de los estudiantes y la igualdad de oportunidades. (E7)

En segundo lugar, se destaca la importancia de ofrecer capacitaciones relacionadas con temas de inclusión, tanto al equipo directivo como a los docentes, el personal y los estudiantes, a través de un proceso de consenso y participación constante. Dos entrevistados afirmaron:

Asegurar que las actividades de capacitación a las que asiste el personal sean coherentes con los objetivos del establecimiento. (E11)

Capacitar para crear entornos inclusivos efectivos, donde los estudiantes trans sean considerados igual que cualquier otro estudiante y tengan la libertad de ser quienes deseen ser. (E13)

Haciendo también hincapié al rol del director:

Los equipos directivos deberían proponer jornadas de capacitaciones internas, no solo de UTP o de convivencia escolar. (E7)

Por último, aunque con una presencia relativamente menor, se menciona la creación de comunidades de aprendizaje profesional centradas en la inclusión como una estrategia en crecimiento para impulsar mejoras en los establecimientos. Esto permite a la comunidad educativa cocrear y colaborar en proyectos conjuntos destinados a mejorar el acceso a la educación para todos sus estudiantes.

Otro elemento sumamente relevante, tiene que ver con cómo construirnos o, en términos coloquiales, “creernos el cuento” de que somos una comunidad profesional de aprendizaje. Es decir, como cocreamos, cómo trabajamos en proyectos conjuntos, cómo de ser una isla dentro de mi establecimiento. (E4)

3. Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa

De manera similar a la práctica anterior, la práctica de atender y respaldar al personal se destacó de manera significativa en los análisis, con una presencia del 85% entre los entrevistados. La materialización de esta práctica en las comunidades educativas se articula en torno a tres ejes esenciales:

- *Participación*: Se destaca la responsabilidad del equipo directivo en generar oportunidades para la participación activa de docentes, estudiantes y familias en las actividades propuestas por el establecimiento.

Generar oportunidades de participación equitativas, que tengan en cuenta las características, necesidades e intereses de los estudiantes, tanto desde una perspectiva social como individual. (E1)

Crear oportunidades para que todos los miembros de la comunidad educativa participen de manera efectiva en la toma de decisiones. (E7).

Generar instancias de participación y la oportunidad para esa participación y trabajar con cada uno de los equipos. (E12)

Es crucial que el equipo directivo impulse la plena participación del personal docente en actividades pertinentes de desarrollo profesional.

- *Reflexión*: La reflexión conjunta se considera un proceso crucial en las comunidades educativas inclusivas. El equipo directivo, en colaboración con el personal docente, los inspectores, los responsables de convivencia, entre otros, debe llevar a cabo un proceso reflexivo en diversas instancias para facilitar el acceso a la inclusión. Algunos entrevistados destacaron la importancia de que ciertas decisiones, especialmente aquellas relacionadas con la inclusión, se tomen de manera colectiva entre los miembros del cuerpo docente y el equipo directivo.

Uno [director] debe mezclar a profesionales con padres, con apoderados, con personal con estudiantes, en donde se pueda conversar, reflexionar acerca de las diversas temáticas. (E11)

Yo creo que el líder inclusivo es capaz de hacer reflexionar a todos los profesores, a los equipos directivos, a los inspectores, a los encargados de convivencia. (E2)

- *Trabajo colaborativo*: El trabajo colaborativo se considera un elemento transversal en el establecimiento educativo, y los entrevistados enfatizaron el papel fundamental del equipo directivo en su promoción.

Reconocen [los directores] la colaboración como el principal mecanismo para lograr el enfoque inclusivo, especialmente en este contexto... otra cosa que yo creo que es súper

importante para entender la inclusión tiene que ver con lo que yo llamo, de la capacidad de trabajo interprofesional. (E1)

c) Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos

4. Construir una cultura inclusiva

La práctica de construcción de una cultura inclusiva recibió un amplio consenso entre los entrevistados, alcanzando un 92% de acuerdo en cuanto a su importancia para fomentar una comunidad inclusiva y hacer que los estudiantes sean más accesibles para la sociedad. Además, esta práctica se relaciona intrínsecamente con otras prácticas para establecerse en la comunidad educativa.

La materialización de la práctica *construcción de una cultura inclusiva* se basa en tres aspectos clave. En primer lugar, implica que el equipo directivo promueva y fomente valores dentro de la comunidad educativa.

Esto es, trabajar en comunidad, desarrollar valores como el respeto, el amor, la justicia social, valorar la diversidad, valorar la diferencia. (E5)

En las entrevistas, se identificaron valores clave para promover la inclusión, como el respeto y la empatía.

Otro elemento relevante en la construcción de una cultura inclusiva es la capacidad del equipo directivo para actuar como mediadores y utilizar normativas y políticas que garanticen el acceso de todos los miembros de la comunidad educativa.

Comparto la idea de que los líderes son mediadores entre la política y la vida en la escuela, median en ese proceso. Por tanto, si a nivel de sociedad, a nivel de política, estamos como promoviendo la inclusión, ellos deberían ser los mediadores para que eso de verdad ocurra en la escuela. (E3)

Creo que una tarea que es clave, es cómo nosotros [directores] podemos como líderes escolares, ser mediadores de la política educativa. (E11)

Esto implica llevar a la práctica las normativas y políticas en materia de educación e inclusión, así como la creación de documentos, planes y reglamentos que contribuyan a una comunidad más accesible.

Nosotros [en el establecimiento] tenemos estudiantes que usan su nombre social, aún sin estar en un proceso trans de transición, sino que, si ellos nos piden adecuar al nombre que quieren usar, lo dejamos, le permitimos hacerlo sin obstáculo. (E13)

Por último, mantener un lenguaje inclusivo y común es otro aspecto fundamental para fomentar esta cultura institucional.

Construir un lenguaje inclusivo en el que todas, todos y, de manera intencionada, “todes”, tengan su espacio... establecer un lenguaje común a través de espacios de diálogo que deben ser permanentes en la escuela. (E3)

Porque es importante para mí, un lenguaje común dentro de la escuela, entonces los líderes inclusivos, tienen que generar espacio para que se sepa de inclusión... nos autoformamos como escuela en estos temas. Nos ayudamos entre nosotros, desde nuestras distintas formaciones sobre cómo podemos gestionar la diversidad, cómo podemos, también, compartir las buenas prácticas que en algunas escuelas se hace. (E5)

5. Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes

A pesar de que esta práctica obtuvo un 38% de acuerdo entre los entrevistados, existe un claro consenso sobre la importancia del papel desempeñado por el equipo directivo en la inclusión de las familias y en el establecimiento de vínculos directos que promuevan los procesos de aprendizaje y contribuyan a una comunidad más inclusiva.

En lo que respecta a las familias, el rol del equipo directivo es fundamental para impulsar acciones que sensibilicen a las familias sobre la importancia y los beneficios de la inclusión.

Es clave en la inclusión, poder conectar con la familia, compartir información, dar cuenta de cuál es el estado de avance del estudiante y cuáles son las brechas que tiene que sortear. (E11)

Promover medidas que faciliten la comunicación y la participación de todas las familias en las actividades educativas tanto dentro como fuera del entorno escolar. (E7)

Creo que también es súper importante el vínculo que se tiene con la familia. (E1)

En relación con las instituciones externas, el establecimiento educativo debe abrirse hacia el exterior y establecer relaciones colaborativas con diversas instituciones externas:

La apertura a la comunidad, es decir, en qué medida generamos instancia e iniciativas que promuevan una apertura desde el centro hacia afuera, muchas veces pasa que vivimos la inclusión desde el nosotros. (E4)

El director consigue los apoyos externos que necesita este establecimiento para mejorar la enseñanza-aprendizaje. (E3)

Las instituciones externas que colaboran con el establecimiento son diversas y muchas veces variarán dependiendo la ubicación y necesidades del establecimiento

desde los centros de salud, las organizaciones de carácter cultural, movimientos sociales. (E2)

6. Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente

En lo que respecta a esta práctica, se observó un acuerdo del 31% entre los participantes durante las entrevistas. Los entrevistados destacaron que esta práctica se concreta en función de la capacidad de los equipos directivos para distribuir y garantizar el acceso equitativo a los recursos necesarios que los docentes requieren para llevar a cabo su labor, lo que, a su vez, beneficia a los estudiantes.

Lo relevante de esta práctica de acuerdo con los entrevistados es la importancia del equipo directivo al momento de distribuir los recursos disponibles de manera equitativa:

Acá la idea es poder, dentro de los recursos que tenemos y capacidades, tratar de distribuirlos, de tal forma que todos los estudiantes sientan que tienen las posibilidades de aprender... aparte de poder garantizar que estén previstos los recursos didácticos y todo lo que son material fungible para que cuente con sus elementos, poder también hacer las contrataciones o extensiones horarias que permitan que los estudiantes cuenten con equipos multidisciplinarios. (E11)

Y que hasta cierto punto el director desempeñe un papel activo en el apoyo a los esfuerzos que realizan los profesores del establecimiento frente al sostenedor:

Un director es proactivo para plantear las demandas del establecimiento al sostenedor. (E3)

4. Discusión

En consideración del objetivo de develar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión por parte de los equipos directivos en los establecimientos en Chile, a través del análisis de las entrevistas y el proceso de desarrollo de la Teoría Fundamentada, se reveló una concordancia en tres de las cuatro dimensiones propuestas por Leithwood en 2009 para un liderazgo efectivo. Estas dimensiones se adaptaron para reflejar un enfoque de liderazgo más inclusivo en los establecimientos educativos, a saber: (1) Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas; (2) Desarrollar personas de la comunidad educativa; y (3) Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos. En el caso de la cuarta dimensión. “Gestionar la enseñanza y el aprendizaje”, propuesta por Leithwood y también respaldada por otros autores como relevante para los procesos inclusivos dentro del establecimiento (DeMatthews & Mueller, 2021; Óskarsdóttir et al., 2020; Peprah, 2022), no existió suficiente evidencia sobre su presencia y sus prácticas en los resultados de esta investigación.

Esta cuarta dimensión se relaciona con la importancia de que un director o líder gestione sus prácticas relacionadas con el apoyo académico y curricular de los profesores y profesionales en la sala de clases. La baja presencia se podría explicar en parte por la evolución del concepto de inclusión, que comenzó a tomar forma a partir de los años 2000 con el Marco de Acción de Dakar (Unesco, 2000). Inicialmente, la noción de inclusión se centraba principalmente en aspectos sociales y las necesidades de los estudiantes en la comunidad educativa. Sin embargo, este enfoque no considera al estudiante desde su integralidad, siendo una responsabilidad fundamental de las instituciones educativas de asegurar su participación plena y su acceso al currículo, elementos esenciales en su proceso de inclusión en la sociedad (Unesco, 2015).

Para las dimensiones y prácticas que sí se evidenciaron en esta investigación, la teoría respalda los hallazgos. La práctica que presentó mayor acuerdo entre los entrevistados fue *construir una cultura inclusiva* (92% de acuerdo), también es ampliamente respaldada en la teoría, promoviendo una cultura inclusiva en las instituciones para desarrollar establecimientos educativos más accesibles para todos (DeMatthews, 2021; DeMatthews & Izquierdo, 2018; Emerick, 2022; García-Carmona et al., 2021; Ishimaru & Galloway, 2020). En primer lugar, los autores enfatizan la importancia de fomentar el uso de un lenguaje común que unifique a todos los miembros, permitiendo una identidad compartida (Ishimaru & Galloway, 2020; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). Además, se reafirma la necesidad de crear oportunidades y condiciones que garanticen la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa en la toma de decisiones relacionadas con iniciativas inclusivas (López-López et al., 2021; Ramango & Naicker, 2022).

En el caso de *atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa*, una práctica también con alto nivel de acuerdo, los autores respaldan la importancia de establecer comunidades educativas inclusivas en las que los equipos directivos deben estar plenamente (Billingsley et al., 2018; Leithwood, 2021; Poon-McBrayer, 2017; Rivera-McCutchen, 2021).

Caso similar ocurre con la práctica *promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa*, los autores respaldan la necesidad imperante de promover prácticas destinadas a fortalecer las capacidades de docentes y personal en el ámbito de la inclusión (Billingsley et al., 2018; Carter & Abawi, 2018; DeMatthews et al., 2021; Leithwood, 2021; Lüddeckens et al., 2022; Valdés, 2020). La teoría también respalda las estrategias evidenciadas, estas son la promoción de espacios de desarrollo profesional enfocados en la accesibilidad y el apoyo relacionado con la inclusión (Emerick, 2022; León et al., 2018; Óskarsdóttir et al., 2020). También se respalda las gestiones que debe realizar el equipo directivo en la gestión de capacitaciones, talleres y actividades en temas relacionados con la inclusión (Leithwood, 2021; Slater et al., 2017).

Caso contrario ocurre en la práctica *vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes*, que no tiene un alto nivel de acuerdo entre los participantes (38% de acuerdo), pero sí presenta un alto respaldo entre los autores (Crisol & Romero, 2020; Leithwood, 2021; León et al., 2018; Óskarsdóttir et al., 2020; Tintoré, 2018; Valdés & Gómez-Hurtado, 2019). La vinculación con las familias y empresas emerge como una práctica de suma relevancia por la teoría, tal como lo reflejan de manera consistente los resultados obtenidos. Los equipos directivos deben no solo establecer un vínculo efectivo con las familias, sino también demostrar una receptividad genuina hacia sus requerimientos y necesidades (DeMatthews & Izquierdo, 2018). Los hallazgos respaldan la noción de que esta práctica debe ir más allá de una comunicación superficial, integrándose de manera activa a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (DeMatthews et al., 2021; García-Carmona et al., 2021; Leiva et al., 2019). En cuanto a la vinculación con agentes externos, se pone de manifiesto que los equipos directivos deben cultivar relaciones sólidas con el mundo empresarial, organizaciones de la comunidad y el sector de la salud, con el objetivo de enriquecer la experiencia educativa y fomentar un entorno inclusivo en el centro educativo (López-López, 2021; Poon-McBrayer, 2017; Valdés, 2020). Este enfoque en la colaboración y el intercambio de experiencias se alinea con los resultados, destacando la importancia de abrir las puertas de la institución educativa hacia la comunidad circundante para potenciar la inclusión.

En resumen, el análisis de las entrevistas destaca la importancia del liderazgo para la inclusión en las comunidades educativas y muestra que las prácticas organizacionales necesarias para promover la inclusión se encuentran respaldadas por la teoría en el área del liderazgo y la inclusión educativa. Estas prácticas, que abarcan desde la construcción de una visión inclusiva hasta el desarrollo de una cultura inclusiva y la colaboración con diversas partes interesadas, ofrecen un marco sólido para guiar a los líderes educativos en la creación de comunidades educativas más inclusivas y accesibles para todos los estudiantes.

5. Conclusiones

Bajo la perspectiva de los datos presentados, se ha cumplido el objetivo de esta investigación de "descubrir las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión por parte de los equipos directivos en los establecimientos en Chile", respaldando los resultados con otras investigaciones tanto nacionales como internacionales. No obstante, para enriquecer aún más nuestra comprensión y obtener una visión más completa de estas prácticas de liderazgo en el contexto chileno, es necesario reconocer la importancia de ampliar este estudio, sobre todo considerando que hay prácticas asociadas a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje que no se lograron evidenciar completamente en las entrevistas, consideradas por la teoría como relevantes para lograr la inclusión en los establecimientos educativos.

Lo anterior podría lograrse a través de la realización de entrevistas adicionales con directores de establecimientos o complementando los hallazgos con una revisión más exhaustiva de la literatura teórica existente. Esta expansión del estudio permitirá una exploración más profunda y detallada de las estrategias y enfoques de liderazgo utilizados para promover la inclusión en las instituciones educativas chilenas y podría permitir evidenciar otras dimensiones que en esta investigación no emergieron.

La contribución de este estudio radica en la identificación y propuesta de un enfoque de liderazgo específico para la inclusión en el ámbito educativo chileno. A diferencia de otros tipos de liderazgo existentes (Liderazgo ético, Liderazgo equitativo, Liderazgo inclusivo, Liderazgo moral, Liderazgo culturalmente relevante, Liderazgo para la justicia social, entre otros) esta teoría, es decir el Liderazgo para la inclusión, no solo reconoce la importancia de aspectos específicos de la inclusión, como la participación, trabajo con la familia, la comunidad local, etc., sino que también enfatiza en la necesidad de preservar el foco educativo. Hasta ahora, no se evidencia una teoría consolidada que guíe a los líderes educativos en cómo promover la inclusión en sus comunidades educativas de manera integral, considerando las diversas dimensiones de la educación inclusiva sin perder de vista el objetivo educativo fundamental.

Finalmente, para futuras investigaciones, sería valioso explorar más a fondo cómo estas prácticas de liderazgo para la inclusión se aplican en diferentes contextos nacionales e internacionales, incluyendo el caso específico de Chile. Esto permitiría una comprensión más completa de cómo el liderazgo puede contribuir de manera efectiva a la creación de comunidades educativas verdaderamente inclusivas y accesibles para todos los estudiantes.

6. Referencias

- Ahmmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación* (3ra ed.). Centro de estudios en educación inclusiva.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Billingsley, B., DeMatthews, D., Connally, K., & McLeskey, J. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for preparation and reform. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 65-81. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.6>
- [Blanco, R. \(2006\). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4\(3\), 1-15. https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001](#)
- Bolívar, A., Rodríguez, K., & García, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 483-506. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebius*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Carter, S., & Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Congreso Nacional de Chile. (2009, 12 de agosto). *Ley 20.370. General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2f73j>

Congreso Nacional de Chile. (2010, 10 de febrero). *Ley 20.422. Establece Normas sobre Igualdad*

de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Biblioteca del
Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2f7s1>

Congreso Nacional de Chile. (2015, 05 de febrero). *Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones*

*de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de
educación parvularia y educación básica*. Biblioteca del Congreso Nacional.

<https://bcn.cl/2f7b6>

Congreso Nacional de Chile. (2015, 08 de junio). *Ley 20.845. Inclusión escolar que regula la*

*admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el
lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca del

Congreso Nacional. <https://bcn.cl/2f8t4>

Congreso Nacional de Chile. (2018, 31 de diciembre). *Decreto 67. Aprueba normas mínimas*

*nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos
N°511 de 1997, N°112 de 1999 y N°2001*. Biblioteca del Congreso Nacional.

<https://bcn.cl/2f7jk>

Crisol, E., & Romero, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono
escolar: opinión de las familias. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 45-66.

<https://doi.org/10.6018/educatio.414871>

DeMatthews, D. (2021). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems
thinking in two inclusive elementary schools. *Journal of Educational Administration*,

59(1), 5-21. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2020-0044>

DeMatthews, D., & Izquierdo, E. (2018). The Importance of Principals Supporting Dual Language
Education: A Social Justice Leadership Framework. *Journal of Latinos and Education*,

17(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1282365>

DeMatthews, D., & Mueller, C. (2021). Principal Leadership for Inclusion: Supporting Positive
Student Identity Development for Students with Disabilities. *Journal of Research on*

Leadership Education, 17(4), 1-18. <https://doi.org/10.1177/19427751211015420>

- DeMatthews, D., Serafini, A., & Watson, T. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48. <https://doi.org/10.1177/0013161X20913897>
- Emerick, M. R. (2022). Diversity Ideology and School Leadership: Obscuring Inequities for Emergent Bilingual Students in Career and Technical Education. *Educational Administration Quarterly*, 58(2), 223-257. <https://doi.org/10.1177/0013161X211052510>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Odense.
- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). El Liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios Sobre Educación*, 24, 83-102. <https://doi.org/10.15581/004.24.2025>
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A. M. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 76-94. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939>
- Gómez-Hurtado, I., Valdés, R., González-Falcón, I., Jiménez, F. (2021). Inclusive Leadership: Good Managerial Practices to Address Cultural Diversity in Schools. *Social Inclusion*, 9(4), 69-80. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4611>
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Eds.), *La Enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Ishimaru, A. M., & Galloway, M. K. (2020). Hearts and Minds First: Institutional Logics in Pursuit of Educational Equity. *Educational Administration Quarterly*, 57(3), 470-502. <https://doi.org/10.1177/0013161X20947459>
- Javed, B., Naqvi, S., Khan, A., Arjoon, S., & Tayyeb, H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management and Organization*, 25(1), 117-136. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.3>
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Ariel.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education sciences*, 11(377), 1-49. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>

Leiva, M. V., Gairin, J., Guerra, S. (2019). Prácticas de liderazgo de los directores noveles para la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 48(3), 219-300.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.291-300>

León, M. J., Crisol, E., & Moreno Arrebola, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(2), 21-40.
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>

López-López, M., León, M. J., & Crisol-Moya, E. (2021). Inclusive leadership of school management from the view of families: Construction and validation of lei-q. *Education Sciences*, 11(9), 511. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

Lüdeckens, J., Anderson, L., & Östlund, D. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions – a Swedish case study. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 207-221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*.
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Guía de Herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipo directivos. Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*.
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf

Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on

networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.

<https://doi.org/10.1080/09243450903569692>

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). *A call for qualitative power analyses*. *Quality &*

Quantity, 41, 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>

Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive Education: From Targeting Groups and Schools to Achieving Quality Education as the Core of EFA. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (2da ed., pp. 149-169). Sage.

<https://doi.org/10.4135/9781446282236.n11>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* [https://unevoc.unesco.org/e-](https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf)

[forum/RethinkingEducation.pdf](https://unevoc.unesco.org/e-forum/RethinkingEducation.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez*.

<https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%20%20derecho%20educacion.pdf>

Örücü, D., Arar, K., & Mahfouz, J. (2021). Three Contexts As The Post-Migration Ecology For Refugees: School Principals' Challenges And Strategies In Turkey, Lebanon, And Germany. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 41-56.

<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833044>

Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational*

Administration, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0190>

- Pegalajar, M. del C., & Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Peprah, M. (2022). Inclusive School Leadership in Developing Context: What Are the Levers of Change? *Journal of Research on Leadership Education*, 18(3), 378-403. <https://doi.org/10.1177/19427751221087731>
- Pollock, K., & Briscoe, P. (2020). School principals' understandings of student difference and diversity and how these understandings influence their work. *International Journal of Educational Management*, 34(3), 518-534. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0243>
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300-5>
- [Ramango, S. P., & Naicker, S. R. \(2022\). Conceptualizing a framework for school leaders as they foster an inclusive education culture in schools. *Journal of Education \(South Africa\)*, 6\(86\), 85-106. https://doi.org/10.17159/2520-9868/i86a05](https://doi.org/10.17159/2520-9868/i86a05)
- Rivera-McCutchen, R. L. (2021). "We Don't Got Time for Grumbling": Toward an Ethic of Radical Care in Urban School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 257-289. <https://doi.org/10.1177/0013161X20925892>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la escuela Nueve miradas* (pp.177-204). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sharp, K., Jarvis, J., & McMillan, J. (2018). Leadership for differentiated instruction: teachers' engagement with on-site professional learning at an Australian secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 901-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492639>
- Slater, C., Gorosave, G., Silva, P., Torres, N., Romero, A., & Antúnez, S. (2017). Women becoming social justice leaders with an inclusive view in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 78-104. <https://doi.org/10.30828/real/2017.1.5>

- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Valdés, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 9(16), 51-66. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73
- Valdés, R. (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 213-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200213>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Yildirim, E. (2021). Inclusive Leadership and Counseling in Schools: Asylum Seekers Students. *Journal of Qualitative Research in Education*, 9(25), 126-150. <https://doi.org/10.14689/enad.25.6>

Anexo I: Pauta de entrevista

Nombre entrevistado: _____

Cargo: _____

Título profesional: _____

Grado académico: _____

Etapas iniciales:

1. Presentación de investigador/a
2. Agradecimientos de participación
3. Objetivo de la investigación
4. Explicación proceso de entrevista
5. Solicitud de consentimiento para grabar

A) Libreto entrevista profesionales:

Estimado/a, desde su experiencia como director de establecimientos educativos, podría comentarnos:

Concepto	¿Qué entiende usted por un liderazgo inclusivo en educación?
Dimensiones	¿Qué componentes o aspectos considera el liderazgo inclusivo?
Prácticas	En el contexto educativo actual, es decir, leyes y normativas en torno a inclusión, ¿cuáles son los principales requerimientos que usted ha debido atender frente a su rol como líder en el ámbito del liderazgo inclusivo? ¿Podría compartir/referir algunas experiencias donde ha tenido que desarrollar el liderazgo inclusivo? ¿Qué prácticas de liderazgo inclusivo, según usted, se deben desarrollar en los establecimientos educativos?

B) Libreto entrevista académico/a

Estimado académico/a, desde su experiencia en el área de estudio, podría comentarnos:

Concepto	¿Qué entiende usted por un liderazgo más inclusivo en educación?
Dimensiones	¿Qué componentes o aspectos considera usted que comprende un liderazgo más inclusivo en educación?
Prácticas	A su juicio, y considerando el contexto educativo actual, es decir normativa y políticas educativas en torno a la inclusión y el liderazgo, ¿cuáles cree usted que son los principales requerimientos o desafíos que los equipos directivos han debido atender frente al rol del líder en el ámbito del liderazgo inclusivo? De manera más concreta, ¿qué prácticas/acciones de inclusión usted cree que deben desarrollar los equipos directivos en los establecimientos educativos?