



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Doctorado en Psicología

**DISEÑO DE UNA ESCALA PARA EVALUAR LAS PRÁCTICAS
ORGANIZACIONALES DE LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN EN
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE CHILE**
Tesis para optar al grado académico de doctora en psicología

POR: Daniela Ximena Zúñiga Vásquez
Profesor Guía: Gamal Abdel Cerda Etchepare
Profesor Co-guía: Claudio Enrique Bustos Navarrete

Abril, 2025
Concepción, Chile

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Para la luna

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a toda mi familia. En especial a mis padres, por su apoyo incondicional, y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia. Gracias por creer en mí y por acompañarme en cada paso de este camino.

Quiero agradecer también a mis profesores y mentores, a lo largo de todo mi periodo de formación, quienes han dejado una huella imborrable en mi desarrollo académico y personal, gracias por compartir su conocimiento, por guiarme con paciencia y dedicación, y por motivarme a ser mejor cada día. En especial, quiero agradecer a mis profesores del doctorado, por su invaluable apoyo, sus orientaciones y su confianza en mí a lo largo de este proceso de investigación.

Además, quiero agradecer al Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red, Centro +Comunidad, de la Universidad de Concepción, Chile por el apoyo durante el proceso de investigación.

A todos ustedes, gracias por ser parte fundamental de mi formación y por estar presentes en cada etapa de mi vida académica.

Tabla de contenido

<i>AGRADECIMIENTOS</i>	<i>iv</i>
<i>Tabla de contenido</i>	<i>v</i>
<i>Índice de tablas</i>	<i>viii</i>
<i>Índice de Ilustraciones</i>	<i>x</i>
<i>Resumen</i>	<i>xi</i>
<i>Abstract</i>	<i>xiii</i>
<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</i>	<i>4</i>
<i>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</i>	<i>13</i>
2.1 Inclusión para las comunidades educativas	13
2.1.1 Evolución del concepto de Inclusión educativa	13
2.1.2 Dimensionalidad de la inclusión educativa	15
2.2 Liderar para la inclusión en las comunidades educativas	17
2.2.1 Rol del equipo directivo en la inclusión educativa	17
2.2.2 Estilos de liderazgo para la inclusión educativa.....	21
2.2.3 Instrumentos para medir el liderazgo para la inclusión.....	29
<i>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA</i>	<i>35</i>
3.1 Objetivos e hipótesis	35
3.1.1 Objetivo general	35
3.1.2 Objetivos específicos.....	35
3.1.3 Hipótesis	36

3.2 Tipo y diseño de investigación.....	37
3.3 Proceso construcción y validación del instrumento	37
3.3.1 Etapa 1: Construcción del instrumento	39
3.3.2 Etapa 2: Análisis de la estructura del instrumento	53
3.3.3 Etapa 3: Análisis psicométricos y de validez del instrumento	59
3.4 Consideraciones éticas	71
<i>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</i>.....	74
4.1 Etapa 1: Construcción del instrumento	74
4.1.1 Revisión a la literatura.....	74
4.1.2 Opinión de académicos y profesionales expertos.	84
4.1.3 Diseño del instrumento.....	93
4.2 Etapa 2: Análisis de la estructura del Instrumento	96
4.2.1 Juicio de expertos	96
4.2.2 Entrevista cognitiva (1era)	97
4.2.3 Grupo de expertos: Método Delphi	99
4.2.3 Entrevista cognitiva (2da)	100
4.3 Etapa 3: Análisis psicométricos y de validez del instrumento	101
4.3.1 Análisis descriptivos ítems.....	101
4.3.2 Análisis factorial confirmatorio	103
4.3.3 Análisis de confiabilidad del instrumento y sus dimensiones.....	107
4.3.4 Análisis descriptivos del instrumento y sus subescalas	109
4.3.5 Validez discriminante y convergente con escalas PRIMS y TSES.....	110
4.3.6 Comparación de establecimientos por dimensiones y total del instrumento.	113
4.3.6 Comparación dimensiones y total del instrumento con variables: edad docente, horas pedagógicas y tiempo en el establecimiento.	115
4.3.7 Modelo lineal mixto	116

4.3.8 Teroía de Generalizabilidad (GT)	122
DISCUSIÓN	127
CONCLUSIÓN	137
REFERENCIAS	140
ANEXOS	171
Anexo 1. Descripción de consultas realizadas en las bases de datos.....	171
Anexo 2. Presentación de las características de los documentos revisados.	172
Anexo 3. Pauta de entrevista para etapa de opiniones de expertos.....	182
Anexo 4. Pauta para la validación del instrumento para etapa de expertos.	184
Anexo 5. Número de respuesta docente y cantidad variables independientes por establecimiento. .	196
Anexo 6. Estructura final del instrumento Liderazgo para la Inclusión Educativa.....	197
Anexo 7. Validación al contexto chileno del Instrumento TSES.	200
Anexo 8. Descripción ¿Qué es la Generalizability Theory?	205
Anexo 9. Consentimiento informado para participantes de la entrevista cognitiva.....	208
Anexo 10. Carta de autorización dirigida a directores o sostenedores de establecimientos.	211
Anexo 11. Consentimiento informado para participantes aplicación del instrumento.	213
Anexo 12. Primera versión del instrumento Liderazgo para la inclusión.	215
Anexo 13. Resultados de factores fijos del modelo de lineal mixto.....	217
Anexo 14. Descripción del Modelo Ridge.....	218

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Prácticas para liderar en contextos educativos según Leithwood (2009).</i>	19
<i>Tabla 2. Cantidad de búsquedas por base de datos en la revisión sistemática.</i>	41
<i>Tabla 3. Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en etapa de construcción del instrumento.</i>	50
<i>Tabla 4. Detalle de grado, rol y área de especialización de los expertos en la etapa de análisis de la estructura del instrumento.</i>	54
<i>Tabla 5. Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en la 1era etapa de entrevista cognitiva.</i>	56
<i>Tabla 6. Detalle de grado, rol y área de especialización de participantes del método Delphi.</i>	57
<i>Tabla 7. Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en la 2da etapa de entrevista cognitiva.</i>	58
<i>Tabla 8. Caracterización de establecimientos educativos participantes.</i>	61
<i>Tabla 9. Dimensiones y prácticas evidenciadas para realizar un liderazgo para la inclusión educativa.</i>	76
<i>Tabla 10. Dimensiones y prácticas evidenciadas para realizar un liderazgo para la inclusión educativa.</i> ..	85
<i>Tabla 11. Dimensiones y prácticas de Liderazgo para la Inclusión que emergen de la triangulación de datos.</i>	93
<i>Tabla 12. Propuesta inicial de las dimensiones y número de ítems del instrumento de Liderazgo para la Inclusión.</i>	95
<i>Tabla 13. Dimensiones del instrumento con información de sus respectivas modificaciones posterior al juicio de expertos.</i>	97
<i>Tabla 14. Descripción de cada una de las dimensiones del instrumento de Liderazgo para la Inclusión.</i>	99
<i>Tabla 15. Información de ítems modificados en sus respectivas dimensiones en el método Delphi.</i>	100

<i>Tabla 16. Datos descriptivos de los ítems del instrumento de Liderazgo para la inclusión.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 17. Coeficientes de Alpha y Omega del instrumento y sus subescalas.....</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 18. Datos descriptivos de las escala y subescala de Liderazgo para la Inclusión.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 19. Correlaciones entre dimensiones de Liderazgo para la Inclusión y Autoeficacia docente/Liderazgo Pedagógico.</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 20. Resultados del coeficiente de correlación intraclase por cada subescala.</i>	<i>113</i>
<i>Tabla 21. Correlación de las dimensiones del instrumento y variable edad docente, años de servicio y horas pedagógicas.</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 22. Descriptivos por grupos del modelo lineal mixto.</i>	<i>117</i>
<i>Tabla 23. Estimaciones de Varianza y Desviación Estándar por Características Docentes.....</i>	<i>119</i>
<i>Tabla 24. Estimaciones de Coeficientes Regularizados con Ridge y Lasso en el Modelo Multinivel</i>	<i>121</i>
<i>Tabla 25. Efectos aleatorios Estudio D bajo el modelo $p \times (I:0)$.</i>	<i>124</i>

Índice de Ilustraciones

<i>Figura 1. Estilos de liderazgo que tributan al liderazgo para la inclusión.</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2. Esquema de las etapas que contempla la investigación.....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 3. Diagrama de flujo del proceso de selección de publicaciones bajo criterios PRISMA.</i>	<i>45</i>
<i>Figura 4. Proceso de análisis de la información a través de la Teoría fundamentada.....</i>	<i>47</i>
<i>Figura 5. Proceso de análisis de la información a través de la Teoría Fundamentada.</i>	<i>52</i>
<i>Figura 6. Diagrama de distribución de cargas factoriales modelo multidimensional.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 7. Diagrama de distribución de cargas factoriales modelo jerárquico.....</i>	<i>106</i>
<i>Figura 8. Histograma por subescalas y escala total.</i>	<i>110</i>
<i>Figura 9. Diagrama de violín por dimensión y escala total por establecimiento.</i>	<i>114</i>
<i>Figura 10. Coeficiente de Generalizabilidad Relativo para un Establecimiento con Diferentes Tamaños Muestrales.</i>	<i>125</i>

Resumen

El liderazgo para la inclusión desempeña un papel crucial en la promoción de ambientes educativos equitativos y accesibles, siendo un componente clave en la mejora de las prácticas organizacionales dentro de los establecimientos educativos. Sin embargo, a pesar de la abundante literatura que ha investigado diversos aspectos del liderazgo educativo y la inclusión educativa, existe una carencia de herramientas específicas que evalúen de manera integral las prácticas de liderazgo para la inclusión en el ámbito educativo de Chile. Este vacío en el conocimiento subraya la necesidad de desarrollar una escala que permita medir de manera precisa y fiable estas prácticas organizacionales.

El objetivo principal de este estudio es diseñar y analizar las propiedades psicométricas una medida multidimensional de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los equipos directivos de establecimientos educativos con financiamiento público de Chile. El proceso incluyó una revisión sistemática de la literatura, entrevistas semiestructuradas a expertos y profesionales del sistema educativo para el desarrollo teórico, y una serie de procedimientos sucesivos de construcción, validación y análisis psicométrico del instrumento. Estas etapas contemplaron técnicas cualitativas como juicio de expertos, entrevistas cognitivas, y el método Delphi; así como técnicas cuantitativas como el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), cálculos de confiabilidad, validez convergente y discriminante, análisis de regresión mixta y teoría de la generalizabilidad.

Los resultados del estudio indican que la escala diseñada es una herramienta con indicadores positivos de fiabilidad y validez para evaluar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión en establecimientos educativos con financiamiento público de

Chile. Las pruebas piloto revelaron que los ítems de la escala reflejan adecuadamente las dimensiones encontradas por la teoría del liderazgo para la inclusión, tales Desarrollo profesional, Visión inclusiva, Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, Creación de redes, Participación y diálogo, y Gestión de recursos. La escala mostró una alta consistencia interna y fue capaz de diferenciar efectivamente entre instituciones con diferentes niveles de prácticas inclusivas.

Abstract

Leadership for inclusion plays a pivotal role in fostering equitable and accessible educational environments, serving as a cornerstone for improving organizational practices within educational institutions. Despite extensive scholarly work addressing various aspects of educational leadership and inclusion, there remains a significant gap in the availability of specific tools to comprehensively assess leadership practices for inclusion within the Chilean educational context. This gap underscores the pressing need for the development of a reliable and precise scale to measure these organizational practices.

The primary objective of this study is to design a multidimensional measure of organizational leadership practices for inclusion, focusing on leadership teams in publicly funded educational institutions in Chile. The process included a systematic literature review, semi-structured interviews with experts and professionals in the educational system for theoretical development, and a series of successive procedures for the construction, validation, and psychometric analysis of the instrument. These stages incorporated qualitative techniques such as expert judgment, cognitive interviews, and the Delphi method, as well as quantitative techniques including Confirmatory Factor Analysis (CFA), reliability calculations, convergent and discriminant validity assessments, mixed-effects regression analysis, and generalizability theory.

The results of the study indicate that the developed scale is a reliable and valid tool for assessing organizational leadership practices for inclusion in publicly funded educational institutions in Chile. Pilot testing revealed that the scale's items appropriately reflect key dimensions identified by the theory of inclusive leadership, including Professional

Development, Inclusive Vision, Support for Teaching and Learning, Networking, Participation and Dialogue, and Resource Management. The scale demonstrated high internal consistency and effectively distinguished between institutions with varying levels of inclusive practices.



INTRODUCCIÓN

La inclusión en el ámbito educativo se entiende como un proceso que articula factores sociales y educativos, con el propósito de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, habilidades o necesidades, accedan a oportunidades equitativas de aprendizaje. A lo largo del tiempo, este concepto ha evolucionado desde enfoques centrados en la integración hacia modelos que promueven la participación activa y la justicia social, reconociendo la diversidad como una fortaleza intrínseca de las comunidades educativas.

En el contexto chileno, la inclusión educativa se ha posicionado como un objetivo central de las políticas públicas, orientado a generar ambientes de aprendizaje que sean equitativos y accesibles para todos los estudiantes. La literatura internacional refuerza la importancia del liderazgo para la inclusión como catalizador de la transformación educativa. Swaffield y Major (2019) destacan que la colaboración y la distribución de tareas entre docentes y equipos directivos son factores esenciales para lograr una inclusión efectiva en los establecimientos educativos. Según estos autores, valores como la democracia, la solidaridad, la igualdad y la equidad, promovidos a través del liderazgo, contribuyen significativamente a mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. Por su parte, Javed et al. (2019) subrayan que las prácticas de liderazgo para la inclusión son un predictor positivo del comportamiento innovador en las comunidades educativas. Esto se debe a que dichas prácticas no solo fortalecen las capacidades de los docentes, sino que también fomentan un ambiente de trabajo colaborativo y orientado a la mejora continua, lo que resulta fundamental para garantizar el éxito de los aprendizajes.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Pese a su relevancia, uno de los principales desafíos en este ámbito es la falta de herramientas específicas para evaluar y fortalecer las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión. Esta dificultad puede limitar la capacidad de los equipos directivos para implementar cambios significativos y sostenibles en sus establecimientos, especialmente en lo que respecta al acceso y la participación de todos los estudiantes.

La relevancia de este estudio radica en abordar este vacío, desarrollando una escala multidimensional diseñada específicamente para el contexto educativo chileno. Este instrumento no solo contribuirá al avance del conocimiento en el área del liderazgo para la inclusión, sino que también proporcionará una herramienta práctica para que los líderes educativos evalúen y mejoren sus enfoques hacia la inclusión.

El objetivo principal de este estudio fue diseñar y analizar las propiedades psicométricas una escala para evaluar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión en los establecimientos educativos con financiamiento público de Chile. Este objetivo se abordó mediante un enfoque metodológico estructurado, que incluyó para su construcción una revisión exhaustiva de la literatura, la consulta a expertos en el campo, y para su proceso de validación juicios de expertos, entrevistas cognitivas, grupo Delphi, análisis factorial de los datos recogidos. La escala desarrollada captura las dimensiones clave del liderazgo para la inclusión, como la visión inclusiva, el desarrollo profesional, el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, la creación de redes, la participación y diálogo, y la gestión de recursos.

El presente documento está organizado con los apartados que se mencionan a continuación. El primer capítulo presenta el problema de investigación, destacando su



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

relevancia teórica y práctica. El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, donde se abordan los conceptos de inclusión y liderazgo en el contexto educativo, además de revisar instrumentos previos relacionados. El tercer capítulo detalla la metodología empleada, describiendo el diseño del instrumento y los análisis realizados. El cuarto capítulo expone los resultados obtenidos, y finalmente, las conclusiones ofrecen una reflexión sobre los hallazgos y sus implicaciones para la práctica y la investigación futura.



CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A nivel mundial existe cada día mayor consenso en la importancia de generar sociedades más inclusivas y con mayor accesibilidad para todos y todas. Es por esto por lo que, cada país se ha visto en la obligación de crear políticas públicas que permitan disminuir discriminaciones de naturaleza étnico-cultural o social, o relativa a las capacidades diferentes de las personas o a las orientaciones sexuales e identidades de género, entre otras. En las comunidades educativas también existen manifestaciones de diversidad de forma transversal, pasando a ser tanto un reflejo de la sociedad como un punto de partida para crear comunidades más inclusivas y tolerantes (Bauman, 2013).

La inclusión en el ámbito educativo se ha convertido en un tema crucial dentro de las políticas educativas de muchos países, considerándose un derecho esencial que asegura que todos los estudiantes puedan asistir a clases junto a sus compañeros, sin importar sus circunstancias (Ramango & Naicker, 2022). Según informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022, 2023), es crucial que los estudiantes tengan acceso a una educación que sea inclusiva y equitativa, mediante políticas que enfrenten las desigualdades en el acceso, la permanencia y los resultados educativos de grupos que han sido históricamente marginados. De hecho, el 75% de los planes o estrategias del sector educativo de los países miembros de la UNESCO incluyen la palabra "inclusión", y el 67% han desarrollado políticas específicas dirigidas a las personas con discapacidad, las cuales son gestionadas total o parcialmente por sus respectivos ministerios de educación (UNESCO, 2020).



En Chile, la presencia de grupos con distintas características, inmigrantes con diferentes culturas, personas en situación de discapacidad, neurodivergencias, Necesidades Educativas Especiales (NEE), personas con diferentes orientaciones sexuales o identidades de género, ha ocasionado una visible falta de tolerancia hacia estos grupos y ha puesto de realce también este tema. El Estado es demandado a asegurar una gestión y un sistema de políticas públicas basadas en principios de equidad, inclusión, respeto y democracia para todos y todas, como la Ley de Inclusión 20.845 (2015), que exige a los establecimientos educativos garantizar acceso y aprendizaje para todos los estudiantes sin discriminación (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016).

De acuerdo al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016), las actuales reformas educativas se sustentan en la construcción de propósitos colectivos, considerando una sociedad más inclusiva y con mayor justicia social, a través de comunidades educativas que aprenden de las particularidades de sus integrantes para buscar la educación de calidad para todos y todas. En esta línea, el principio de no discriminación y el derecho a la educación garantizan que todas las personas, sin distinción, puedan acceder y permanecer en el sistema educativo, promoviendo comunidades inclusivas que eliminen barreras de aprendizaje y participación (Superintendencia de Educación, 2022).

Lo anterior no necesariamente se ha traducido en acciones específicas en los establecimientos educativos. Los establecimientos deben adaptarse a sus estudiantes, para lo cual se requiere impulsar y gestionar procesos de mejoramiento continuo, a través de políticas y culturas inclusivas consensuadas y aceptadas a los diferentes contextos. Son los profesores, finalmente, al tener un contacto directo con los estudiantes, los que tienen un rol determinante



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

para promover prácticas inclusivas impulsadas por los equipos directivos dentro del establecimiento (Pegalajar & Colmenero, 2017). Es decir, es relevante coordinar y sostener las actitudes, creencias y comportamientos dentro de la comunidad para generar una mejora en los resultados, sobre todo en los estudiantes más vulnerables (UNESCO, 2021).

El rol de los equipos directivos es de gran importancia para la inclusión, ya que su gestión repercute en toda la dinámica de la organización del centro (Fernández & Hernández, 2013). En este contexto, el liderazgo educativo enfrenta importantes desafíos, ya que su papel, en conjunto con el de docentes y directores, es esencial para reducir las brechas dentro de las comunidades escolares (Ashikali et al., 2020). Para lograrlo, los líderes educativos deben conocer, utilizar e implementar un repertorio amplio de prácticas (DeMatthews et al., 2020) que promuevan la creación de escuelas inclusivas, capaces de atender a la diversidad de todo su alumnado (Khaleel et al., 2021).

Las prácticas inclusivas promovidas por líderes educativos no solo fomentan la equidad, sino que también crean una base sólida para que todos los estudiantes se desarrollen adecuadamente en un entorno educativo de calidad. Este proceso implica la interacción de diversas dinámicas institucionales y distintos subsistemas dentro de la comunidad educativa para fortalecer la inclusión (Örücü, 2021). En este contexto, Neves y colaboradores (2023) resaltan que los directores establecen las directrices para las prácticas inclusivas en las comunidades educativas, lo que indica que las funciones del director son variadas y requieren un compromiso considerable con el apoyo que brindan a sus docentes. Existe evidencia empírica que sostiene que el estilo de liderazgo puede facilitar o complicar los objetivos de la educación inclusiva (Almanfaluthi, 2023). De esta manera, un liderazgo transformacional



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

se vislumbró como un enfoque esencial para la eficacia de las instituciones educativas (López et al., 2010), ya que promueve una distribución equitativa de responsabilidades entre los profesionales de la institución, lo que tiene un impacto positivo tanto en el funcionamiento de la comunidad educativa como en la calidad de la educación que se ofrece (Fullan, 2014; Silva et al., 2018). Por otro lado, un liderazgo pedagógico se vincula con el impulso del diálogo reflexivo y la responsabilidad colectiva dentro de las escuelas, elementos que fortalecen el compromiso de los docentes con la inclusión (Vanblaere & Devos, 2016). Además, este tipo de liderazgo facilita que los recursos personales de los docentes, como la autoeficacia y la autonomía, se conviertan en prácticas pedagógicas adaptadas a las diversas necesidades de los estudiantes (De Neve et al., 2015). Un liderazgo enfocado en la justicia social contribuye a entender y mitigar las desigualdades escolares, promoviendo una responsabilidad compartida entre el profesorado (Shaked, 2023).

En base a lo expuesto anteriormente, disponer de un instrumento que permita medir las prácticas de liderazgo para la inclusión que se llevan a cabo por los equipos directivos en establecimientos de educación básica con financiamiento público, será un insumo relevante para construir procesos de mejora que se encuentren alineados en la equidad de la educación en los establecimientos educativos.

Si bien actualmente existen diversos instrumentos cualitativos y cuantitativos para evaluar el nivel de inclusión en los establecimientos educativos, la mayoría de ellos se enfocan en las prácticas docentes dentro o fuera del aula, ya sea a partir de actitudes, autopercepciones u opiniones. Sin embargo, estos instrumentos no abordan específicamente el liderazgo ejercido por los equipos directivos para promover la inclusión, lo que evidencia



un vacío importante en la evaluación de estas prácticas organizacionales. Ejemplo de esto son los instrumentos: “Autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión: ACADI” (Arnaiz & Guirao, 2015); y “Escala de educación inclusiva en la universidad” (Llorent et al., 2020). También el instrumento “Índice de Inclusión” (Booth & Ainscow, 2011), ha sido utilizado ampliamente a nivel mundial y nacional para estos propósitos; muchos de los instrumentos mencionados anteriormente se han creado con elementos ajustados de éste. Existen validaciones en el contexto chileno desde la perspectiva de docentes (Castillo et al., 2020; Castro-Rubilar et al., 2017), estudiantes (Castillo et al., 2020; Fernández-Archilla et al., 2020) y apoderados (Castillo et al., 2020). Cabe señalar que los análisis factoriales confirmatorios realizados no mantienen la estructura factorial original propuesta por los autores del instrumento, además las estructuras difieren entre las validaciones de los autores en población chilena (Castillo et al., 2020; Castro-Rubilar et al., 2017; Fernández-Archilla et al., 2020).

Respecto al liderazgo educativo, también existen diferentes instrumentos que permiten evaluar sus prácticas, por ejemplo la “Escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt [*Assessment of leadership in education*]” (Pérez-García et al., 2018); el “Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa” (Moos et al., 2011); o la “Escala de apreciación de la gestión instruccional de directores (PIMRS por sus siglas en inglés)” de Hallinger y Murphy (1985) en su versión en español validada en Chile por Fromm y colaboradores (2016). No obstante, estos instrumentos tienden a centrarse en dimensiones generales del liderazgo pedagógico o instruccional, sin abordar de manera específica las prácticas de liderazgo orientadas a la inclusión educativa.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Aun así, considerando que la totalidad de los instrumentos nombrados anteriormente presentan una multidimensionalidad, se refuerza la idea que el liderazgo para la inclusión mantiene la misma estructura. Los establecimientos educativos presentan climas organizacionales complejos que se encuentran relacionados con múltiples factores que influirán directa e indirectamente en los estudiantes (Alonso-Tapia et al., 2020). Por tanto, se reafirma la idea de la existencia de la multidimensionalidad en estos procesos de liderazgo en las organizaciones que afectan los climas escolares y que se encuentran relacionados directamente con los resultados de los estudiantes (Kraft et al., 2016). Esta mirada de la multidimensionalidad del liderazgo para la inclusión permitirá tener una mejor comprensión de la complejidad de las prácticas organizacionales que deben desarrollar los equipos directivos para ser establecimientos más inclusivos. Estudios recientes han resaltado la necesidad de adaptar los enfoques de liderazgo para la inclusión para cada contexto educativo en específico (Randel et al., 2018; Reyes et al., 2023; Zhang et al., 2018). Esto implica que cada contexto o territorio debe ser flexibles y estar dispuestos a innovar en sus prácticas para responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y del entorno escolar. En este sentido, se hace evidente la necesidad de contar con instrumentos que estén diseñados específicamente para abordar las particularidades de cada territorio.

Por otro lado, la búsqueda de instrumentos que midan las prácticas de liderazgo para la inclusión muestra que la gran mayoría son con metodología cualitativa. Por entregar algunos ejemplos, los estudios de caso realizados en las investigaciones de DeMatthews (2021), Emerick (2022), García-Carmona et al., (2021), Luddeckens et al., (2022), o Valdés y Gómez-Hurtado (2019), los cuales realizaron estudios en escuelas primarias o secundarias,



utilizando observaciones y entrevistas para explorar el liderazgo para la inclusión desde diferentes facetas. Esto resalta la necesidad de desarrollar también un abordaje cuantitativo que evalúe el liderazgo para la inclusión, adaptado a las particularidades de cada territorio específico, como es el caso chileno.

Es importante destacar que la investigación sobre el liderazgo para la inclusión educativa subraya que, debido a la complejidad y diversidad inherentes de los conceptos que lo componen, han surgido diversas formas de liderazgo capaces de fomentar la inclusión dentro de las comunidades educativas. Sin embargo, ninguna de estas formas aborda de manera integral y completa todos los aspectos del liderazgo para la inclusión. Por esta razón, actualmente existen pocos instrumentos que evalúen este liderazgo de forma exhaustiva. Algunos cuestionarios relevantes incluyen el “*Social Justice Leadership Scale (SJLS)*” de Özdemir y Kütüküt (2015), centrado en la justicia social; la “Escala de Comportamiento de Justicia Social (SJBS por sus siglas en inglés)” de Flood (2019), enfocada en la reflexión crítica del director; y la escala “LEI-Q Liderando la Educación Inclusiva en Centros de Educación Obligatoria” (Crisol et al., 2020; León et al., 2018), que evalúa las prácticas de liderazgo de los directores y su impacto en la inclusión, principalmente en la visión del establecimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Chile, también se encuentra el Marco de la Buena Dirección para el Liderazgo Escolar (2015), que incorpora herramientas con un enfoque de liderazgo orientado a la justicia social. No obstante, sus propiedades psicométricas no han sido suficientemente estudiadas, ya que fueron concebidas principalmente como recursos de apoyo para los equipos directivos.



Al crear instrumentos, existen diversas opciones respecto de las fuentes de recogida de información. Esto dependerá del tipo de información que quiere recoger el instrumento y a quién se está evaluando. En el caso de un instrumento para evaluar el liderazgo del director, se considera que los informantes clave deben ser los docentes. Esto se debe a que son ellos quienes vivencian directamente las prácticas organizacionales promovidas por los equipos directivos. Evaluar desde la perspectiva del profesorado permite generar un reporte más objetivo del liderazgo para la inclusión, ya que las acciones son impulsadas por los directivos, ejecutadas por los docentes y, finalmente, experimentadas por los estudiantes. Utilizar preguntas dirigidas a los profesores permite disminuir el sesgo de deseabilidad del trabajo que realizan los equipos directivos (Marfán et al., 2021), aumentando la objetividad de la medición y la validez externa del mismo (Leithwood et al., 2020).

Como consecuencia de la diversidad de perspectivas para el abordaje de la inclusión educativa y la escasez de medidas validadas y contextualizadas a la realidad chilena sobre las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los equipos directivos en los establecimientos, este estudio se propone el desarrollo y estudio de las propiedades psicométricas de un instrumento que se construirá para estos fines. La pregunta de investigación es: el instrumento multidimensional creado para medir las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de establecimientos educativos con financiamiento público de Chile ¿cuenta con adecuadas propiedades psicométricas? Responder a esta inquietud implica responder a una serie de preguntas más específicas: ¿el modelo multidimensional que fundamenta al instrumento es respaldado con los respectivos análisis factoriales? ¿presentan buenos índices de ajuste? ¿los factores establecidos muestran



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

una consistencia aceptable? Además, ¿el instrumento posee validez convergente y discriminante al ser relacionado con las puntuaciones de otros instrumentos que examinan constructos relacionados? ¿Permite el instrumento diferenciar entre grupos con características específicas de los docentes como disciplina que imparte, nivel educativo en el que se desempeña, género, años de servicio, entre otros? Por último, ¿los resultados obtenidos a través del instrumento poseen suficiente estabilidad para generalizarse a contextos similares? Disponer de este instrumento permitirá contar con un recurso robusto y fiable para apoyar propuestas de mejora en la gestión de la inclusión con vista la mejora en la calidad de la educación.



CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Inclusión para las comunidades educativas

2.1.1 Evolución del concepto de Inclusión educativa

La inclusión es un tema que actualmente abarca aspectos sociales, culturales y políticos de las naciones, implicando desafíos fundamentales para construir una sociedad más equitativa. Se puede concebir como una práctica que incorpora un conjunto de estructuras interrelacionadas, valores, normas, climas grupales y organizacionales, así como conductas colectivas, creando un sistema dinámico de refuerzo mutuo en el que todas las personas se sienten conectadas con la experiencia de inclusión (Gutiérrez-Ortega et al., 2020).

La globalización y la interconexión exigen que los diferentes grupos de personas, con sus diversas culturas, orientaciones sexuales, identidades de género y situaciones, como la inmigración o la discapacidad, convivan de manera armoniosa. Estas dinámicas resaltan la necesidad de construir sociedades más inclusivas, capaces de atender y valorar la diversidad en todas sus formas. Este reto ha provocado una creciente necesidad de políticas públicas fundamentadas en la equidad, el respeto y la democracia, como la Ley General de Educación 20.370 (2009) y la Ley 20.422 (2010) que asegura el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en Chile, que buscan asegurar igualdad de oportunidades y derechos.

La educación inclusiva es una tarea fundamental para los políticos, los líderes escolares y los profesores, ya que influye significativamente en la vida de las familias y los estudiantes (Válgaz, 2024). Se establece como un derecho irrenunciable, pues permite que todos puedan asistir a las aulas junto a pares independientemente de su condición (Ramango



& Naicker, 2022). Este enfoque se concibe como un proceso que detecta y elimina obstáculos en el aprendizaje, garantizando la participación y el éxito de todos los alumnos, sin importar sus características individuales (Pegalajar & Colmenero, 2017). Para lograrlo, las comunidades educativas deben atender de manera efectiva a estudiantes en riesgo de exclusión, como aquellos que pertenecen a minorías étnicas, culturales, lingüísticas o que presentan necesidades educativas especiales (Azorín & Ainscow, 2018).

A través del tiempo declaraciones como las de Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015) han ido subrayando la necesidad de crear escuelas comunes, colaborativas y adaptables, desde la evolución del concepto de integración hacia el de inclusión, pero siempre con foco en el trabajo con los estudiantes, especialmente aquellos históricamente marginados. Posterior a Ley General de Educación (20.370), en Chile este compromiso se concretó con la Ley de Inclusión Escolar 20.845 (2015), que obliga a los colegios a eliminar la discriminación arbitraria y a convertirse en espacios de encuentro para estudiantes de diversas condiciones (MINEDUC, 2016). Además, los Decretos 83 (2015) y 67 (2018) promovieron el acceso al currículo y la implementación de evaluaciones formativas, respectivamente.

Es importante destacar que, a pesar de que en Chile se han creado marcos legales y reformas educativas con el objetivo de fomentar la inclusión en el ámbito educativo, esto no siempre se ha reflejado en medidas tangibles dentro de los centros educativos. Enfrentar las necesidades de aquellos estudiantes que han vivido diferentes formas de exclusión ha representado un reto persistente para los equipos de dirección. La adecuación de los centros a sus estudiantes demanda la promoción y gestión de procesos de mejora continua, los cuales



deben estar apoyados por políticas y culturas inclusivas que cuenten con el consenso y la aceptación de la comunidad educativa.

En definitiva, la inclusión se entiende como un proceso dinámico que busca identificar y eliminar obstáculos, fomentando la participación de todos los estudiantes con la mejor calidad posible (Escarbajal & Belmonte, 2018). Se reconoce que mejorar los procesos participativos entre estudiantes, docentes, directivos y familias es una vía fundamental para reducir la exclusión y avanzar hacia sociedades más justas (Swaffield & Major, 2019).

2.1.2 Dimensionalidad de la inclusión educativa

La inclusión se concibe como un proceso continuo y activo, cuyo carácter multidimensional es ampliamente reconocido por los principales investigadores. Algunos destacan que este proceso involucra dimensiones valóricas y políticas (Nguyen, 2015), mientras que otros subrayan que las políticas y las prácticas desarrolladas son aspectos fundamentales para la educación inclusiva (Sharp et al., 2018).

Booth y Ainscow son reconocidos como referentes en el ámbito inclusivo en educación y postulan una perspectiva tridimensional del concepto de inclusión educativa. Los autores invitan a los establecimientos educativos a reformular sus planes de trabajo en favor de la equidad, considerando tres dimensiones esenciales (Ainscow y Booth, 2015):

- **Políticas educativas inclusivas:** Estas están relacionadas con la planificación y gestión curricular, promoviendo estrategias que fomenten la participación de todos los estudiantes y profesores. Su objetivo principal es generar una mejora escolar de



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

manera conjunta, asegurando que las decisiones estratégicas reflejen los principios de equidad.

- **Prácticas educativas inclusivas:** Se centran en lo que ocurre dentro de la sala de clases. Incluyen el contenido enseñado y la manera en que los estudiantes aprenden, siempre mediante procesos reflexivos liderados por la comunidad educativa. Esta dimensión pone al estudiante como un aprendiz activo, reflexivo y crítico, mientras que el profesor asume la responsabilidad de proporcionar oportunidades significativas de aprendizaje. Además, refleja los valores y políticas institucionales del establecimiento.
- **Cultura educativa inclusiva:** Esta dimensión integra las prácticas y políticas, manifestándose en las relaciones, valores y creencias de la comunidad educativa. Es crucial para generar una mejora continua en el establecimiento, pues influye directamente en cómo se perciben y valoran a todos los estudiantes.

Es en esta última dimensión donde Fernández y Malvar (2020) señalan que para construir una comunidad eficaz e inclusiva es fundamental desarrollar una cultura escolar donde todos los estudiantes se sientan valorados y no excluidos. Movilizar cultura escolar requiere más que normativas o estrategias; implica un compromiso activo y sostenido de todos los actores escolares. En este contexto, el equipo directivo debe modelar una cultura de inclusión, lo que implica gestionar espacios de consenso y colaboración dentro de la institución (Mollo-Avendaño & Fuentes-Salazar, 2019), jugando el liderazgo desempeña un papel central, ya que las formas de liderazgo, especialmente las ejercidas por el director y los equipos directivos, son determinantes para transformar de manera efectiva la cultura escolar



y las prácticas institucionales (Swaffield & Major, 2019). Bolívar y colaboradores (2017) destacan que el director debe liderar la promoción de una cultura inclusiva en el establecimiento, movilizándolo a los docentes para garantizar aprendizajes significativos para todos los estudiantes.

Autores como Higham y Booth (2018) consideran los valores como una cuarta dimensión clave para consolidar una comunidad inclusiva. Por su parte, Ainscow y Booth (2015) integran los valores inclusivos dentro de la dimensión cultural, afirmando que la transformación de los establecimientos requiere una cultura basada en valores compartidos, que sean practicados consistentemente por todos los miembros de la comunidad escolar (Higham & Booth, 2018). Estos valores inclusivos deben reflejarse en las interacciones dentro de la comunidad, promoviendo una mejora sostenible en la educación y la sociedad. Según Ainscow y Booth (2015), al priorizar estos valores, se evita que la inclusión sea percibida como una "moda educativa" pasajera, convirtiéndola en un enfoque duradero y transformador.

2.2 Liderar para la inclusión en las comunidades educativas

2.2.1 Rol del equipo directivo en la inclusión educativa

El papel de los equipos directivos en la inclusión es fundamental ya que su gestión impacta significativamente en la dinámica de toda la comunidad educativa (Fernández & Hernández, 2013). En este sentido, Bolívar (2010) identifica el liderazgo del director como el segundo factor intra-escuela más influyente en la creación de oportunidades y logros de aprendizaje, siendo el primero el rol que desempeñan los docentes en el aula. Por su parte,



Leithwood y colaboradores (2008) plantean que el liderazgo educativo influye indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes, mediado por las condiciones y capacidades que los equipos directivos desarrollan para promover el cambio en las prácticas docentes. Entre los factores y variables mediadoras se encuentran las capacidades del líder y de los docentes, sus niveles de motivación y compromiso, así como las condiciones de trabajo. Además, los directores y sus equipos de gestión son figuras esenciales dentro de las relaciones y dinámicas institucionales, ejerciendo una influencia directa en el aprendizaje de los estudiantes y en la cohesión de los subsistemas que conforman la comunidad educativa (Örücü, 2021).

Las diversas iniciativas dirigidas hacia la equidad e inclusión en la educación han provocado una reflexión profunda sobre la importancia de los líderes educativos para cerrar las brechas de oportunidades en las instituciones educativas (Ashikali et al., 2020), incrementando sus responsabilidades en este sentido (Ishimaru & Galloway, 2020; Javed et al., 2019; Valdés, 2018). El concepto de liderazgo ha sido extensamente analizado en el área empresarial, y muchos de sus lineamientos se han extrapolado en el contexto escolar. En este sentido el liderazgo en educación ya sea de forma individual o colectiva, se entiende como el proceso de influir y así lograr acuerdo mutuo de propósitos (Bolívar et al., 2017). El acuerdo mutuo de estos propósitos, son considerados como las metas u objetivos que el “equipo de trabajo” se propone para trabajar colaborativamente y así para conseguirlos de forma deseable.

Por otro lado, Leithwood (2009) describe el liderazgo educativo como la capacidad de movilizar e influir a otros para alcanzar objetivos y metas comunes. Este autor identifica



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

cuatro áreas centrales en las prácticas de liderazgo educativo: (1) establecer rumbos, (2) desarrollar a las personas, (3) rediseñar la organización, y (4) gestionar la enseñanza y el aprendizaje. Estas dimensiones y sus prácticas correspondientes se presentan en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Prácticas para liderar en contextos educativos según Leithwood (2009).

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).

La investigación subraya que los directores desempeñan un papel crucial al respaldar el trabajo de los docentes, sugerir cambios en las prácticas y establecer metas de aprendizaje, promoviendo así una mejora en los procesos educativos (Fernández & Malvar, 2020). Este rol se ve reforzado por la confianza y el respeto entre docentes y directivos, considerados esenciales para el desarrollo profesional y el liderazgo educativo (Villagrán, 2023). Además, la responsabilidad en la convivencia escolar es entendida como un esfuerzo compartido entre ambos grupos, lo que resalta la importancia de un liderazgo colaborativo (Lastra et al., 2019).



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

En esta línea, Huerta et al. (2021) destacan que la gestión educativa debe adaptarse a las necesidades del profesorado, subrayando el acompañamiento pedagógico como una de las principales responsabilidades de los equipos directivos (Kenigs et al., 2022). Esta labor no es individual, sino una tarea colectiva que involucra a toda la comunidad educativa para asegurar un impacto sostenible y efectivo (DeMatthews et al., 2021). Se espera que los líderes inclusivos sean capaces de desarrollar, apoyar, promover y proponer nuevas prácticas de trabajo (Javed et al., 2019) para que así los docentes puedan disminuir las dificultades que presentan en el trabajo educativo diario (Sharp et al., 2018).

El espectro de prácticas de liderazgo educativo debe expandirse y adaptarse para enfrentar la creciente diversidad en las comunidades educativas, incrementando así la complejidad del papel de los equipos directivos (Pollock & Briscoe, 2020). Por ende, los equipos directivos deben implementar prácticas de liderazgo que sean inclusivas, compartidas, flexibles y contextualizadas para asegurar el éxito en la inclusión (Gómez-Hurtado et al., 2021; Leithwood, 2021; Valdés, 2020), dado que un liderazgo más inclusivo ayuda a enfrentar las injusticias existentes en las organizaciones y comunidades (Ryan, 2016). Diversas investigaciones examinan prácticas, roles y beneficios del papel de los directores inclusivos, por ejemplo, estudios de caso con directores en Estados Unidos (DeMatthews et al., 2017; Emerick; 2022; Ezzani & Brooks, 2019; Forde et al., 2021; Ogden, 2017; Rivera-McCutchen et al., 2021), Sudáfrica (Ramango et al., 2022), China (Poon-McBayer, 2017; Szeto et al., 2018), Turquía (Yildirim, 2021), Chile (Leiva et al., 2019), México (Rodríguez et al., 2020) o Trinidad y Tobago (Conrad et al., 2019) solo por citar algunos. Si bien las conclusiones de estos estudios son diversas y responden a los contextos



socioculturales en los que se desarrollan, existe consenso en destacar que el liderar para incluir se expresa en prácticas orientadas a promover la equidad, la participación y el sentido de pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, subrayan que el rol del director es clave para construir culturas escolares colaborativas, sensibles a la diversidad y comprometidas con la justicia social.

En Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015) define cinco dimensiones clave para la gestión directiva:

- (1) Construir e implementar una visión estratégica compartida,
- (2) Desarrollar capacidades profesionales,
- (3) Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje,
- (4) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, y
- (5) Desarrollar y gestionar el establecimiento escolar.

La Ley 20.501, de calidad y equidad de la educación (2011), busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal a través, del fortalecimiento, mejoramiento y desempeño del director, entregándole nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos, alineados directamente con las dimensiones propuestas en el MBDLE, para la implementación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) exitosos.

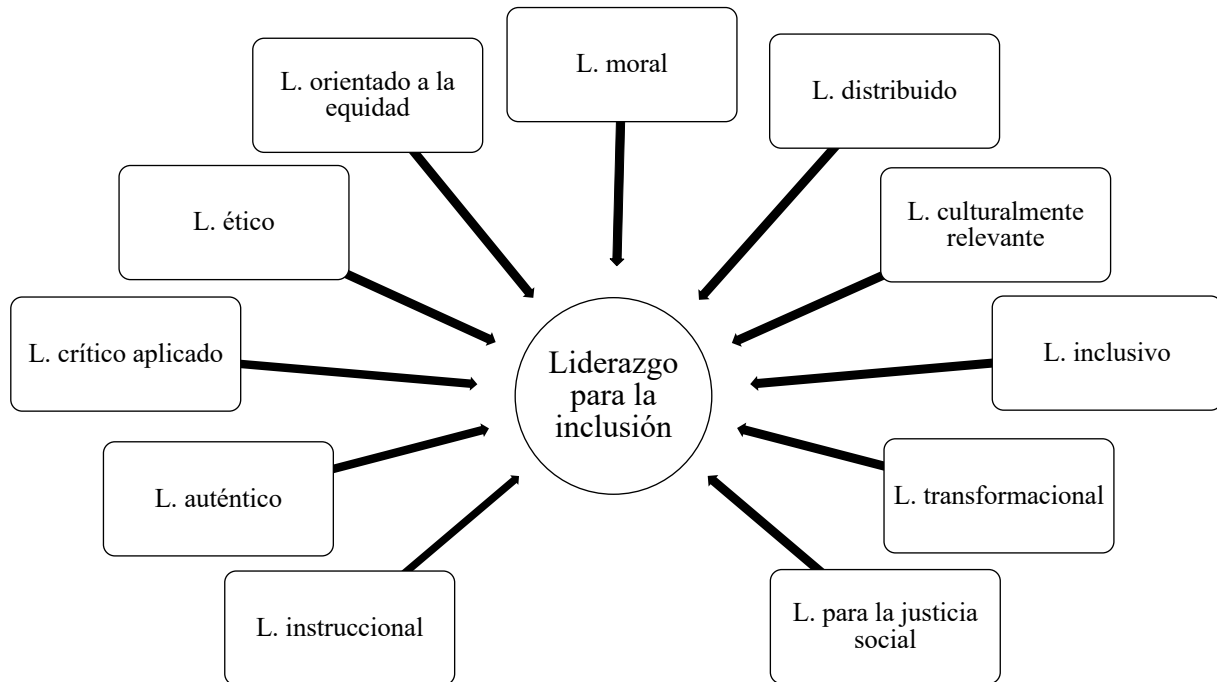
2.2.2 Estilos de liderazgo para la inclusión educativa

La investigación sobre el liderazgo y la inclusión educativa destaca que, debido a la complejidad y diversidad intrínseca de estos conceptos, emergen distintas formas de liderazgo que pueden promover la inclusión en las comunidades educativas. Esta variedad de enfoques se refleja en numerosos estudios que identifican diferentes tipos o estilos de



liderazgo que, según los investigadores, facilitan la implementación de prácticas de liderazgo para la inclusión en las instituciones educativas. Estos se presentan en la Figura 1 y describen brevemente a continuación:

Figura 1. Estilos de liderazgo que tributan al liderazgo para la inclusión.



Nota: Elaboración propia

2.2.2.1 Liderazgo Instruccional.

El liderazgo instruccional o también conocido como liderazgo pedagógico se concibe como un enfoque que prioriza el desarrollo y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de liderazgo fomenta la colaboración entre los profesionales de la institución, asegurando un impacto positivo en la calidad educativa (Silva et al., 2018). Además, implica la adopción de comportamientos que garantizan la mejora de las prácticas



docentes y el rendimiento académico de los estudiantes, destacando el apoyo directo y el monitoreo constante de la enseñanza (Shaked, 2020).

2.2.2.2 Liderazgo Auténtico.

El liderazgo auténtico se caracteriza por ser un enfoque genuino y ético, que responde de manera esperanzadora, abierta, visionaria y creativa a las circunstancias sociales, promoviendo confianza, resiliencia y optimismo en los seguidores (DeMatthews & Izquierdo, 2017). Este tipo de liderazgo enfatiza la conciencia de sí mismo, la moralidad internalizada, el procesamiento equilibrado de la información y la transparencia en las relaciones entre el líder y los docentes, asegurando coherencia entre discursos y prácticas. Además, fomenta un clima organizacional positivo y ético que inspira a los miembros de la comunidad a actuar colectivamente en beneficio del bienestar común, creando un entorno inclusivo dentro de las organizaciones escolares (Unda & Lupano, 2020).

2.2.2.3 Liderazgo Crítico Aplicado.

El liderazgo crítico aplicado es un enfoque de liderazgo fundamentado en la teoría crítica, que busca abordar problemas educativos mediante una perspectiva de justicia social y teoría crítica de la raza (Santamaría, 2014). Este enfoque se centra en responder a los desequilibrios de poder, dominación y acceso, promoviendo conversaciones críticas, la construcción de consenso, el establecimiento de confianza y el discurso académico como herramientas para generar cambios contextuales específicos (Santamaría & Santamaría, 2012). Su objetivo principal es mejorar los resultados académicos de estudiantes en contextos de vulnerabilidad y fomentar la equidad educativa.



2.2.2.4 Liderazgo Ético.

El liderazgo ético en el ámbito educativo se centra en fomentar valores morales y virtudes que contribuyan al desarrollo de una organización escolar equitativa y respetuosa. Este enfoque reconoce la necesidad de situar a la persona como el valor primordial dentro de la institución, promoviendo una cultura organizacional orientada hacia la equidad y la justicia social (Miras & Longás, 2020). Además, el liderazgo ético implica un compromiso con prácticas justas, la toma de decisiones responsables y una introspección constante sobre los efectos de dichas decisiones en la comunidad educativa (Rivera-McCutchen, 2021).

2.2.2.5 Liderazgo orientado a la Equidad.

De acuerdo a Leithwood (2021) el Liderazgo orientado a la Equidad se define como un enfoque que busca crear condiciones escolares más justas y equitativas mediante la construcción de relaciones productivas con familias y comunidades, la toma de decisiones colaborativas y culturalmente sensibles, y la alineación de recursos con los objetivos de equidad. Este liderazgo aborda las barreras sistémicas y promueve oportunidades educativas inclusivas, garantizando que las acciones escolares se dirijan a reducir desigualdades y favorecer el bienestar y éxito de todos los estudiantes.

2.2.2.6 Liderazgo Moral.

El liderazgo moral se fundamenta en modelos éticos profesionales que promueven prácticas educativas equitativas, basadas en principios de cuidado, justicia y responsabilidad. Starratt (2014) argumenta que la ética proporciona una base sostenible para el trabajo de justicia social, complementando los enfoques basados en derechos. En este contexto, el



cuidado aparece como un pilar fundamental del liderazgo moral, fomentando comunidades solidarias que, aunque indirectamente, contribuyen al logro estudiantil (Louis et al., 2016)

2.2.2.7 Liderazgo Distribuido.

Este tipo de liderazgo comienza como un proceso compartido dentro de la estructura de gestión en todos sus niveles, involucrando a diferentes actores de la comunidad que, en algún momento, se integran al proceso central (Gómez, 2014). En este enfoque, la interacción entre los participantes fomenta el trabajo colaborativo y permite al director escolar ampliar su poder de influencia dentro de la comunidad educativa (Higham & Booth, 2018). Por otro lado, este tipo de liderazgo tiene un impacto significativo en la promoción de la educación inclusiva. Según Oswald y Engelbrecht (2013), el compromiso colaborativo entre líderes escolares y maestros es esencial para el éxito de iniciativas inclusivas, desafiando los modelos jerárquicos tradicionales. Asimismo, Miškolci et al. (2016) sostienen que el liderazgo distribuido mejora las percepciones de los docentes sobre las prácticas inclusivas, fomentando un entorno educativo más equitativo y solidario.

2.2.2.8 Liderazgo Culturalmente Relevante.

Se centra en mejorar la cultura escolar mediante el apoyo a procesos educativos que desafían las estructuras sociales hegemónicas existentes (Ezzani & Brooks, 2019). Los líderes que practican CRL apoyan a los profesores en su aprendizaje profesional y fomentan el uso de pedagogías relevantes para la vida de los estudiantes, ayudándolos a reconocer, comprender y confrontar inequidades sociales (Ezzani & Brooks, 2019). Además, este liderazgo requiere una conciencia crítica y el compromiso de los directores para actuar como



agentes de cambio, transformando la cultura escolar en un espacio inclusivo y equitativo (McCray & Beachum, 2014).

2.2.2.9 Liderazgo Inclusivo.

El liderazgo inclusivo en el contexto escolar se define como un enfoque que busca promover políticas, culturas y prácticas que favorezcan la participación y el desarrollo de todos los estudiantes y sus familias (López-López et al., 2021). Este tipo de liderazgo enfatiza la importancia de fortalecer los vínculos entre las familias y las escuelas mediante relaciones basadas en la confianza mutua, la colaboración y la corresponsabilidad (López-López et al., 2021). Además, fomenta una visión positiva de la diversidad y un compromiso con la justicia social y la igualdad de oportunidades (Galloway & Ishimaru, 2020). Los líderes inclusivos también se enfocan en transformar prácticas y estructuras escolares para abordar las desigualdades históricas y contextuales, facilitando la participación activa de todos los actores en la comunidad educativa y promoviendo valores de equidad y justicia social (Galloway & Ishimaru, 2020).

2.2.2.10 Liderazgo Transformacional.

El liderazgo transformacional se centra en dinamizar el desarrollo de las organizaciones educativas, promoviendo la capacidad interna de mejora para incrementar los aprendizajes y resultados de todos los estudiantes (Bolívar, 2010). Este tipo de liderazgo fomenta competencias socioemocionales y morales, como la autogestión, la motivación, la conciencia social y la toma de decisiones responsables, fortaleciendo el bienestar del grupo y el rendimiento académico (Álamo & Falla, 2023). Además, se ha demostrado que las prácticas de liderazgo transformacional, junto con las instructivas, influyen positivamente en



la implementación de la planificación educativa individualizada, un elemento crucial para la educación inclusiva (Lambrecht et al., 2020).

2.2.2.11 Liderazgo para la Justicia Social.

El liderazgo para la justicia social implica que los directores escolares actúen como agentes de cambio, promoviendo la equidad y eliminando las desigualdades dentro de las escuelas (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Este enfoque reconoce la diversidad cultural, socioeconómica y de género como elementos fundamentales para transformar las prácticas escolares y garantizar el éxito académico para todos los estudiantes, especialmente aquellos en contextos vulnerables (Bolívar & Murillo, 2017). Líderes con esta orientación investigan y generan soluciones a las desigualdades, desafiando políticas y procedimientos que perpetúan la exclusión (Rodríguez et al., 2020). Además, fomentan una cultura escolar inclusiva y democrática que priorice los derechos humanos y el aprendizaje para todos (DeMatthews & Mawhinney, 2014; Bolívar & Murillo, 2017).

2.2.2.12 Liderazgo para la inclusión.

Existen estudios recientes que han permitido identificar formas de liderazgo para la inclusión exitosas, como también sus diferencias y similitudes con otros estilos de liderazgo en las escuelas (Randel et al., 2018; Zhang et al., 2016). En este sentido, se plantea que el liderazgo para la inclusión no debe entenderse como un estilo aislado, sino como una construcción que emerge a partir de la articulación de distintos enfoques de liderazgo escolar, adaptados con el propósito específico de promover la inclusión. Desde esta perspectiva, el liderazgo para la inclusión se entiende como un enfoque transformador y ético, que combina



elementos de múltiples perspectivas de liderazgo para promover la equidad, la justicia social y la participación activa de toda la comunidad educativa.

A continuación, se abordan los aspectos esenciales que caracterizan este concepto y que evidencian su estrecha vinculación con otros enfoques de liderazgo escolar. Este tipo de liderazgo prioriza la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomentando prácticas pedagógicas efectivas, colaborativas y culturalmente relevantes que respondan a las necesidades de estudiantes diversos (Silva et al., 2018; Ezzani & Brooks, 2019). Se fundamenta en valores éticos y morales que sitúan a la persona como el centro de la acción educativa, promoviendo la transparencia, la introspección y la responsabilidad en la toma de decisiones (Rivera-McCutchen, 2021; Starratt, 2014).

Desde una perspectiva inclusiva, este liderazgo no solo aborda desigualdades estructurales y barreras sistémicas, sino que también facilita el cambio cultural en las instituciones educativas, garantizando que las políticas, culturas y prácticas escolares favorezcan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad (López-López et al., 2021; Galloway & Ishimaru, 2020). Asimismo, reconoce la importancia de compartir responsabilidades mediante un liderazgo distribuido que involucre a todos los actores de la comunidad escolar, promoviendo relaciones de confianza y corresponsabilidad (Higham & Booth, 2018; Gómez, 2014).

Este enfoque incluye una dimensión crítica y transformadora que busca desafiar y reformar las estructuras de poder existentes, movilizándolo a los líderes para actuar como agentes de cambio comprometidos con la justicia social y la equidad (DeMatthews & Mawhinney, 2014; Santamaría, 2014). Además, se enfoca en construir comunidades



solidarias basadas en el cuidado, la competencia cultural y la conciencia crítica, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora sostenible de los sistemas educativos (Álamo & Falla, 2023; Bolívar, 2010).

2.2.3 Instrumentos para medir el liderazgo para la inclusión

Existen diversos instrumentos que han sido diseñados para medir, por un lado, la inclusión educativa, y por otro, el liderazgo educativo. Sin embargo, cuando se busca abordar ambos conceptos de manera integrada, es decir liderazgo para la inclusión, las herramientas disponibles son escasas y, a menudo, no logran capturar plenamente la esencia del concepto.

En el espectro de los instrumentos que se aproximan a esta intersección conceptual, se presentan a continuación aquellos utilizados a nivel internacional y nacional.

2.2.3.1 Social Justice Leadership Scale (SJLS).

Desarrollada por Özdemir y Kütüküt (2015), tiene como objetivo evaluar las prácticas de liderazgo escolar en términos de apoyo, conciencia crítica y participación, fomentando la justicia social dentro del entorno educativo. El instrumento consta de 24 ítems distribuidos en tres dimensiones principales:

- **Apoyo:** Refleja el compromiso del líder escolar con la satisfacción de las necesidades de los estudiantes marginados.
- **Conciencia Crítica:** Evalúa la capacidad del líder para identificar y desafiar las desigualdades sociales y culturales.
- **Participación:** Mide el nivel de inclusión de las voces de los estudiantes y otros actores escolares en los procesos de toma de decisiones.



Los ítems están diseñados en una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". El análisis factorial reveló que el instrumento explica el 56.76% de la varianza total. El análisis factorial confirmatorio presentó índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2/sd = 2.11$, RMSEA = .05, GFI = .97). La confiabilidad, medida a través del alfa de Cronbach, mostró valores entre .72 y .94. La SJLS fue administrada a una muestra de 530 estudiantes de secundaria en Turquía.

2.2.3.2 Escala de Comportamiento de Justicia Social (SJBS)

Desarrollada por Flood (2019), tiene como objetivo medir los comportamientos específicos de liderazgo que están asociados con la promoción de la justicia social en las escuelas. Este instrumento consta de 23 ítems distribuidos en tres subescalas principales:

- **Enfoque Personal (Self-Focused):** Evalúa comportamientos relacionados con la reflexión y la autorregulación del líder.
- **Específico de la Escuela (School Specific):** Analiza acciones enfocadas en promover la justicia social dentro del entorno escolar.
- **Orientado a la Comunidad (Community Minded):** Examina comportamientos dirigidos hacia la comunidad escolar y el entorno externo.

La forma de respuesta está diseñada en una escala tipo Likert de 7 puntos, que mide la frecuencia de los comportamientos desde 0 (Nunca) hasta 6 (Siempre).

En cuanto a su desarrollo y validación, los ítems fueron elaborados a partir de una revisión exhaustiva de la literatura y un metaanálisis. Posteriormente, el instrumento fue refinado mediante la técnica Delphi con un panel de expertos, y validado mediante un Análisis de Componentes Principales (ACP) con rotación oblicua. Este análisis identificó



tres componentes que explican el 62.16% de la varianza total. La confiabilidad del instrumento, calculada mediante el alfa de Cronbach, fue alta tanto para el total (.933) como para las subescalas (.872 a .916).

El SJBS fue aplicado a una muestra de 227 directores escolares de 27 estados de Estados Unidos. Los resultados iniciales indicaron que es una herramienta válida y confiable para medir los comportamientos relacionados con la justicia social en el liderazgo educativo.

2.2.3.3 Liderando la Educación Inclusiva en Centros de Educación Obligatoria (LEI-Q)

Desarrollado por León y colaboradores (2018), está diseñado para evaluar desde dos perspectivas: la de los equipos docentes/directivos y la de las familias, con el objetivo de medir el grado en que la gestión escolar fomenta la inclusión en centros de educación obligatoria.

- **LEI-Q Docentes y Directivos:** Contiene 40 ítems organizados en dos dimensiones (1) La escuela como comunidad inclusiva: Evalúa acciones que fomentan la participación, diversidad, y medidas para la mejora continua. (2) Gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional docente: Analiza condiciones para incluir a todos los estudiantes en los procesos educativos y crear comunidades profesionales de aprendizaje.
- **LEI-Q Familias:** Consta de 37 ítems distribuidos en dos dimensiones: (1) Apertura a la comunidad: Examina iniciativas para abrir la escuela al entorno, promover la igualdad y superar barreras. (2) La escuela como espacio inclusivo: Valora acciones que promueven la participación, abordan la diversidad y gestionan conflictos.



Ambas versiones utilizan una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, que van desde "No implementado" hasta "Totalmente implementado". Estas escalas permiten identificar fortalezas y áreas de mejora en las prácticas de liderazgo inclusivo. El instrumento ha sido validado psicométricamente mediante la validez de contenido a través de un panel de expertos, y sus análisis factoriales exploratorio y confirmatorio que confirmaron la estructura bidimensional del cuestionario. Por último, la confiabilidad evidenció la consistencia interna (coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0.95 en ambas versiones).

2.2.3.4 Escala de apreciación de la gestión instruccional de directores (PIMRS-SP).

Validada en Chile en 2016 por Fromm y colaboradores, este instrumento se crea basado en el modelo teórico propuesto por Hallinger y Murphy en 1985. La escala ha sido ampliamente utilizada a nivel mundial y mide tres dimensiones de liderazgo instruccional.

- **Definir la misión de la escuela:** Considera la importancia de establecer propósitos de dirección para una misión y una visión compartida por toda la comunidad educativa.
- **Gestionar el programa instruccional de la escuela:** Incorpora el rol del liderazgo para mantener la calidad en la enseñanza por medio de la supervisión, coordinación y seguimientos de objetivos de aprendizaje.
- **Desarrollar un clima positivo de aprendizaje en la escuela:** Comprende una serie funciones laborales que permitirán al director entregar un apoyo normativo y a los compromisos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Cuenta con 50 ítems que mide la frecuencia con que el Director realiza las siguientes prácticas: estructura metas escolares, comunica de metas escolares, supervisa y evalúa la instrucción, gestiona el currículum, monitorea del proceso de los estudiantes, protege del tiempo instruccional, mantiene una alta visibilidad, provee incentivos para profesores, y provee incentivos para el aprendizaje. Las características psicométricas del instrumento se presentarán en el apartado de metodología.

2.2.3.5 Herramienta para el desarrollo de recursos personales en equipos personales en directivos.

En Chile, la División de Educación General del MINEDUC desarrolló en 2019 una serie de herramientas destinadas a fortalecer y apoyar los recursos personales de los equipos directivos, basándose en el MBDLE (MINEDUC, 2015). La herramienta evalúa y analiza diversos tipos de liderazgo escolar, cada uno con características particulares orientadas a satisfacer las necesidades y desafíos de las comunidades educativas. Entre ellos se encuentra el liderazgo transformacional, liderazgo distribuido, el liderazgo pedagógico/instruccional, el liderazgo para la justicia social y el liderazgo emocional.

La herramienta no cuenta con evidencia de validez psicométrica, dado que no ha sido diseñada como un instrumento de evaluación estandarizado. Su propósito principal es servir como un recurso práctico de apoyo para la reflexión y el desarrollo profesional de los equipos directivos en el contexto educativo.

En síntesis, los instrumentos presentados ofrecen contribuciones valiosas para la comprensión y evaluación del liderazgo en aspectos de inclusión educativa. No obstante, queda de manifiesto la necesidad de contar un instrumento que integre de manera más



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

holística las características del liderazgo para la inclusión, considerando su naturaleza multidimensional y su dependencia del contexto.



CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Objetivos e hipótesis

3.1.1 *Objetivo general*

Diseñar y analizar propiedades psicométricas de un instrumento multidimensional destinado a evaluar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los equipos directivos de establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

3.1.2 *Objetivos específicos*

1.- Identificar y definir las dimensiones y atributos asociados a las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

2.- Describir las propiedades psicométricas de validez de contenido, de constructo, convergente y discriminante del instrumento para medir prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

3.- Describir las propiedades psicométricas de confiabilidad interna del instrumento diseñado para medir prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

4.- Explorar la sensibilidad del instrumento para detectar posibles diferencias en las percepciones de los docentes respecto al liderazgo para la inclusión según variables como disciplina impartida, nivel educativo en el que se desempeña, género, años de servicio, entre otras.



5.- Analizar la estabilidad y generalizabilidad de los resultados obtenidos con el instrumento diseñado para medir prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

3.1.3 Hipótesis

1.- Se identificará y definirá una estructura multidimensional coherente de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión, compuesta por dimensiones conceptualmente diferenciadas.

2.- El contenido del instrumento diseñado para evaluar el liderazgo para la inclusión será valorado como pertinente, claro y representativo del constructo, evidenciando así adecuados niveles de validez de contenido.

3.- La estructura multidimensional del instrumento diseñado para evaluar el liderazgo para la inclusión se ajustará adecuadamente al modelo teórico emergente, evidenciando índices satisfactorios de validez de constructo.

4.- El instrumento diseñado evidenciará validez convergente y discriminante al correlacionarse significativamente con otras escalas que evalúan constructos teóricamente relacionados.

5.- Las dimensiones del instrumento diseñado mostrarán niveles aceptables de confiabilidad interna.

6.- El instrumento diseñado mostrará sensibilidad para detectar diferencias en las percepciones de los docentes respecto al liderazgo para la inclusión, en función de variables como disciplina impartida, nivel educativo, género, años de servicio, entre otras.



7.- Los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento diseñado mostrarán estabilidad suficiente para ser generalizables a contextos educativos similares.

3.2 Tipo y diseño de investigación

El estudio se realizó bajo un paradigma postpositivista, (Guba & Lincoln, 2002). Este paradigma se basa principalmente en comprender la realidad de forma imperfecta y probable. Este paradigma busca equilibrar la objetividad en la investigación mediante la recolección de datos en contextos reales y situacionales, permitiendo una aproximación más ajustada a fenómenos complejos como el liderazgo para la inclusión. Desde esta perspectiva, la construcción y validación de un instrumento para medir el liderazgo para la inclusión en equipos directivos proporcionó un enfoque más objetivo, minimizando las interpretaciones subjetivas que podrían derivarse de la observación directa en las comunidades educativas.

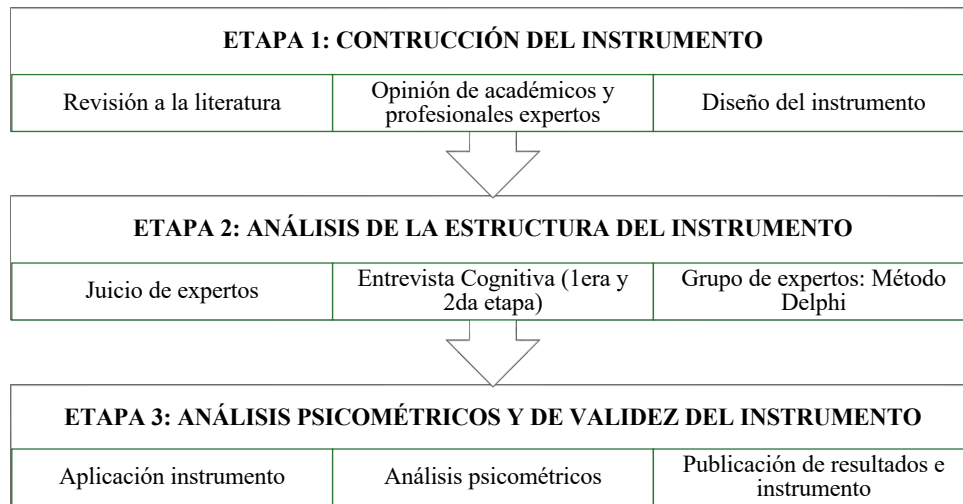
Este estudio con metodología mixta tiene un diseño de investigación instrumental, de acuerdo con la clasificación propuesta por Ato et al., (2013). Este diseño se enfoca en el análisis y evaluación de las propiedades psicométricas de los instrumentos desarrollados, con el objetivo de garantizar su calidad mediante la revisión de aspectos fundamentales como la fiabilidad y validez.

3.3 Proceso construcción y validación del instrumento

El proceso de recolección de la información se desarrolló de acuerdo con la siguiente Figura 2.



Figura 2. Esquema de las etapas que contempla la investigación.



El proceso de construcción y validación del instrumento desarrollado en este estudio se llevó a cabo en tres etapas principales, cada una con sus procedimientos metodológicos detallados. En la primera etapa, se realizó la construcción del instrumento, iniciando con una revisión sistemática a la literatura para fundamentar conceptualmente el diseño, complementada con la opinión de académicos y profesionales expertos en el área. Estos insumos permitieron estructurar un instrumento preliminar que atendiera a los objetivos planteados. La segunda etapa se centró en el análisis de la estructura del instrumento mediante diversas estrategias de validación, como el juicio de expertos, entrevistas cognitivas en dos fases y la aplicación del método Delphi con un grupo especializado, asegurando un refinamiento progresivo del instrumento. Finalmente, la tercera etapa implicó la aplicación del instrumento, donde se recolectaron los datos necesarios para realizar análisis psicométricos y realizar los ajustes pertinentes, culminando con la publicación de los



resultados obtenidos y del instrumento validado. A continuación, se detalla cada una de las etapas y subetapas que conformaron este proceso metodológico.

3.3.1 Etapa 1: Construcción del instrumento

3.3.1.1 Revisión a la literatura.

3.3.1.1.1 Procesamiento de los datos.

Para llevar a cabo la Revisión Sistemática (RS), se utilizó como referencia PRISMA del año 2020 [*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*] (Page et al., 2021). Esto facilitó un proceso más imparcial y redujo los sesgos durante la revisión y selección de documentos, siguiendo las directrices propuestas por Urrútia y Bonfill (2010) para la RS. Las etapas desarrolladas en la investigación fueron: (1) formulación de la investigación, (2) búsqueda en bases de datos, (3) selección de artículos, (4) extracción de datos, y (5) análisis de la información. Es importante mencionar que se realizó una adaptación de lo propuesto principalmente en las etapas 4 y 5, teniendo en cuenta las particularidades de los estudios de RS en ciencias sociales y educación (Sarmiento et al., 2021).

El software utilizado para facilitar el proceso de RS es la herramienta Buhos (v1.0.0-RC1) desarrollada por Bustos et al., (2018), que permite llevar a cabo la RS de manera completa y organizada en áreas como la educación y las ciencias sociales. Según el estudio presentado por Bustos y colaboradores (2018), en estas áreas es crucial señalar que la mayoría de las investigaciones son estudios de caso, diseños observacionales o investigaciones cualitativas, donde este tipo de software apoya de manera óptima las necesidades que puedan surgir en investigaciones de este tipo.

A continuación, se detallan cada uno de los pasos realizados.



Búsqueda a través de la Revisión Sistemática.

1er paso: Criterios de búsqueda: El objetivo de esta etapa fue evidenciar y sistematizar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión. Para esto, en primera instancia, y con la participación de cuatro investigadores (G.C, C.B, J.G y D.Z¹), se consensuaron una serie de términos que permitieron guiar los criterios de búsqueda en las bases de datos online. El proceso definió dos grandes temas:

- **Liderazgo:** *Educational leadership, social leadership, social justice leadership, inclusive leadership, shared leadership.*
- **Inclusión:** *Educational inclusion, equity, inclusive education, inclusive school, social justice.*

La búsqueda de los documentos se desarrolló entre los meses de junio y julio del 2022, registrándose un total de 22 búsquedas en el software, con 620 documentos en total obtenidos. De acuerdo con las palabras clave identificadas en inglés, se realizaron las búsquedas en los títulos, resúmenes y palabras clave de cada base de datos. Estas se realizaron de forma online en Web Of Science (WOS), Scopus, Scielo, SAGE Journals y EBSCOhost. Además, se adicionaron artículos de investigación mediante búsqueda informal, entendida como la identificación de documentos relevantes a través de referencias citadas en otros artículos, recomendaciones de expertos o exploración directa en repositorios institucionales o revistas especializadas. En la Tabla 2 muestra el detalle las búsquedas y documentos por base de datos.

¹ Iniciales de los investigadores.

**Tabla 2.** Cantidad de búsquedas por base de datos en la revisión sistemática.

Base de datos	Número de búsquedas	Número de documentos encontrados
WOS	3	374
Scopus	2	81
Scielo	2	6
SAGE Journals	5	72
EBSCOhost	1	32
Informal ²	9	55

Nota: En el Anexo 1 se presenta el query utilizado en cada búsqueda.

Las búsquedas se realizaron especificando como rango de publicación de los últimos cinco años, más específicamente desde enero del 2017 hasta julio del 2022. Este criterio se decidió para disponer de datos y resultados más actualizados del tema de estudio. Los tipos de documentos considerados fueron artículos, revisiones sistemáticas y capítulos de libros, excluyéndose otros tipos de documentos como resúmenes, reportes, libros completos, etc. Por último, los números de búsqueda y las áreas de investigación consultadas variaron de acuerdo a las características de base de datos consultada. Aun así, en términos generales, las búsquedas se enfocaron en el área de educación (*Education, Scientific Disciplines, Education & Educational Research, Education, Special*), y ciencias sociales (*Psychology, Educational, sociology, social sciences and humanities*), y se realizaron entre una y cinco búsquedas por base de datos. Las búsquedas utilizadas se realizaron con términos booleanos como OR o AND. Este último se utilizó principalmente para la palabra *school*, así existía seguridad que los títulos o resúmenes consultados fueran el contexto educativo primario o secundario. Cada

² En el caso de la búsqueda informal se procedió a agregar artículos de investigación proporcionados directamente por su(s) autor(es), ya que, cumplían por los criterios de búsqueda inicial propuestos en la investigación. La totalidad de estos pasaron la primera etapa de lectura de resumen y título por los dos evaluadores.



búsqueda incluía los siguientes términos *Inclusive leadership*, *social justice leadership*, *leadership for social justice*, *inclusive leadership*. El detalle de cada consulta se encuentra disponible en el Anexo 1. Si bien Buhos realiza una revisión de los artículos a través del DOI para revisar los documentos duplicados, se realizó una nueva revisión manual de los documentos para evidenciar posibles documentos duplicados y proceder a eliminar de la revisión.

2do paso: Tamizaje del título, resumen y referencias: La etapa de revisión tanto del título como del resumen tuvo lugar entre los meses de agosto y octubre del año 2022. Los criterios para incluir o excluir documentos en esta fase fueron los siguientes: (1) se consideraron artículos de investigación, revisiones sistemáticas y capítulos mientras que se descartaron libros, resúmenes o reportes; (2) los textos debían estar en inglés o español, excluyéndose otros idiomas; se incluyó el inglés por ser el idioma más habitual en publicaciones científicas y el español porque es la lengua materna de los investigadores; (3) se aceptaron investigaciones cualitativas, cuantitativas y mixtas. En el caso de los estudios con métodos cuantitativos, se consideraron únicamente las descripciones cualitativas contenidas en los artículos, tales como narrativas, ejemplos o caracterizaciones de prácticas de liderazgo para la inclusión, sin incluir ni analizar los resultados estadísticos o cuantitativos reportados en dichos estudios; (4) los estudios debían estar centrados en el ámbito educativo primario o secundario, excluyendo educación especial, universitaria, cursos de especialización o liderazgo para la inclusión en contextos laborales; (5) las investigaciones debían estar dirigidas a directores y/o equipos directivos, no a estudiantes, profesores o programas de formación para directores noveles; (6) evidencia de prácticas y/o las



dimensiones que abarcaran el término liderazgo para la inclusión; (7) las publicaciones debían ser en contexto de inclusión y/o equidad para grupos minoritarios y no exclusivamente para un grupo minoritario que caracterice toda la población de estudio. También se eliminan las referencias duplicadas que no fueron detectadas previamente.

Esta segunda etapa, se desarrolló entre agosto y octubre de 2022, contó con la participación de dos investigadores (J.G y D.Z.) Ambos llevaron a cabo la lectura de los títulos y resúmenes, siguiendo los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. El proceso implicaba que cada autor, de manera independiente, revisara los 362 artículos, decidiendo la continuidad de cada publicación con tres posibles respuestas: "Sí", "No" o "Indeciso". Las publicaciones que recibieron dos "Sí" avanzaban automáticamente a la siguiente etapa; las que obtuvieron dos "No" fueron excluidas definitivamente, y las combinaciones de "sí-no", "sí-indeciso", "no-indeciso", e "indeciso-indeciso" requirieron un análisis y discusión conjunta de ambos investigadores para llegar a una decisión final.

Finalmente, se efectuó una búsqueda adicional en las citas de las publicaciones aceptadas, realizando una revisión para seleccionar los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión del estudio. En esta búsqueda, se añadieron 55 nuevos documentos a la revisión. Cada investigador (J.G y D.Z) evaluó de manera independiente estos documentos basándose en el título y el resumen. Al concluir esta fase, se reunieron nuevamente para decidir sobre la continuidad de las publicaciones que habían recibido evaluaciones divergentes.

3er paso: Revisión del texto completo: Durante esta fase, D.Z llevó a cabo una revisión exhaustiva de 111 publicaciones que habían sido aceptadas en la etapa anterior,

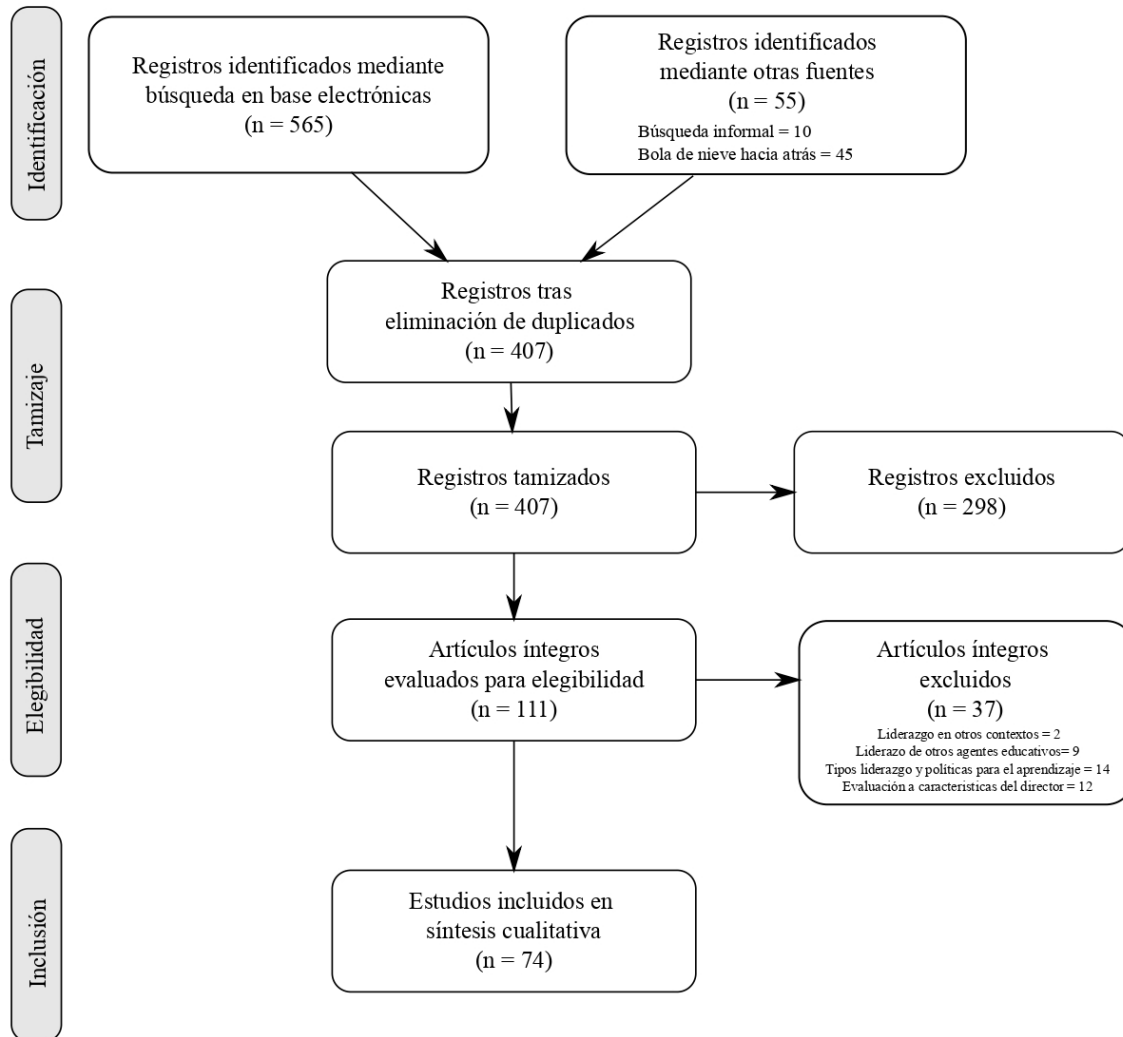


DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

aplicando los mismos criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. El período de trabajo abarcó desde noviembre de 2022 hasta febrero de 2023. A partir de la lectura completa de los textos, se decidió excluir de manera definitiva 37 artículos de investigación de la revisión. Los motivos para esta eliminación incluyeron estudios centrados en contextos ajenos al ámbito educativo, aquellos enfocados en otros agentes educativos, investigaciones sobre liderazgo o políticas públicas relacionadas con el aprendizaje, así como estudios sobre las características específicas de un director. El resumen del procedimiento de selección se detalla en el diagrama PRISMA de la Figura 3.



Figura 3. Diagrama de flujo del proceso de selección de publicaciones bajo criterios PRISMA.



From: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

Fuente: Elaboración propia

Fuentes consultadas.

En esta revisión se incluyeron un total de 74 documentos. En cuanto al año de publicación, se observó una tendencia creciente en las publicaciones durante los años examinados. En promedio, se publicaron 12 artículos anuales entre 2017 y 2022, con 16



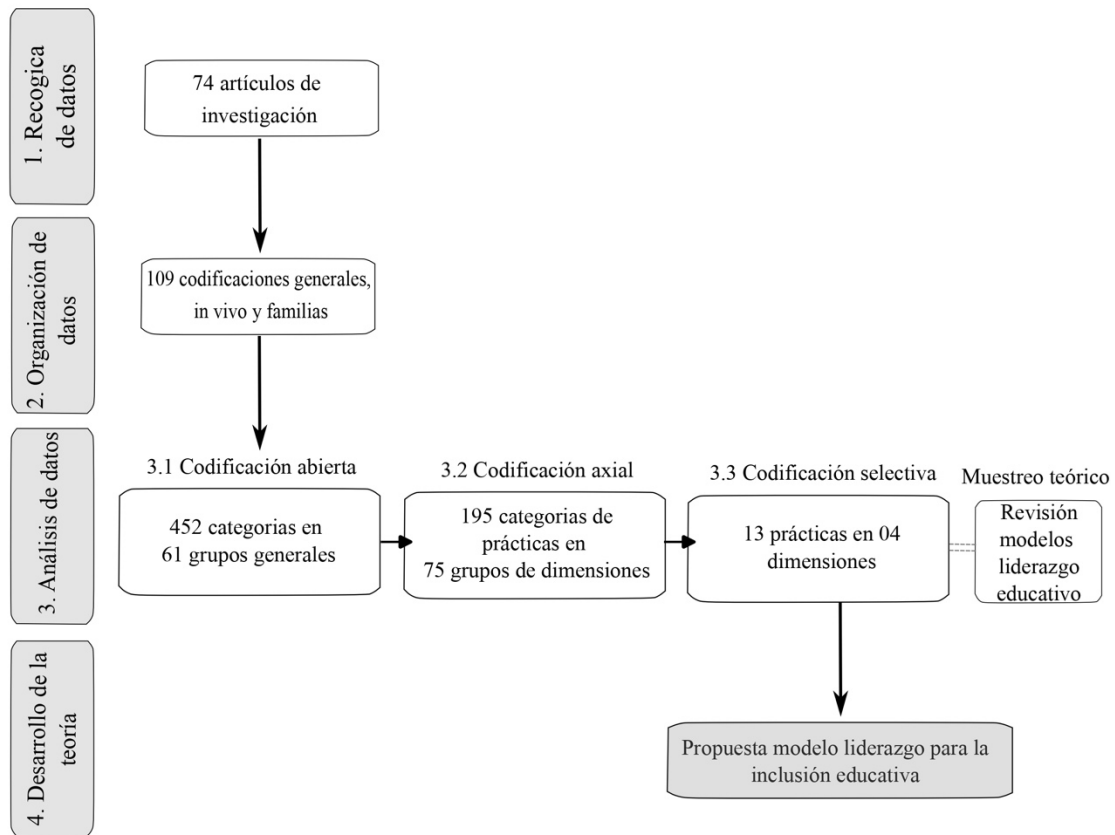
estudios en los años 2020 y 2021 que cumplieran el objetivo de la revisión sistemática. La mayoría de los estudios se realizaron en América, acumulando casi el 50% de las investigaciones (36), de las cuales 30 provienen de América del Norte y seis de América del Sur. En Asia se llevaron a cabo 13 investigaciones (17,60%), principalmente en Turquía y, en menor medida, en China. En cuanto a la metodología utilizada en los estudios, el 82% correspondían a investigaciones de tipo cualitativo (61), mientras que las 13 restantes eran cuantitativas (17,60%). Las investigaciones cualitativas eran principalmente 22 fenomenografías (36,06%) y 23 fenomenologías (37,70%). Por otro lado, entre las cuantitativas habían ocho estudios descriptivos (61,53%) y cinco correlacionales (38,46%). El Anexo 2 detalla los 74 documentos consultados junto con sus características particulares.

3.3.1.1.2 Organización y análisis de la información.

Para identificar la posible existencia de una teoría que evidencie las prácticas de liderazgo que los equipos directivos podrían implementar para mejorar la inclusión en sus instituciones educativas, se llevó a cabo una serie de pasos que incluyen la organización, análisis de la información y el desarrollo teórico siguiendo lo sugerido por la Teoría Fundamentada [TF] (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). La información recogida de los 74 artículos de investigación presentes en la RS se complementó mediante la metasíntesis (Carreño & Chaparro, 2015; Rubio, 2018), que permitió condensar el volumen de datos obtenidos de la RS para trabajar con la TF. Este proceso se ilustra de manera más clara en la Figura 4.



Figura 4. Proceso de análisis de la información a través de la Teoría fundamentada.



3.3.1.2 Opinión de académicos y profesionales expertos

Para complementar lo anterior y con el fin de realizar una triangulación de la información se solicitó la opinión de expertos. El proceso se realizó a través de la técnica de recogida de información: entrevistas online individuales semiestructuradas.

3.3.1.2.1 Participantes.

Para llevar a cabo el reclutamiento de los participantes del estudio, se utilizó un muestreo no aleatorio basado en criterios específicos (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Se



establecieron criterios de selección precisos para conformar una muestra que represente de manera óptima el objetivo de la investigación.

Landeta (2002) identifica dos categorías de expertos en un tema: los especialistas, quienes poseen el conocimiento científico y la experiencia en el área de estudio, y los afectados, que son aquellos involucrados directamente en el ámbito que se está investigando. Por esta razón, se decidió conformar dos grupos: el grupo 1, compuesto por directores de instituciones educativas (afectados), y el grupo 2, formado por académicos (especialistas). Esto con el fin de obtener una comprensión más profunda de las prácticas y las dimensiones relacionadas con el liderazgo para la inclusión en las instituciones educativas chilenas.

Se establecieron los siguientes criterios, con la intención de incluir al menos un participante por criterio en el estudio:

Grupo 1: Directores de instituciones educativas

- Director/a de nivel secundario.
- Director/a de nivel primario.
- Director/a de institución con financiamiento público.
- Director/a con un mínimo de cinco años de experiencia.
- Director/a con al menos tres años de experiencia como docente de aula.
- Director/a con estudios de pregrado relacionados con la educación – Licenciado.
- Director/a con estudios de postgrado relacionados con la educación – Magíster o Doctorado.

Grupo 2: Académicos/as relacionados con la educación

- Especialista en liderazgo educativo.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- Especialista en liderazgo para la inclusión en educación.
- Especialista en interculturalidad en educación.
- Especialista en género en educación.
- Especialista en educación especial.
- Especialista con estudios de pregrado vinculados a la educación – Licenciado.
- Especialista con estudios de postgrado vinculados a la educación – Magíster y/o Doctorado.

Se enviaron 22 invitaciones para participar, de las cuales 13 fueron dirigidas a académicos y nueve a directores de instituciones. Las invitaciones se enviaron mediante cartas formales por correo electrónico.

Finalmente, se realizó un proceso de consulta y recopilación de opiniones con 13 participantes, deteniendo la búsqueda de nuevos casos cuando se consideró que las entrevistas no revelaban información novedosa (saturación teórica). De los participantes, cinco eran directores/as de instituciones educativas (38,46%) y ocho eran académicos/as e investigadores universitarios con experiencia en inclusión educativa y/o liderazgo educativo (61,53%). Siete de ellos eran mujeres (53,84%) y seis hombres (46,15%). En cuanto a sus lugares de trabajo, la mayoría pertenecía a la Región del Biobío (61,53%), mientras que dos participantes (15,38%) eran de la Región Metropolitana y de la Región de Valparaíso, y un participante (7,69%) provenía de la Región de Atacama. Para más detalles sobre los grados, roles y áreas de especialización de los participantes, se presenta la Tabla 3.

**Tabla 3.** Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en etapa de construcción del instrumento.

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 para la inclusión	Doctor
E5	Académico especialista en Liderazgo para la inclusión	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

3.3.1.2.2 *Procesamiento de los datos.*

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron entre los meses de agosto y noviembre de 2022, con una duración promedio de 45 minutos cada una. Estas se llevaron a cabo de manera individual utilizando plataformas en línea. Antes de comenzar las entrevistas, se solicitó a los participantes su autorización y consentimiento para participar en la investigación, explicándoles cómo se usaría y trataría la información recopilada. Luego, se les explicó el objetivo y el proceso de la entrevista.

Durante la entrevista, se abordaron preguntas relacionadas con el concepto, las dimensiones y las prácticas del liderazgo para la inclusión. Se utilizaron guiones de preguntas diseñados específicamente para directores y académicos o especialistas, con el fin de ajustar las preguntas a sus roles particulares. Estos guiones fueron validados a través de un proceso de juicio de expertos, en el cual participaron tres académicos con experiencia en inclusión y liderazgo (los libretos se encuentran en el Anexo 3).

Las preguntas estaban organizadas en tres temas principales:

1) Comprensión del concepto de liderazgo para la inclusión en el contexto educativo,



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 2) Identificación de los componentes o aspectos del liderazgo para la inclusión en la educación, y
- 3) Exploración de experiencias relacionadas con prácticas de liderazgo para la inclusión en la educación, tanto las ya implementadas como las que están pendientes de desarrollo.

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

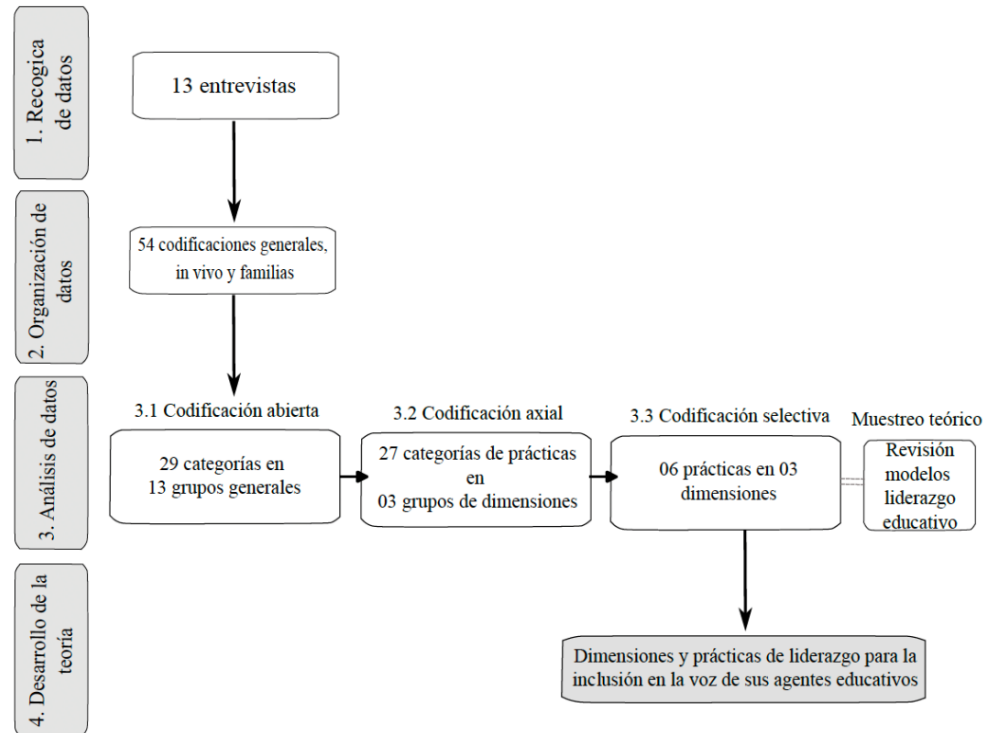
3.3.1.2.3 Análisis de los datos.

Las entrevistas fueron transcritas entre los meses de noviembre y diciembre de 2022, transformando cada diálogo en documentos digitales que capturaban tanto las preguntas del investigador como las respuestas de los participantes. La codificación de los datos se llevó a cabo con el software Atlas.ti 9 y, utilizando la metodología de la Teoría Fundamentada, se procedió a la interpretación y análisis de la información recogida.

El principal objetivo era desarrollar una teoría que mostrara las prácticas y dimensiones de liderazgo para la inclusión que los equipos directivos podrían adoptar para fomentar la inclusión en sus instituciones educativas. Siguiendo los pasos sugeridos por la Teoría Fundamentada, de acuerdo con Bonilla-García y López-Suárez (2016), la información fue estructurada y analizada mediante codificación abierta, axial y selectiva. Este proceso condujo a la identificación de seis prácticas, las cuales se organizaron en tres dimensiones diferentes, como se muestra en la Figura 5.



Figura 5. Proceso de análisis de la información a través de la Teoría Fundamentada.



3.3.1.3 Diseño del instrumento.

En esta etapa se definieron los aspectos estructurales y de aplicación en línea del instrumento. Se estableció la duración estimada para la aplicación, la extensión del instrumento (extenso o acotado), las puntuaciones de cada reactivo en una escala tipo Likert, así como el formato y la redacción de los reactivos desde la perspectiva de los docentes.

La construcción del instrumento se basó en una integración sistemática de los resultados obtenidos en las dos fases previas: la revisión sistemática de literatura, y las entrevistas a académicos y directores del sistema educativo. De ambos procesos se extrajeron prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión, las cuales fueron analizadas, comparadas y trianguladas con el fin de identificar elementos comunes,



complementariedades y patrones recurrentes. Una vez consolidadas las prácticas a partir de esta triangulación, se procedió a la redacción de los ítems, asegurando su coherencia con las dimensiones conceptuales definidas.

La literatura consultada respaldó las dimensiones y prácticas definidas, permitiendo contrastar y verificar la información obtenida en entrevistas con académicos y profesionales en liderazgo y educación inclusiva. Ambos procesos facilitaron la categorización de la información para definir e identificar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión que se operacionalizaron en los ítems del instrumento.

Como resultado de este proceso, se elaboraron un total de 47 ítems distribuidos en cuatro grandes dimensiones del liderazgo escolar. Esta etapa concluyó con la primera versión del instrumento, lo que dio inicio al proceso de envío a expertos para su revisión.

3.3.2 Etapa 2: Análisis de la estructura del instrumento

3.3.2.1 Juicio de expertos.

3.3.2.1.1 Participantes.

En esta etapa, se realizó la diagramación en formato de evaluación por juicio de expertos de la propuesta de instrumento con sus respectivas categorías de evaluación y criterios de respuesta. Se realizó la invitación formal a 23 académicos e investigadores en áreas de liderazgo educativo, inclusión educativa y liderazgo para la inclusión, 19 de ellos aceptaron participar en el proceso de evaluación y, finalmente, se contó con 18 evaluaciones del instrumento. La caracterización de cada entrevistado se presenta en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Detalle de grado, rol y área de especialización de los expertos en la etapa de análisis de la estructura del instrumento.

ID	Rol/Área de especialización	Grado máximo
E1	Académico especialista en educación	Doctor
E2	Académico especialista en género	©Doctor
E3	Académico especialista en Inclusión Educativa	Doctor
E4	Académico especialista en Inclusión Educativa	©Doctor
E5	Académico especialista en Inclusión Educativa	Magíster
E6	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E7	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E8	Académico especialista en Liderazgo Educativo	©Doctor
E9	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Magíster
E10	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Magíster
E11	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Magíster
E12	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Magíster
E13	Académico especialista en Liderazgo para la inclusión	Doctor
E14	Académico especialista en Psicología educativa	Doctor
E15	Académico especialista en Psicología educativa (inclusión)	©Doctor
E16	Académico especialista en Psicología educativa (inclusión)	Magíster
E17	Académico especialista Liderazgo para la Inclusión	Doctor
E18	Académico especialista Liderazgo para la Inclusión	Doctor

3.3.2.1.2 Procedimiento y análisis de los datos.

Este proceso se desarrolló entre agosto y octubre del 2023. Para garantizar una evaluación rigurosa del instrumento propuesto, se diseñó un formato de evaluación por juicio de expertos que incluyó categorías de análisis específicas: relevancia, suficiencia, pertinencia y claridad de cada ítem. Este formato fue acompañado de una pauta con instrucciones claras para completar la evaluación, asegurando consistencia en las respuestas. De los expertos que aceptaron la invitación de participación se les envió por correo el instrumento en su versión preliminar, la pauta de evaluación y las instrucciones detalladas (Anexo 4).

Cada experto contó con un plazo promedio de un mes para realizar la revisión y enviar sus respuestas. Durante este periodo, se mantuvo comunicación directa con los expertos para resolver dudas y asegurar la adecuada comprensión de los criterios de evaluación.



Concluida la recepción de las evaluaciones, durante el mes siguiente se llevó a cabo el proceso de creación de una base de datos para consolidar toda la información recolectada. Este proceso incluyó la sistematización de las respuestas cuantitativas y cualitativas proporcionadas por los expertos. Posteriormente, se realizó el ajuste en base a los resultados del proceso de validación por juicio de expertos, en las categorías de relevancia, suficiencia, pertinencia y claridad de cada ítem, principalmente en base a la valoración de “(4) nivel alto” (cuantitativo) y los comentarios realizados por los expertos en cada ítem y a nivel generalizado (cualitativo). Las categorías evaluadas son las siguientes (Bernal-García et al., 2020).

- **Relevancia:** Grado en que el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido en el instrumento.
- **Pertinencia:** Grado de relación del ítem con respecto al constructo evaluado.
- **Suficiencia:** Grado en que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.
- **Claridad:** Grado en que el ítem, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva y sin ambigüedades.

Los ítems con un consenso del 80% al 100% en relevancia o pertinencia se mantuvieron; aquellos entre un 70% y 79% fueron revisados, y los que no alcanzaron un mínimo del 69% fueron eliminados. En el caso de suficiencia el consenso bajo 79% se dio revisión de la dimensión. Para la categoría de claridad los ítems con un consenso del 80% al 100% en se mantuvieron íntegros; aquellos bajo 79% fueron revisados en su redacción.



3.3.2.2 Entrevista cognitiva: 1era etapa

3.3.2.2.1 Participantes.

Posterior a los ajustes realizados en la etapa anterior, se procedió a implementar un primer proceso de entrevistas cognitivas. Esta etapa tuvo como objetivo evaluar la comprensión y claridad de los ítems desde la perspectiva de los usuarios finales del instrumento. Para ello, se invitó a participar a tres profesores de establecimientos educativos con financiamiento público, quienes realizaron el proceso de entrevista cognitiva.

Criterio de selección fue que fuerane profesores de aula (primaria o secundaria), sin cargos de gestión dentro del establecimiento, y con al menos un año completo de trabajo dentro del establecimiento. Las características de los participantes se encuentran en la Tabla 5.

Tabla 5. Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en la 1era etapa de entrevista cognitiva.

ID	Título profesional
E1	Profesor de educación general básica.
E2	Profesor de educación media mención química.
E3	Profesor de educación básica, especialización segundo ciclo.

3.3.2.2.2 Procedimiento y análisis de los datos.

El proceso de entrevistas cognitivas se realizó vía online durante noviembre de 2023, estas se realizaron vía plataforma Zoom. Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora. Antes de iniciar, se solicitó a los participantes su consentimiento informado tanto por escrito como de manera verbal, autorizando su participación en el estudio y la grabación de las entrevistas para fines de análisis. Durante estas entrevistas, se exploraron sus percepciones respecto a la redacción, el significado y la pertinencia de los ítems, así como posibles dificultades en su interpretación. Posteriormente, se realizó la transcripción,



codificación, categorización y análisis detallado de cada una de las respuestas proporcionadas. Posteriormente se realizó el proceso de ajuste del instrumento de acuerdo a los resultados obtenidos.

3.3.2.3 Grupo de expertos: Método Delphi.

3.3.2.3.1 Participantes.

En esta etapa, se realizó la invitación a un grupo de siete expertos con amplia experiencia en las áreas de liderazgo educativo e inclusión educativa. Estos expertos fueron seleccionados estratégicamente por su conocimiento y trayectoria profesional, con el objetivo de discutir y evaluar la última propuesta del instrumento. La Tabla 6 presenta la descripción de cada experto participante.

Tabla 6. Detalle de grado, rol y área de especialización de participantes del método Delphi.

ID	Rol/Área de especialización	Grado máximo
E1	Académico especialista en Psicología Educativa	Doctor
E2	Académico especialista en Inclusión Educativa	Doctor
E3	Académico especialista en Liderazgo para la inclusión	Doctor©
E4	Académico especialista en Inclusión Educativa	Doctor
E5	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Doctor
E6	Académico especialista en Liderazgo Educativo	Magíster
E7	Académico especialista en Inclusión Educativa	Magíster

3.3.2.3.2 Procedimiento y análisis de los datos.

Esta etapa se realizó durante la segunda y tercera semana de enero de 2023. Cada participante recibió de forma online el instrumento revisado junto con instrucciones detalladas para su análisis. Cada experto de forma independiente evaluó sobre la inclusión “SÍ” o eliminación “NO” del ítem consultado en el instrumento a través de la pregunta ¿Usted considera que el ítem descrito anteriormente debe incluirse en el instrumento? Los ítems que

obtuvieron un 100% de acuerdo se mantuvieron en el instrumento sin cambios. En caso que



un ítem obtuviera un 100% de desacuerdo, se eliminaría del instrumento. Posteriormente, para tratar a los ítems con menos del 100% de acuerdo (1% - 99%), se convocó a una reunión conjunta con todos los expertos para tomar acuerdos en conjunto sobre eliminar o ajustar dichos ítems, procurando llegar al consenso final del ítem.

3.3.2.3 Validez de proceso: Entrevista cognitiva: 2da etapa.

3.3.2.3.1 Participantes.

Posterior a los ajustes realizados en la etapa anterior, se procedió a implementar una segunda etapa de entrevistas cognitivas. Se invitó a tres profesores de establecimientos educativos con financiamiento público. Los criterios de selección fueron los mismos que en la etapa anterior: los participantes debían ser profesores de aula (de educación básica o media), sin cargos de gestión dentro del establecimiento y con al menos un año completo de trabajo en el establecimiento. Las características de los participantes se encuentran en la Tabla 7.

Tabla 7. Detalle de grado, rol y área de especialización de los entrevistados en la 2da etapa de entrevista cognitiva.

ID	Título profesional
E1	Profesor de educación básica, especialización primer ciclo.
E2	Profesor de educación básica, especialización primer ciclo.
E3	Profesor de educación media mención historia.

3.3.2.3.2 Procedimiento y análisis de los datos.

Este proceso de entrevista cognitiva se realizó durante la última semana de enero 2023. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera online durante diciembre de 2023, utilizando la plataforma Zoom. En promedio, cada entrevista tuvo una duración promedio de 55 minutos. Al igual que en la primera etapa, antes de iniciar las entrevistas se solicitó a los



participantes su consentimiento informado tanto por escrito como verbalmente, autorizando su participación y la grabación de las entrevistas para fines de análisis.

Posteriormente, se llevó a cabo la transcripción, codificación, categorización y análisis detallado de cada una de las respuestas proporcionadas. Los resultados obtenidos en esta etapa permitieron realizar los ajustes finales en el instrumento, afinando su estructura y contenido.

Con base en los hallazgos de esta segunda etapa, se realizaron los ajustes definitivos al instrumento, asegurando su claridad, pertinencia y alineación con los objetivos del estudio y el constructo de liderazgo para la inclusión. Este proceso permitió preparar el instrumento para su aplicación masiva, con el propósito de evaluar la validez de su estructura factorial dispuesta para la etapa 3.

3.3.3 Etapa 3: Análisis psicométricos y de validez del instrumento

3.3.3.1 Población y muestra

La población objetivo de esta etapa del estudio, estuvo compuesta por los y las docentes que trabajan en establecimientos educativos regulares con financiamiento público en Chile. De acuerdo con datos del Centro de Estudios Mineduc (CEM), consultados en enero de 2025 y basados en información de abril de 2024, en Chile existen aproximadamente 10.374 establecimientos de educación entre Municipales, Particulares Subvencionados y correspondientes al Servicio Local de Educación Pública (SLEP). La dotación total es de 237.243 docentes y de estos 66.796 (6,41%) trabajan en la región del Bio-bío y Ñuble.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

El muestreo fue no aleatorio por conveniencia, seleccionando a participantes que se encontraban disponibles y dispuestos a participar en la investigación (Onwuegbuzie & Leech, 2007). Se establecieron los siguientes criterios para la selección de los participantes:

Criterios de inclusión del lugar de trabajo:

- Docente que trabajen en el nivel de enseñanza pre-básica, básica y/o media.
- Docentes que trabajen en establecimientos regulares o educación especial.
- Docentes que trabajen en un establecimiento con matrícula mixta.
- Docentes de establecimientos educativos urbanos.
- Docentes de establecimiento educativos con orientación laica.

Criterios de inclusión del docente:

- Docentes que trabajen en aula dentro del establecimiento.

Criterios de exclusión del lugar de trabajo:

- Docentes que trabajen en un establecimiento que cuente con un equipo directivo con menos de un año de conformación.
- Docentes que trabajen en establecimientos educativos de dependencia particular pagada y corporación/fundación con administración delegada.

Criterios de exclusión de docente:

- Docentes con cargos de gestión en el establecimiento.

Se seleccionó la muestra en dos regiones del país (Biobío y Ñuble) mediante un muestreo polietápico, aplicando dos filtros. En una primera etapa, se identificaron e invitaron 23 establecimientos educativos que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para el estudio, estos participaban en un proyecto ministerial orientado a



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

promover el desarrollo de culturas de liderazgo eficaz en colaboración con las comunidades escolares. Este proyecto pertenecía a una red más amplia compuesta por 67 establecimientos educativos. Se les informó a los directores y respectivos sostenedores de estos establecimientos sobre el estudio, solicitando su autorización por escrito para participar. Finalmente, 21 establecimientos (20 del Biobío y 1 del Ñuble) aceptaron participar en la investigación. A continuación, se presenta la Tabla 8, la cual muestra la caracterización general de estos establecimientos participantes.

Tabla 8. Caracterización de establecimientos educativos participantes.

ID	Región	Modalidad educativa	Nivel educativo	Dependencia administrativa
E.1	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.2	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.3	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.4	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.5	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.6	BIOBIO	Especial	Pre-Básica – Básica-Laboral	DAEM
E.7	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.8	ÑUBLE	Regular	Pre-Básica - Básica - Media	Fundación
E.9	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica - Media	Fundación
E.10	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.11	BIOBIO	Regular	Media	SLEP
E.12	BIOBIO	Regular	Básica - Media	DAEM
E.13	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica - Media	DAEM
E.14	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	Corporación
E.15	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.16	BIOBIO	Regular	Básica - Media	DAEM
E.17	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.18	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.19	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.20	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica	DAEM
E.21	BIOBIO	Regular	Pre-Básica - Básica - Media	DAEM

Nota: DAEM: Departamento Administración Educación Municipal; SLEP: Servicio Local de Educación Pública

En una segunda etapa, se invitó a participar a los profesores que trabajaban en estos establecimientos. Se indagó en la dotación docente de cada establecimiento, y se



seleccionaron a los docentes que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos para el estudio y que estuvieran dispuestos a participar.

Para garantizar el tamaño muestral adecuado, se consideró el número de ítems que contenía el instrumento (Guadagnoli y Velicer, 1988, citado en Pituch & Stevens, 2016), dado que este factor es crítico para los análisis factoriales necesarios en la validación del instrumento. Según las recomendaciones metodológicas, se estimó que la muestra debía incluir al menos 10 a 15 participantes por ítem, asegurando así la robustez de los análisis psicométricos (Field, 2009), es decir al menos 360 participantes (36 ítems en total).

Inicialmente, participaron 591 docentes en la aplicación del instrumento. Sin embargo, tras realizar un filtro para eliminar las respuestas con valores faltantes y verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión establecidos para el estudio, la muestra final quedó compuesta por 371 profesores de establecimientos educativos de educación regular primaria y secundaria con financiamiento público en Chile.

Los participantes tenían una edad promedio de $M = 40.8$ años ($DE = 10.7$), con un rango de edades entre 23 y 68 años. La mayoría de los participantes eran mujeres (75.5%, $n = 280$), mientras que el grupo de hombres representó el 23.7% ($n = 88$) y un pequeño grupo se identificó con otro género (.8%, $n = 3$).

En cuanto a los niveles educativos que enseñaban, los profesores se distribuyeron de la siguiente manera: pre-básica ($n = 74$), primer ciclo básico ($n = 157$), segundo ciclo básico ($n = 190$) y educación media ($n = 129$). Por asignaturas, se registraron 174 profesores de Lenguaje, 170 de Matemática, 118 de Ciencias, 123 de Historia y Geografía, y 232 en otras asignaturas.



Respecto a su profesión se contó con 93 profesores de Educación Diferencial, 31 de Educación Parvularia, 154 de Educación Básica y 115 de Educación Media. Geográficamente, la mayoría de los participantes pertenecían a la región del Biobío ($n = 246$), mientras que el resto correspondía a la región de Ñuble ($n = 25$).

El 65% de los profesores invitados completaron voluntariamente el cuestionario en línea de forma anónima. Esta participación aseguró una muestra representativa de los docentes en los establecimientos seleccionados, proporcionando datos clave para la validación del instrumento diseñado. El Anexo 5 presenta el detalle de las respuestas por establecimiento, así como la distribución de los participantes según formación profesional, nivel educativo en el que trabajan, asignaturas que imparten y género.

3.3.3.2 Instrumentos.

3.3.3.2.1 Instrumento de Liderazgo para la Inclusión Educativa.

El instrumento diseñado para este estudio consta de 36 ítems distribuidos en seis dimensiones principales, que evalúan diferentes aspectos del liderazgo para la inclusión. Estas dimensiones son las siguientes:

- D1: Promoción del desarrollo profesional para abordar la inclusión (7 ítems).
- D2: Definición de una visión educativa inclusiva (7 ítems).
- D3: Apoyo a la enseñanza-aprendizaje para favorecer la inclusión (6 ítems).
- D4: Creación de redes de colaboración con la familia y comunidad local (5 ítems).
- D5: Fomento de la participación y diálogo en la comunidad educativa (7 ítems).
- D6: Gestión de Recursos para Accesibilidad de los/as estudiantes (4 ítems).



Las respuestas a los ítems se recopilaron mediante una escala tipo Likert de 7 puntos, diseñada para medir el grado de acuerdo de los docentes respecto a la implementación de estas prácticas en su institución. Los valores van desde "muy en desacuerdo" (1) hasta "muy de acuerdo" (7). Este instrumento permite obtener una visión integral del liderazgo para la inclusión, con base en las percepciones del profesorado. La versión completa de sus dimensiones e ítems se encuentra en el Anexo 6. Los resultados y sus características forman parte del presente estudio y serán presentados en la sección resultados.

3.3.3.2.2 Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS).

Para evaluar la validez convergente del instrumento de Liderazgo para la Inclusión, se utilizó como medida externa el instrumento PIMRS (*Principal Instructional Management Rating Scale*). Este instrumento mide la percepción que tienen los docentes sobre la frecuencia con que los directores implementan prácticas de liderazgo instruccional, organizadas en tres dimensiones, organizadas en tres dimensiones:

- Definir la misión escolar (10 ítems)
- Gestionar programa instruccional (15 ítems)
- Promover un clima de aprendizaje positivo (25 ítems)

El instrumento utiliza una escala Likert de 5 puntos, donde 1 significa “casi nunca” y 5 “casi siempre”. Los resultados de ajuste del modelo para la versión chilena mostraron índices satisfactorios (CFI = .964, TLI = .962, RMSEA = .050), lo que asegura su confiabilidad y validez en el contexto nacional.

Desde una perspectiva conceptual, el liderazgo instruccional o pedagógico se enfoca en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de acciones estratégicas del



equipo directivo, que fomentan el desarrollo profesional docente, la cultura de colaboración y la mejora continua (Silva et al., 2018; Shaked, 2020). Por su parte, el liderazgo para la inclusión incorpora estos mismos principios, vinculándolos a prácticas que promueven la equidad, el respeto por la diversidad y la participación de todos los estudiantes.

Además, ambos instrumentos los responden docentes y tienen como propósito capturar la percepción del profesorado sobre las acciones de liderazgo implementadas por el equipo directivo en su establecimiento. En este sentido, aunque cada uno enfatiza dimensiones específicas, ambos se articulan en torno a fortalecer los procesos institucionales que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes.

3.3.3.2.3 Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES).

Para evaluar la validez discriminante del instrumento de Liderazgo para la Inclusión, se utilizó la Escala de Autoeficacia Docente (*Teachers' Self-Efficacy Scale*). La escala desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), mide la autoeficacia percibida por los docentes en tres áreas fundamentales:

- Eficacia en estrategias instruccionales (4 ítem).
- Eficacia en la gestión del aula (4 ítems).
- Eficacia en el compromiso de los estudiantes (4 ítems).

La versión abreviada de la escala, fue validada en Chile en 2023 como parte de esta investigación y para dar cumplimiento a los objetivos de la tesis. Esta escala utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = "Nada" a 5 = "Mucho"). Se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) para corroborar su validez estructural en el contexto nacional. Los resultados del análisis mostraron una adecuada validez del modelo teórico, con índices de



ajuste satisfactorios ($\chi^2(51) = 213.29, p < .001, CFI = .975, TLI = .968, RMSEA = .089$). En el Anexo 7 se presenta de manera más detallada la estructura del instrumento, incluyendo las dimensiones, los ítems que las componen y estructura.

La decisión de utilizar este instrumento para la validez discriminante se fundamenta en que ambos instrumentos (autoeficacia docente y liderazgo para la inclusión) miden constructos distintos y conceptualmente no superpuestos. Mientras el instrumento de Liderazgo para la Inclusión tiene por objetivo evaluar las prácticas organizacionales que el equipo directivo desarrolla para promover procesos inclusivos a nivel institucional, el constructo de autoeficacia docente evalúa la percepción que los propios docentes tienen sobre su capacidad personal para ejecutar eficazmente tareas pedagógicas en el aula y promover el aprendizaje de sus estudiantes (Covarrubias & Mendoza, 2015; Sánchez-Rivero et al., 2022).

La autoeficacia docente es un juicio personal del profesor sobre su habilidad para enfrentar desafíos instruccionales y gestionar el aula (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001), lo que difiere sustantivamente del liderazgo para la inclusión. Por tanto, aunque ambos constructos están vinculados al mejoramiento escolar, su enfoque, origen y nivel de análisis son diferentes.

3.3.3.3 Procedimiento de recogida de los datos.

Durante marzo del 2024 se invitaron a las instituciones educativas seleccionadas a participar, entregando antecedentes y recopilando los consentimientos informados correspondientes por parte de cada uno de los directores de las instituciones. Finalmente, las 21 instituciones educativas que aceptaron participar de la investigación brindaron tiempo y



espacio para que sus docentes pudieran informarse sobre el estudio y completar el cuestionario.

El proceso de aplicación del instrumento de Liderazgo para la Inclusión se llevó a cabo entre abril y julio de 2024, utilizando un formato online a través de la plataforma SurveyMonkey. Se envió el enlace de manera formal por correo electrónico a los directores, quienes eran los responsables de difundir, invitando a todos los docentes que cumplieran con los criterios de inclusión y exclusión a participar. El tiempo aproximado para responder era de unos 30 minutos; no obstante, los participantes tenían la opción de completarlo en varias sesiones, principalmente debido a la cantidad de preguntas que contenía el cuestionario total. La plataforma permitía responder en diferentes momentos, lo que ayudaba a reducir el impacto de factores externos como el cansancio o las interrupciones.

El cuestionario online constaba de cinco secciones: (1^a) Consentimiento Informado, en esta primera sección, los participantes debían leer y aceptar un consentimiento informado que detallaba los objetivos de la investigación, la voluntariedad de la participación, la confidencialidad de los datos y el derecho a abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias. Solo quienes aceptaron el consentimiento pudieron continuar con el cuestionario; (2^a) Datos sociodemográficos de los participantes, esta sección recopilaba información básica de los participantes, incluyendo datos como edad, género, nivel educativo en el que trabajan (pre-básica, básica o media), años de experiencia docente, y tipo de asignatura que imparten; (3^a) la escala de Liderazgo para la inclusión educativa, pieza clave del estudio; (4^a) la escala de autoeficacia docente TSES; (5^a) y por último, la escala de Liderazgo Instruccional PIMRS.



3.3.3.4 Análisis de los datos.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se empleó el software R en su versión 2024.04. Se inició cargando los datos desde un archivo de Excel que contenía las respuestas de los docentes que participaron en la aplicación del instrumento. Se filtraron las respuestas para eliminar los valores faltantes y se revisaron los criterios de inclusión y exclusión del estudio para cada participante de la muestra. Esto permitió trabajar con una base de datos final compuesta por 371 casos, conformando así la muestra definitiva. Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de cada uno de los ítems que conforman el instrumento de Liderazgo para la inclusión, calculando Medias (M), Desviación Estándar (SD), Asimetría (A) y Curtosis (C). Luego, se generó una matriz de correlaciones entre los ítems para identificar posibles relaciones y redundancias entre las preguntas del instrumento.

Se decidió realizar un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en lugar de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) porque el instrumento diseñado presentaba una clara hipótesis teórica sobre la estructura factorial subyacente, la cual fue corroborada mediante un proceso de revisión sistemática y entrevistas realizadas. Según Ullman (2006), el AFC permite probar modelos teóricos predefinidos y evaluar la validez de la estructura propuesta mediante la comparación de matrices de covarianza estructuradas y no estructuradas, asegurando un ajuste más preciso con los datos, lo cual no es posible con técnicas exploratorias como el AFE. Se evaluaron tres modelos factoriales con respaldo teórico. En primer lugar, se probó un modelo unifactorial, que asumía que todos los ítems de la escala cargaban en un único factor general de liderazgo para la inclusión. Luego, se evaluó un modelo de seis dimensiones, donde cada dimensión representaba un constructo específico relacionado con



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

el liderazgo para la inclusión, asumiendo que cada ítem cargaba únicamente en su dimensión correspondiente. En la etapa final, se ajustó un modelo jerárquico, que postulaba la existencia de un factor general de liderazgo para la inclusión de segundo orden, por encima de las dimensiones específicas previamente identificadas.

Para cada uno de los modelos se realizaron estimaciones utilizando el estimador *Maximum Likelihood Robust* (MLR) y se evaluaron índices como el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), el Índice de Tucker-Lewis (TLI), el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) y el Residuo Cuadrático Medio Estandarizado (SRMR). Para considerar un modelo adecuado, se siguieron las recomendaciones de la literatura. En el caso de CFI y TLI, se consideran valores superiores a .95 como adecuados (Hu & Bentler, 1999; Williams & O'Boyle, 2011). Para RMSEA, valores entre .05 y .08 indican un ajuste adecuado, mientras que valores superiores a .10 se consideran insuficientes (Browne & Cudeck, 1992). Finalmente, para SRMR, un valor inferior a .05 es deseable, aunque valores de hasta .08 pueden ser aceptados (Hu & Bentler, 1999).

Se reportaron los análisis descriptivos y los índices de confiabilidad del instrumento, calculados mediante los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega, tanto para cada una de las dimensiones como a nivel total. De acuerdo con los estándares psicométricos y debido propósito final del instrumento, se consideraron deseables aquellos valores de Alpha y Omega sobre .7 (Nunnally & Bernstein, 1994). Además, se analizaron descriptivamente las dimensiones y el puntaje total del instrumento por establecimiento, reportando los siguientes estadísticos: Media, Desviación Estándar, Asimetría y Curtosis, con el fin de evaluar la distribución y características de los datos.



Para evaluar la validez convergente y discriminante del instrumento, se analizó una matriz de correlaciones empleando el coeficiente de correlación de Pearson. Esta matriz incluyó las dimensiones del instrumento Liderazgo para la Inclusión Educativa, junto con los instrumentos PIMRS (como referencia para la validez convergente) y TSES (como referencia para la validez discriminante). Según las convenciones propuestas por Cohen (1988), los valores de las correlaciones se interpretaron de la siguiente manera: correlación pequeña ($|r| \approx .10$), correlación mediana ($|r| \approx .30$) y correlación grande ($|r| \approx .50$).

Además, se evaluó la variabilidad entre los establecimientos educativos en relación con las dimensiones del liderazgo para la inclusión y el puntaje total del instrumento. Esto se realizó mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC) para cada dimensión. De acuerdo con Koo y Li (2016), los valores del ICC se interpretaron de la siguiente manera: menor a .50 indica fiabilidad baja; entre .50 y .75, fiabilidad moderada; entre .75 y .90, fiabilidad buena; y mayor a .90, fiabilidad excelente. Adicionalmente, se utilizaron diagramas de violín para ilustrar gráficamente las puntuaciones promedio por dimensión y establecimiento, permitiendo observar tendencias y variabilidad.

Posteriormente, se analizaron las relaciones entre las características individuales de los docentes, como la edad, los años de servicio en el establecimiento y las horas pedagógicas realizadas, con las dimensiones del liderazgo para la inclusión y el puntaje total del instrumento. Para ello, se realizaron análisis de Correlación de Pearson.

Asimismo, se utilizó un modelo de regresión lineal mixto con estimación de Máxima Verosimilitud Restringida (REML) para evaluar el efecto de diversas variables independientes sobre el liderazgo para la inclusión. Las variables incluidas fueron



características profesionales de los docentes, como el título profesional, el nivel educativo y el área de enseñanza, además del género. Para estabilizar el modelo y manejar la multicolinealidad, se emplearon técnicas de regularización como Ridge y Lasso. El modelo Ridge penalizó la magnitud de los coeficientes, ayudando a estabilizar el modelo al reducir los coeficientes hacia cero sin eliminarlo. Por otro lado, el modelo Lasso seleccionó automáticamente las variables más relevantes al reducir a cero los coeficientes de predictores no significativos y generando un modelo más simple (Liu & Yu, 2013).

Por último, se aplicó la Teoría de Generalizabilidad (GT) para analizar la precisión y fiabilidad de las mediciones obtenidas. Se utilizó un diseño de dos facetas anidadas, representado como $p \times (i:o)$, donde “p” correspondía a las dimensiones del instrumento, “i” a los profesores que respondieron al instrumento y “o” a los establecimientos educativos. Este modelo permitió identificar las fuentes de varianza asociadas con cada componente. Se consideraron los valores de fiabilidad .8 adecuados para el caso de estudios de investigaciones exploratorias, mientras que sobre .9 estudios que refieran tomar decisiones importantes de la comunidad educativa (Nunnally & Bernstein, 1994). En el Anexo 8, se detalla más sobre la Teoría de la Generalizabilidad.

3.4 Consideraciones éticas

La investigación se llevó a cabo respetando los resguardos éticos establecidos por el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999) y la Declaración de Helsinki, con el objetivo de regular las actividades ejecutadas en el marco del quehacer profesional. Este estudio se basó en tres principios fundamentales:



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

1. Mantener normas y criterios con resguardos científicos para el diseño y desarrollo de la investigación.
2. Asegurar el consentimiento informado, expreso y por escrito, de los participantes y de sus respectivas instituciones educativas.
3. Garantizar el derecho de los participantes a suspender su participación en cualquier momento, sin repercusiones.

En cada una de las etapas se solicitó autorización por escrito a cada participante como también a los directores de los establecimientos educativos involucrados. La confidencialidad e identidad de los participantes fueron protegidas mediante la codificación de la información recopilada, que se almacenó en archivos seguros y se utilizó exclusivamente con fines científicos y relativos a la presente investigación. Los resultados se presentaron de manera general y consolidada, sin divulgar información individual a direcciones escolares, sostenedores, el Ministerio de Educación de Chile u otros organismos públicos o privados. Además, se garantizó que la participación fuera completamente voluntaria, permitiendo a los participantes abandonar el estudio sin consecuencia alguna.

El Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción respaldó institucionalmente esta investigación mediante el Decreto UdeC 83-2017, con el protocolo código 1220-2022 aprobado el julio del 2022. Según el Artículo 2 de dicho decreto, los requerimientos éticos en las investigaciones tienen como objetivo principal proteger el bienestar de las personas que participan. Para ello, se gestionaron consentimientos informados y/o asentimientos informados para todos los participantes.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

A lo largo de las diferentes etapas del estudio, se implementaron los siguientes documentos éticos, detallados en los anexos correspondientes:

- **Anexo 9:** Consentimiento informado para participantes de la entrevista cognitiva.
- **Anexo 10:** Carta de autorización dirigida a directores o sostenedores de establecimientos.
- **Anexo 11:** Consentimiento informado para participantes aplicación del instrumento.



CAPÍTULO 4: RESULTADOS

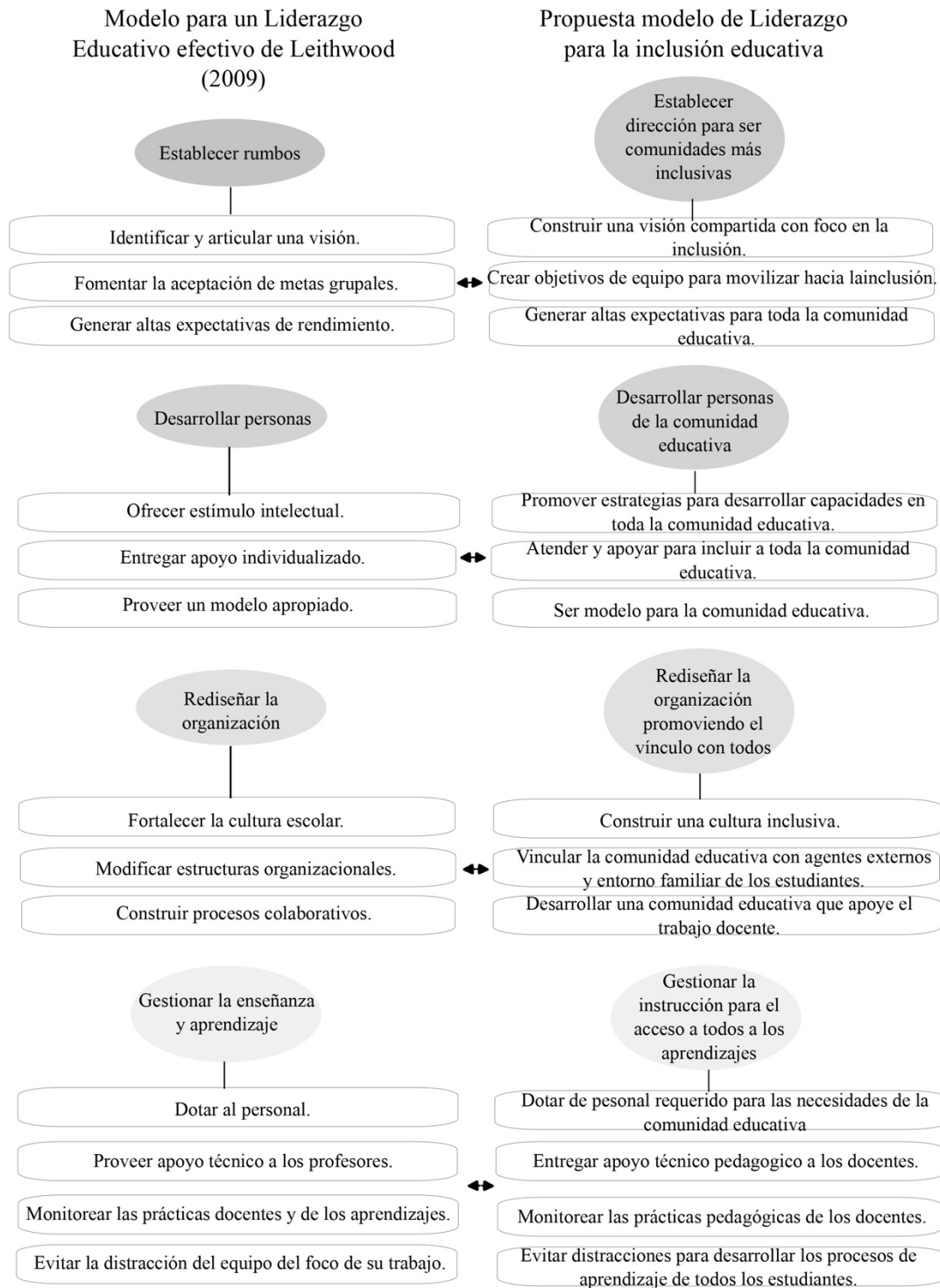
4.1 Etapa 1: Construcción del instrumento

4.1.1 Revisión a la literatura

Al llevar a cabo el análisis de la información y el desarrollo teórico, utilizando la Teoría Fundamentada, se identificaron categorías y relaciones clave con prácticas necesarias para fomentar el liderazgo para la inclusión. Este proceso permitió construir una estructura inicial de dimensiones y prácticas que requería un marco teórico robusto para ser validado y contextualizado. En este contexto, el modelo de prácticas para un liderazgo efectivo propuesto por Leithwood en 2009 emergió como una referencia pertinente debido a su amplia aceptación en la literatura y su enfoque en prácticas específicas que promueven un liderazgo efectivo en entornos educativos. Su modelo de 13 prácticas y cuatro dimensiones ofrecía una base sólida que podía ser adaptada para representar el enfoque inclusivo necesario en este estudio. Por esta razón, se optó por este modelo como base teórica, realizando modificaciones en los nombres de las dimensiones y prácticas originales, con el objetivo de adecuarlo a un liderazgo centrado en la inclusión. Esta adaptación se muestra de forma comparativa en la Figura 6.



Figura 6. Representación de transición del modelo original de liderazgo educativo al modelo de liderazgo para la inclusión.





DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

En la siguiente Tabla 9 se puede evidenciar los autores que respaldan cada una de las prácticas propuestas del modelo.

Tabla 9. Dimensiones y prácticas evidenciadas para realizar un liderazgo para la inclusión educativa.

Dimensiones	Prácticas	Autores
1. Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas	- Construir una visión compartida con foco en la inclusión.	Carter y Abawi, 2018; Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; Leiva et al., 2019; León et al., 2018; López-López et al., 2021; Slater et al., 2017; Valdés, 2020; Zembylas e Iasonos, 2017
	- Crear objetivos de equipo para movilizar hacia la inclusión.	Carter y Abawi, 2018; DeMatthews et al., 2020; DeMatthews y Mueller, 2021; DeMatthews e Izquierdo, 2018; Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; León et al., 2018; Leu, 2022; López-López et al., 2021; Slater et al., 2021; Tintoré, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019
	- Generar altas expectativas para toda la comunidad educativa.	DeMatthews et al., 2020; DeMatthews et al., 2021; Leithwood, 2021; Özdemir, 2017; Rivera-McCutchen, 2021; Tintoré, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Zembylas e Iasonos, 2017
2. Desarrollar personas de la comunidad educativa	- Promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa.	Billingsley et al., 2018; Carter y Abawi, 2018; Crawford, 2017; DeMatthews, 2020; DeMatthews, 2021; DeMatthews y Mueller, 2021; Emerick, 2022; García-Carmona et al., 2021; Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; León et al., 2018; López-López et al., 2021; Óskarsdóttir et al., 2020; Ramango y Naicker, 2022; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Yildirim, 2021; Zembylas e Iasonos, 2017
	- Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa.	Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2020; Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; Leiva et al., 2019; López-López et al., 2021; Luddeckens et al., 2022; Mavrogordato y White, 2020; Óskarsdóttir et al., 2020; Peprah, 2022; Rivera-McCutchen, 2021; Tintoré, 2018; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Wang, 2018
	- Ser modelo para la comunidad educativa.	Billingsley et al., 2018; Crisol y Romero, 2020; DeMatthews & Izquierdo, 2018; DeMatthews et al., 2021; Emerick, 2022; Galloway & Ishimaru, 2020; García-Carmona et al., 2021; Leithwood, 2021; Leiva et al., 2019; León et al., 2018; López-López et al., 2021; Óskarsdóttir et al., 2020; Poon-McBrayer, 2017; Tintoré, 2018; Valdés, 2020; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019; Yildirim, 2021
3. Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos	- Construir una cultura inclusiva.	Billingsley et al., 2018; Crisol y Romero, 2020; DeMatthews et al., 2020; Leithwood, 2021; López-López et al., 2021; Poon-McBrayer, 2017; Rivera-McCutchen, 2021
	- Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes.	Leithwood, 2021; León et al., 2018; López-López et al., 2021; Poon-McBrayer, 2017; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019
	- Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente.	Billingsley et al., 2018; Carter y Abawi, 2018; DeMatthews et al., 2021; DeMatthews & Mueller, 2021; DeMatthews, 2020; Emerick, 2022; Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; León et al., 2018; Luddeckens et al., 2022; Óskarsdóttir et al.,



		2020; Slater et al., 2017; Slater et al., 2021; Tintoré, 2018; Valdés, 2020
4. Gestionar la instrucción para el acceso a todos a los aprendizajes	- Dotar de personal requerido para las necesidades de la comunidad educativa.	Billingsley et al., 2018; DeMatthews et al., 2020; DeMatthews y Mueller, 2021; Galloway & Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; Peprah, 2022
	-Entregar apoyo técnico pedagógico a los docentes.	Galloway e Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019
	-Monitorear las prácticas pedagógicas de los docentes.	DeMatthews et al., 2021; DeMatthews y Mueller, 2021; Galloway & Ishimaru, 2020; Leithwood, 2021; Valdés y Gómez-Hurtado, 2019
	-Evitar distracciones para desarrollar los proceso de aprendizaje de todos los estudiantes.	Leithwood, 2021

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las dimensiones y sus respectivas prácticas.

4.1.1.1 Prácticas de liderazgo para la inclusión.

Como parte del desarrollo de la teoría y para profundizar en las prácticas del modelo liderazgo para la inclusión, se presenta la síntesis teórica de cada una de las prácticas organizacionales del liderazgo para la inclusión obtenidas.

1) *Establecer Dirección para ser comunidades más inclusivas.*

Esta dimensión tiene como objetivo involucrar a todos los participantes del entorno educativo para crear una visión inclusiva, fijar metas comunes y aspirar a altas expectativas que impulsen el aprendizaje y la equidad. Esto se manifiesta en tres prácticas clave que se detallan a continuación:

1.1) Construir una visión compartida con foco en la inclusión. Esta práctica se refleja en el esfuerzo colaborativo por establecer una visión clara para la institución educativa, con un propósito común hacia la inclusión. Nueve autores respaldan esta idea. Leithwood (2021)



resalta que un liderazgo escolar efectivo se fundamenta en la creación de una visión inclusiva que oriente las prácticas educativas hacia la equidad y la integración de todos los estudiantes. Leiva et al. (2019) subrayan la importancia de que los líderes escolares fomenten una visión compartida que refleje un compromiso con la inclusión, involucrando a toda la comunidad educativa en su aplicación. Además, López-López et al. (2021) destacan que desarrollar una visión inclusiva requiere la participación activa de las familias, promoviendo una cultura escolar que valore la diversidad. Valdés (2020) argumenta que una visión compartida centrada en la inclusión debe estar apoyada por prácticas de liderazgo que fomenten la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Zembylas e Iasonos (2017) examinan cómo en sociedades con divisiones étnicas, construir una visión inclusiva es crucial para superar tales divisiones y fomentar la justicia social en el ámbito educativo.

1.2) Crear objetivos de equipo para movilizar hacia la inclusión. Esta práctica espera que, partiendo de la visión compartida centrada en la inclusión, los directores puedan motivar a todos para trabajar hacia los objetivos y estrategias de la organización. Al menos 12 autores respaldan esta práctica. Carter y Abawi (2018) destacan la importancia de que los directores formulen objetivos colectivos que promuevan la inclusión, enfatizando que una visión compartida debe traducirse en metas claras y estrategias que involucren a toda la comunidad escolar. DeMatthews et al. (2020) subrayan que establecer objetivos de equipo orientados hacia la inclusión es esencial para movilizar a todos los miembros de la organización educativa, asegurando que las prácticas inclusivas se integren en la cultura escolar y se reflejen en las actividades cotidianas de la institución. Esta práctica se manifiesta en diversas



estrategias que promueven la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

1.3) Generar altas expectativas para toda la comunidad educativa. Se espera que los equipos directivos establezcan expectativas de alto rendimiento, fijando estándares elevados tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. La práctica de crear altas expectativas en los estudiantes está respaldada por al menos ocho investigaciones. De acuerdo con DeMatthews et al. (2021), los líderes escolares promueven estas expectativas al fijar metas ambiciosas acompañadas de un soporte adecuado. Comunicar de manera consistente estas expectativas elevadas mejora los resultados educativos, especialmente para estudiantes en situaciones vulnerables (Leithwood, 2021; Özdemir, 2017; Rivera-McCutchen, 2021).

2) *Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos.*

Mediante esta dimensión, se pretende promover una cultura de inclusión, ofrecer respaldo a los profesores y vincular a la comunidad escolar con agentes externos y las familias de los estudiantes. Este enfoque se concreta en tres prácticas esenciales que se detallan a continuación:

2.1) Construir una cultura inclusiva. Esta práctica consiste en crear un entorno educativo que aprecie y respete la diversidad, fomentando la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa. La relevancia de construir una cultura inclusiva se refleja en 16 estudios. De acuerdo con DeMatthews (2021), los líderes escolares juegan un papel fundamental en el desarrollo de culturas inclusivas mediante la implementación de prácticas que promuevan la equidad y la participación de todos los estudiantes. Asimismo,



según León et al. (2018), un liderazgo participativo, democrático y transformacional por parte de los directores tiene un impacto positivo en la creación de una cultura inclusiva.

2.2) Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente. Se espera que los equipos de directivos sean capaces de ofrecer respaldo a los integrantes de la comunidad educativa, entendiendo sus necesidades para crear las condiciones laborales necesarias. Esta importancia de esta práctica se ha resaltado en al menos 17 estudios revisados. De acuerdo con DeMatthews et al. (2020), los líderes escolares efectivos fomentan una cultura de colaboración entre los docentes, lo que facilita el desarrollo profesional y la aplicación de prácticas inclusivas. Cuando los directores brindan apoyo y recursos adecuados a los maestros, contribuyen de manera significativa a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, 2021).

2.3) Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar. Esta práctica se relaciona con las gestiones que realizan los equipos directivos para conectar a la comunidad educativa con su entorno próximo, es decir, hacer partícipes del proceso de aprendizaje a familias y a los agentes externos. Se evidencia su importancia en al menos 17 estudios consultados. Leithwood (2021) señala que los líderes escolares efectivos logran enriquecer el entorno educativo al establecer conexiones sólidas con las familias y la comunidad, lo que apoya significativamente el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, León et al. (2018) indica que cuando estas iniciativas fomentan cooperación y la participación, construyen de mejor manera una cultura inclusiva, enriqueciendo prácticas educativas y reforzando los procesos inclusivos (Valdés y Gómez-Hurtado, 2019).



3) *Desarrollar personas de la comunidad educativa.*

Esta práctica está orientada a robustecer las habilidades y el bienestar de cada integrante de la comunidad educativa, fomentando un ambiente inclusivo y equitativo. Se refleja en tres prácticas esenciales:

3.1) Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa. Esta práctica subraya la relevancia de que los equipos directivos presten atención a las inquietudes y necesidades de estudiantes, personal y familias, fomentando una cultura de inclusión y apoyo mutuo. Cinco autores destacan la importancia de directores que estén al tanto de su comunidad educativa. Crisol y Romero (2020) también abogan por la creación de espacios seguros y accesibles donde estudiantes, personal y familias puedan manifestar sus inquietudes y necesidades, promoviendo una comunicación abierta y sincera. Por su parte, López-López y colaboradores (2021) recomiendan que es relevante la implementación instancias para recopilar información sobre necesidades, preocupaciones y sugerencias de todos los miembros de la comunidad educativa, permitiendo así una comprensión más profunda de las dinámicas internas y las áreas que requieren mejora.

3.2) Ser modelo para la comunidad educativa. En total, son cinco los autores que destacan la relevancia de que el director sea un referente en el ámbito educativo, ya sea a través de la práctica, la escucha, el ejemplo o la participación activa. Leithwood (2021) junto a Poon-McBrayer (2017) resaltan que el liderazgo eficaz se hace evidente cuando los directivos muestran, mediante sus acciones, un compromiso con la excelencia y la inclusión, actuando como modelo para docentes y estudiantes. Esto se reflejará en una cultura de respeto y colaboración (León et al., 2018), así como en el fortalecimiento de la confianza y el sentido



de pertenencia entre los integrantes de la comunidad (López-López et al., 2021). Finalmente, Valdés y Gómez-Hurtado (2019) subrayan que un liderazgo ejemplar es fundamental para crear un entorno escolar positivo y favorable para el aprendizaje.

3.3) Promover estrategias para desarrollar capacidades en temas de inclusión. Esta práctica se centra en fortalecer las habilidades y conocimientos necesarios para implementar de manera efectiva prácticas inclusivas. Diecinueve autores destacan la importancia de fomentar esta práctica. Según DeMatthews et al. (2021) y León et al. (2018), los directores juegan un papel esencial en fomentar una cultura de aprendizaje profesional centrada en la inclusión, la cual debe estar en sintonía con las políticas educativas inclusivas y ajustada a las particularidades de cada comunidad escolar para optimizar su efectividad (Valdés, 2020). Billingsley et al. (2018) y Óskarsdóttir et al. (2020) enfatizan que el desarrollo de estas capacidades debe ser sistemático y orientado a dotar a los docentes de herramientas prácticas para abordar la diversidad en el aula, manteniendo un enfoque colaborativo, donde los directores trabajen junto a los docentes para identificar necesidades específicas y diseñar estrategias de formación que promuevan prácticas inclusivas basadas en la equidad (Carter y Abawi, 2018; DeMatthews & Mueller, 2021).

4) Gestionar la instrucción para el acceso a todos a los aprendizajes.

Esta dimensión se enfoca en asegurar que el director garantice que todos los estudiantes dispongan de acceso a aprendizajes relevantes y justos mediante el uso de prácticas pedagógicas inclusivas. Estas acciones se manifiestan en cuatro prácticas clave:



4.1) Entregar apoyo técnico-pedagógico a los docentes. El respaldo del director hacia la práctica pedagógica de todos los educadores, con el fin de asegurar la atención a todos los alumnos, incluidos aquellos que precisan apoyos personalizados, es una práctica avalada por seis autores. De acuerdo con DeMatthews y Mueller (2021), es esencial que los líderes escolares ofrezcan a los profesores herramientas y recursos que les faciliten la atención a la diversidad en el aula, promoviendo así métodos inclusivos que favorezcan a todos los estudiantes. Por otro lado, Leithwood (2021) resalta la importancia de un liderazgo que respalde el trabajo profesional de los docentes, permitiendo su adaptación a las necesidades cambiantes del entorno educativo. En esta línea, Peprah (2022) sugiere un modelo heurístico de liderazgo para la inclusión que capacite a los líderes educativos para crear ambientes de aprendizaje inclusivos, especialmente en contextos de bajos ingresos.

4.2) Monitorear las prácticas pedagógicas de los docentes. Para esta práctica son tres autores que postulan la importancia de realizar un seguimiento, a través de la observación y retroalimentación de sus prácticas docentes, para garantizar una educación de calidad para todos incluyendo a los estudiantes que requieren apoyos personalizados. Según Galloway e Ishimaru (2020), este monitoreo debe centrarse en observar directamente las prácticas pedagógicas y proporcionar retroalimentación específica y constructiva que permita a los docentes mejorar continuamente su desempeño. Además, estas observaciones deben ser sistemáticas y estar acompañadas de sesiones de retroalimentación estructuradas, donde se analicen tanto las fortalezas como las áreas de mejora, con el objetivo de optimizar los resultados de enseñanza y aprendizaje (Leithwood, 2021). Valdés y Gómez-Hurtado (2019) subrayan que estas estrategias de observación no solo deben centrarse en el diagnóstico y



mejora, sino también en el diseño de los planes de acción personalizados que respondan a las necesidades identificadas durante el proceso de observación y retroalimentación.

4.3) Dotar de personal requerido para las necesidades de la comunidad educativa. Son cinco los autores que coinciden en la importancia de contratar personal adecuado para las necesidades del establecimiento, particularmente para aquellos estudiantes que requieren más apoyo. DeMatthews y Mueller (2021) junto con DeMatthews y otros (2021) subrayan la relevancia de identificar las necesidades específicas de los estudiantes para poder contratar a profesionales que las satisfagan de manera adecuada. Por otro lado, Leithwood (2021), así como Valdés y Gómez-Hurtado (2019), señalan que la contratación de personal especializado es vital para implementar prácticas inclusivas efectivas y asegurar una educación de calidad para todos. Además, si este personal posee experiencia en educación inclusiva, contribuirá a la creación de un entorno de aprendizaje más equitativo (Galloway & Ishimaru, 2020).

4.4) Evitar distracciones para desarrollar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes. Esta práctica es que la presenta menor despliegue en los hallazgos de la revisión. Es Leithwood (2021) quien vincula la importancia de tener comunidades más inclusivas a través de la protección de los docentes y profesionales de la comunidad educativa ante de las distracciones que no son propias de su trabajo y/o labor diaria.

4.1.2 Opinión de académicos y profesionales expertos.

4.1.2.1 Dimensiones y prácticas de liderazgo para la inclusión.

De la misma forma, al examinar las entrevistas y aplicar el desarrollo de teoría, se creó una propuesta que detalla la dimensionalidad y las prácticas clave para fomentar un liderazgo para la inclusión en contextos educativos. Al igual que en la revisión sistemática,



algunas dimensiones y prácticas muestran coincidencias con el modelo de prácticas para un liderazgo efectivo que Leithwood presentó en 2009. Debido a estas coincidencias, también se ajustaron los nombres de las dimensiones y las prácticas en el modelo de Leithwood con el propósito de destacar y enfatizar su orientación inclusiva. En total, se han identificado seis prácticas, organizadas en tres dimensiones. Los resultados se presentan de forma clara y resumida en la Tabla 10.

Tabla 10. 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.

4.1.2.2 Descripción de prácticas identificadas.

Se describen a continuación de manera más detallada las prácticas de liderazgo para la inclusión que se han identificado en el análisis en las entrevistas.

1) *Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas.*

1.1) Construir una visión compartida con foco en la inclusión. Esta práctica ha sido reconocida como esencial, con el respaldo del 46% de los entrevistados, quienes creen que el equipo directivo juega un papel crucial en el desarrollo de una visión centrada en la inclusión. De acuerdo con E1 se trata de *construir una visión compartida con foco en la inclusión, que involucre a la comunidad educativa en el proyecto educativo del*



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

establecimiento. Además, indican que es fundamental que el personal docente y la comunidad educativa compartan una visión común sobre los objetivos y actividades del establecimiento (E7). Otro aspecto para destacar es que Incorporar las ideas y preocupaciones de los docentes es clave para construir una visión inclusiva que integre a todos los actores de la comunidad educativa (E3).

En relación con la implementación de esta práctica en el contexto educativo, algunos entrevistados también destacan la relevancia de estrategias para su exitosa aplicación, tales como la participación activa de toda la comunidad educativa, una comunicación eficaz y una escucha activa entre todos los niveles, el uso de datos disponibles en la comunidad educativa para elaborar planes y programas, la promoción del diálogo y la conversación para la toma de decisiones colectivas, así como la creación de planes de mejora educativa y proyectos institucionales con un enfoque inclusivo.

2) *Desarrollar personas de la comunidad educativa.*

2.1) Promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa. Esta práctica, destacada con gran énfasis durante las entrevistas (alrededor del 62% de los encuestados la resaltaron), subraya el papel vital que tiene el equipo de gestión en el desarrollo de diversas estrategias para fortalecer las habilidades del personal dentro de la comunidad educativa. Esto es especialmente relevante en temas de diversidad cultural, lingüística, religiosa, étnica, de género, orientación sexual, capacidades y nivel socioeconómico.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Del análisis de las entrevistas, emergen tres aspectos clave para fomentar estas estrategias. Primero, se resalta la necesidad de incentivar, planificar y llevar a cabo el desarrollo profesional del profesorado, según algunos de los entrevistados:

La capacitación profesional debe preparar al personal para manejar adecuadamente la diversidad que enfrentan en el aula y en la comunidad educativa (E12).

Los líderes escolares deben incorporar una visión inclusiva en el desarrollo profesional de la institución, promoviendo acciones que garanticen igualdad de oportunidades (E5).

Se subraya también el papel crucial del director, este debe *diseñar estrategias que desafíen los estereotipos y prejuicios dentro del personal docente es una tarea clave de los directores inclusivos (E7).*

En segundo lugar, se resalta la importancia de proporcionar capacitaciones sobre temas de inclusión al equipo directivo, docentes, personal y estudiantes, a través de un proceso de consenso y participación continua. Dos entrevistados señalaron que es necesario:

Es necesario vincular cada actividad de capacitación al plan estratégico y objetivos de la institución para maximizar el impacto en el desarrollo profesional (E11).

Los entornos inclusivos deben garantizar el respeto y la igualdad para todos, incluyendo a estudiantes trans, asegurando su bienestar y libertad de expresión. (E13).

También se destaca el rol del director: *Los equipos directivos deberían proponer jornadas de capacitaciones internas, no solo de UTP o de convivencia escolar (E7).*



Finalmente, aunque con menos frecuencia, se menciona la formación de comunidades de aprendizaje profesional centradas en la inclusión como una estrategia en desarrollo para impulsar mejoras en los establecimientos. Esto permite que la comunidad educativa co-cree y colabore en proyectos conjuntos para mejorar el acceso a la educación para todos los estudiantes.

Otro elemento de gran importancia está relacionado con *cómo nos constituimos o, en términos coloquiales, “creernos el cuento” de que somos una comunidad profesional de aprendizaje. Es decir, cómo co-creamos, cómo trabajamos en proyectos conjuntos, y cómo dejamos de ser una isla dentro de nuestros establecimientos (E4).*

2.2) Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa. Al igual que en la práctica anterior, el enfoque en atender y apoyar al personal fue notable en los análisis, con un 85% de los entrevistados mencionándolo. Esta práctica se manifiesta en las comunidades educativas a través de tres pilares centrales:

- **Participación:** Se resalta la responsabilidad del equipo directivo en crear oportunidades para que docentes, estudiantes y familias se involucren activamente en las actividades del establecimiento. En este caso los entrevistados indican:

Es crucial establecer condiciones que permitan la participación equitativa basada en las características e intereses de los estudiantes. (E1).

Generar oportunidades efectivas para que toda la comunidad educativa participe en las decisiones clave del establecimiento. (E7).

Proporcionar espacios para fomentar la participación activa y colaborativa de equipos en los procesos del establecimiento. (E12).



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Es fundamental que el equipo directivo promueva la participación plena del personal docente en actividades relevantes para su desarrollo profesional.

- **Reflexión:** La reflexión conjunta es vista como un proceso esencial en las comunidades educativas inclusivas. El equipo directivo, junto con el personal docente, inspectores y responsables de convivencia, entre otros, debe emprender un proceso reflexivo en diferentes momentos para facilitar la inclusión. Algunos entrevistados señalaron la importancia de que ciertas decisiones, especialmente las relacionadas con la inclusión, sean tomadas colectivamente entre el personal docente y el equipo directivo. Indican:

El rol del director como mediador es fundamental al integrar profesionales, padres y estudiantes en procesos reflexivos (E11).

Líderes inclusivos facilitan reflexiones en toda la comunidad educativa, especialmente en equipos directivos y convivencia (E2).

- **Trabajo colaborativo:** El trabajo colaborativo es considerado un elemento integral en el entorno educativo, y los entrevistados destacaron la importancia del equipo directivo en su fomento. Uno de los entrevistados indicó que *los directores reconocen la colaboración como el principal mecanismo para lograr un enfoque inclusivo, especialmente en este contexto, además, algo crucial para entender la inclusión es lo que llamo la capacidad de trabajo interprofesional (E1).*



3) Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos

3.1) Construir una cultura inclusiva. La práctica de desarrollar una cultura inclusiva obtuvo un amplio consenso entre los entrevistados, alcanzando un 92% de acuerdo sobre su relevancia para promover una comunidad integradora y facilitar que los estudiantes sean más accesibles para la sociedad. Además, esta práctica está intrínsecamente ligada a otras prácticas necesarias para consolidarse dentro de la comunidad educativa.

La concreción de la práctica de construir una cultura inclusiva se fundamenta en tres aspectos esenciales. En primer lugar, requiere que el equipo directivo impulse y fomente valores dentro de la comunidad educativa.

Trabajar en comunidad, desarrollar valores como el amor, la justicia social, valorar la diversidad, valorar la diferencia. (E5).

Durante las entrevistas, se destacaron valores esenciales para promover la inclusión, como el respeto y la empatía.

Otro elemento crucial en la creación de una cultura inclusiva es la capacidad del equipo directivo para actuar como mediadores y aplicar normativas y políticas que aseguren el acceso de todos los integrantes 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).



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

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

Esto implica implementar normativas y políticas relacionadas con la educación e inclusión, así como la elaboración de documentos, planes y reglamentos que contribuyan a crear una comunidad más accesible, en relación con lo anterior indican:

Nosotros [en el establecimiento] tenemos estudiantes que usan su nombre social, aún sin estar en un proceso trans de transición... lo permitimos hacerlo sin obstáculo. (E13).

Finalmente, conservar un lenguaje inclusivo y común es otro aspecto crucial para fomentar esta cultura institucional.

los líderes trabajan para construir un lenguaje inclusivo en el que todas, todos y voy a decir intencionalmente, “todes”, tengan espacio... lenguaje común se construye desde espacios de diálogo que hay que hacerlos permanentes en la escuela (E3).

Porque es importante para mí tener un lenguaje común dentro de la escuela, entonces los líderes inclusivos deben generar espacios para que se conozca la inclusión... nos autoformamos como escuela en estos temas. Nos apoyamos mutuamente, desde nuestras diversas formaciones, sobre cómo gestionar la diversidad y cómo compartir las buenas prácticas que se llevan a cabo en algunas escuelas (E5).

3.2) Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes. Aunque esta práctica obtuvo un 38% de acuerdo entre los encuestados, hay un consenso claro sobre la importancia del rol que juega el equipo directivo en la inclusión de las familias y en el establecimiento de conexiones directas que fomenten los procesos de



aprendizaje y contribuyan a crear una comunidad más inclusiva. En cuanto a las familias, el papel del equipo directivo es esencial para promover acciones que sensibilicen a las familias sobre la importancia y las ventajas de la inclusión.

Es fundamental en la inclusión poder conectar con la familia, compartir información, dar cuenta del estado de avance del estudiante y las brechas que debe sortear (E11).

Considero que el trabajo con las familias es clave. Promover iniciativas donde las familias participen dentro y fuera del entorno escolar es fundamental. (E7).

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

En lo que respecta a las instituciones externas, la escuela debe abrirse hacia el exterior y establecer relaciones colaborativas con diferentes instituciones externas, en relación a este punto los entrevistados indican:

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

El director gestiona los recursos externos necesarios para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje (E3).

Las instituciones externas colaboran con las escuelas, desde centros de salud hasta movimientos culturales, dependiendo de la ubicación y necesidades (E2).

3.3) Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente. En relación a esta práctica, se evidenció un consenso del 31% entre los participantes durante las entrevistas. Los entrevistados subrayaron que esta práctica se lleva a cabo en función de la habilidad de los equipos directivos para repartir y asegurar un acceso equitativo a los recursos necesarios



que los docentes precisan para desempeñar su labor, lo cual, a su vez, beneficia a los estudiantes.

Lo significativo de esta práctica, según los entrevistados, es la importancia del equipo directivo al momento de distribuir equitativamente los recursos disponibles:

la idea es poder, dentro de los recursos que tenemos y capacidades, tratar de distribuirlas, de tal forma que todos los estudiantes sientan que tienen las posibilidades de aprender... 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, en cierta medida, el director asuma un papel activo en el respaldo a los esfuerzos que realizan los profesores del establecimiento ante el sostenedor, en realización a esto un entrevistado indica que *un director es proactivo al presentar las necesidades del establecimiento al sostenedor (E3).*

4.1.3 Diseño del instrumento.

El proceso inicial de construcción del instrumento, que se llevó a cabo después de la triangulación de las entrevistas y la revisión sistemática, permitió identificar cuatro dimensiones y 13 prácticas. De estas prácticas, seis surgieron de manera consistente tanto en las entrevistas como en la revisión sistemática, lo que resalta su relevancia. La Tabla 11 presenta las dimensiones y prácticas identificadas, destacando además aquellas que se evidenciaron en ambas instancias.

Tabla 11. Dimensiones y prácticas de Liderazgo para la Inclusión que emergen de la triangulación de datos.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Dimensiones	Prácticas
Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas	<p>1.-Construir una visión compartida con foco en la inclusión.</p> <p>2.-Crear objetivos de equipo para movilizar hacia la inclusión.</p> <p>3.-Generar altas expectativas para toda la comunidad educativa.</p>
Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos	<p>4.-Construir una cultura inclusiva.</p> <p>5.-Vincular la comunidad educativa con agentes externos y entorno familiar de los estudiantes.</p> <p>6.-Desarrollar una comunidad educativa que apoye el trabajo docente.</p>
Desarrollar personas de la comunidad educativa	<p>7.-Promover estrategias para desarrollar capacidades en toda la comunidad educativa.</p> <p>8.-Atender y apoyar para incluir a toda la comunidad educativa.</p> <p>9.-Ser modelo para la comunidad educativa.</p>
Gestionar la instrucción para el acceso a todos a los aprendizajes	<p>10.-Dotar de personal requerido para las necesidades de la comunidad educativa</p> <p>11.-Entregar apoyo técnico pedagógico a los docentes.</p> <p>12.-Monitorear las prácticas pedagógicas de los docentes.</p> <p>13.-Evitar distracciones para desarrollar los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.</p>

La literatura permitió apoyar tanto las dimensiones como las prácticas, además de contrastar y verificar la información recopilada a través de entrevistas con académicos y profesionales en el campo del liderazgo y la inclusión educativa. A través de ambos procesos, se llevó a cabo una categorización de la información con el fin de definir e identificar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión, las cuales se plasmarán en los ítems del instrumento. De este análisis surgieron un total de 46 ítems, distribuidos en cuatro grandes dimensiones dentro del ámbito del liderazgo para la inclusión. La Tabla 12 muestra la distribución de los ítems por dimensión en la propuesta inicial del instrumento.



Tabla 12. Propuesta inicial de las dimensiones y número de ítems del instrumento de Liderazgo para la Inclusión.

Dimensiones	Nº de Ítems
D1 Fomenta el desarrollo de los/as profesionales de la comunidad para acceder a la inclusión.	7
D2 Establece una dirección para propiciar el acceso de todos los/as estudiantes a la comunidad educativa.	6
D3 Apoya el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión y el acceso a todos a los aprendizajes.	13
D4 Rediseñar la organización para ser una comunidad educativa accesible e inclusiva.	20
TOTAL	46

Los hallazgos obtenidos en esta primera etapa permitieron identificar y definir una estructura multidimensional coherente de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión, compuesta por dimensiones conceptualmente diferenciadas. A través del análisis de la literatura especializada y la triangulación con entrevistas, fue posible delimitar un conjunto de 13 prácticas organizadas en cuatro dimensiones, respaldado con el modelo teórico de Leithwood (2009). En consecuencia, los resultados permiten confirmar la hipótesis 1 planteada, en tanto se identificó una estructura multidimensional válida que organiza de manera coherente las prácticas de liderazgo orientadas a la inclusión educativa.

Una vez completadas todas las etapas de diseño del instrumento, se avanzó al proceso de evaluación de su validez de contenido, el cual incluyó el juicio de expertos, entrevistas cognitivas y el método Delphi. Los detalles de este proceso se presentan a continuación, mientras que la versión inicial del instrumento puede consultarse en el Anexo 4.



4.2 Etapa 2: Análisis de la estructura del Instrumento

4.2.1 Juicio de expertos

Del análisis en las respuestas de los expertos, tanto cualitativas como cuantitativas, se realizó el ajuste a la primera versión del instrumento. Los criterios de evaluación fueron: pertinencia, relevancia, claridad de cada ítem, y suficiencia para el caso de la dimensión propuesta. Posterior al análisis se toma la decisión de eliminar ocho ítems, ya que, obtienen un 69% o menos en la valoración de “nivel alto” (4 puntos) en las categorías “relevancia” y/o “pertinencia”. Además, en tres ocasiones se unieron ítems que según los expertos presentaban temas similares; y un ítem se dividió en dos, ya que, de acuerdo a los expertos, su contenido abarcaba temas distintos. En cuanto a “claridad”, se reescribieron el 75% de los ítems que se mantuvieron para mejorar su comprensión. En “suficiencia”, una dimensión que originalmente contenía 20 ítems fue dividida en tres dimensiones, en función de los temas principales que abarcaba cada ítem.

El resultado del instrumento queda finalmente en seis dimensiones y 36 ítems, el cual se presenta en la Tabla 13 con la información de sus respectivas modificaciones.

**Tabla 13.** Dimensiones del instrumento con información de sus respectivas modificaciones posterior al juicio de expertos.

Dimensiones	Nº de ítems	Modificaciones
D1: Promover el desarrollo de los/as profesionales de la comunidad educativa para abordar la inclusión.	7	Se elimina un ítem. Se agrega un ítem de otra dimensión.
D2: Definir una dirección para promover la inclusión de todas las/os estudiantes a la comunidad educativa.	7	Se eliminan dos ítems. Se divide en dos un ítem. Se agregan dos ítems de otra dimensión.
D3: Apoyar el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión de todas las/os estudiantes a los aprendizajes.	6	Se eliminan cuatro ítems. En dos ocasiones se fusionan dos ítems. Un ítem pasa a otra dimensión.
<i>D4: Gestionar redes internas y externas para fomentar la colaboración de la comunidad educativa.</i>	5	La dimensión se subdivide en tres dimensiones.
<i>D5: Fomentar la participación y comunicación de toda la comunidad educativa para promover la inclusión.</i>	7	Se elimina un ítem. Se fusiona un ítem.
<i>D6: Gestiona los recursos de la comunidad educativa para promover accesibilidad de todas las/os estudiantes.</i>	4	Dos ítems pasan a otra dimensión.
TOTAL	36	

4.2.2 Entrevista cognitiva (1era)

Posterior a la revisión de las entrevistas, los resultados del análisis permitieron modificar la redacción de 16 ítems con el objetivo de mejorar su claridad de cada una de ellas, además se ofrecieron instrucciones más detalladas para responder el instrumento. Las principales modificaciones se realizaron en la Dimensión 1, “Promover el desarrollo de los/as profesionales de la comunidad educativa para abordar la inclusión”, y en la Dimensión 2, “Definir una dirección para promover la inclusión de todas las/os estudiantes a la comunidad educativa”. Esto se debió a que muchos ítems en estas dimensiones resultaron poco comprensibles para los docentes, ya que la semántica utilizada en los reactivos no era común para la mayoría de los docentes entrevistados. Además, se modificaron términos considerados más 'técnicos' por los entrevistados (profesores de educación regular), quienes los asociaban al lenguaje habitual de profesores de educación diferencial, directores y/o



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

equipos directivos, lo que dificultaba su comprensión. Algunos ejemplos incluyen términos como “Desarrollo profesional”, “Comunidades de Aprendizaje Profesional”, “Apoyo pedagógico”, “Visión de aprendizaje”.

Asimismo, se añadió la sentencia inicial en cada ítem “El director y el equipo directivo del establecimiento...” para facilitar una mejor comprensión, enfatizando en cada reactivo que la afirmación estaba enfocada en el trabajo realizado por el director y el equipo directivo del establecimiento, y no se estaba evaluando su propio desempeño.

Finalmente, se simplificaron los nombres de las dimensiones y se añadió una breve descripción de cada una. La estructura del instrumento, compuesta por seis dimensiones y 36 ítems, se conservó tal como quedó definida tras el análisis realizado en la etapa de juicio de expertos. La Tabla 14 proporciona una breve descripción de la nueva versión del instrumento.



Tabla 14. Descripción de cada una de las dimensiones del instrumento de Liderazgo para la Inclusión.

Dimensión	Descripción de la dimensión	Nº de ítems
D1: Promoción del desarrollo profesional para abordar la inclusión.	Esta dimensión se centra en cómo los directores/as y equipos directivos organizan actividades formativas y espacios colaborativos para fortalecer las competencias de los profesionales en inclusión. Entendiendo como por "temas asociados a la inclusión" a los asuntos relacionados con la diversidad cultural, política, lingüística, física, religiosa, étnica, de género, diversidad sexual, salud física/mental, capacidades académicas y diferentes realidades socioeconómicas.	7
D2: Definición de una visión educativa inclusiva	Esta dimensión refleja cómo los directores/as y equipos directivos colaboran con la comunidad educativa para desarrollar y comunicar una visión compartida de inclusión, estableciendo objetivos claros y fomentando con el ejemplo diferentes valores inclusivos.	7
D3: Apoyo a la enseñanza-aprendizaje para favorecer la Inclusión	Esta dimensión se enfoca en cómo los directores/as y equipos directivos optimizan los recursos y espacios para fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo autonomía pedagógica y la colaboración con otros profesionales de la comunidad educativa.	6
D4: Creación de redes de colaboración con la familia y comunidad local	Esta dimensión se enfoca en cómo los directores/as y equipos directivos establecen y mantienen redes colaborativas con entidades locales y vínculos con las familias para apoyar su participación activa en el proceso educativo.	5
D5: Fomento de la participación y diálogo en la comunidad educativa	Esta dimensión se centra en cómo los directores y equipos directivos promueven un entorno escolar que valora y facilita la expresión libre, el respeto y la comunicación efectiva entre todos los miembros de la comunidad educativa.	7
D6: Gestión de Recursos para Accesibilidad de los/as estudiantes	Esta dimensión aborda cómo los directores/as y equipos directivos gestionan, administran y distribuyen los recursos materiales, humanos y financieros para garantizar la accesibilidad y atender adecuadamente a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa.	4

4.2.3 Grupo de expertos: Método Delphi

Como resultado en la etapa 1 de evaluación individual de los expertos, de los 36 ítems consultados, se decidió mantener 33 ítems íntegramente en el instrumento. Mientras que tres ítems fueron señalados para revisión en la etapa 2, ya que en todos los casos obtuvieron un 50% de acuerdo.

En la segunda etapa, de revisión y toma de decisiones en conjunto, y ante al menos dos disidencias entre los expertos, se decidió mantener la totalidad de los ítems (100%). No

obstante, se realizaron ajustes en la redacción y sentido de los tres ítems para mejorar su



claridad. Las modificaciones correspondieron a un ítem en cada una de las dimensiones D1, D2 y D4, véase la Tabla 15 para más detalle.

Tabla 15. Información de ítems modificados en sus respectivas dimensiones en el método Delphi.

Dimensión ³	Nº de ítems	Ítems modificados
D1: Desarrollo Profesional	7	1
D2: Visión Inclusiva	7	1
D3: Apoyo a la Enseñanza	6	0
D4: Redes de Colaboración	5	1
D5: Participación y Diálogo	7	0
D6: Gestión de recursos	4	0

4.2.3 Entrevista cognitiva (2da)

Posterior al análisis de la información recopilada en esta etapa, se evidencia que los profesores entrevistados comprendieron la mayoría de los ítems y el instrumento de forma general, especialmente en D1: Desarrollo Profesional y D2: Visión Inclusiva, que en la primera etapa de entrevistas cognitivas habían presentado mayores dificultades de comprensión. Sin embargo, algunos términos como “herramientas educativas”, “visión inclusiva”, “lenguaje inclusivo” y “currículum accesible” resultaron difíciles de entender, lo que complicó la interpretación del sentido de ciertas afirmaciones.

Como resultado, se modifican cinco ítems, agregando ejemplos específicos posterior a cada término, de estos uno fue en D1:Desarrollo profesional; dos en D3:Apoyo a la Enseñanza; y uno D4:Redes de Colaboración y D5:Participación y Diálogo respectivamente.

³ Con el propósito de simplificar la información para esta tesis, se sintetizó el nombre de las dimensiones. Aun así, se mantienen los nombres originales para el instrumento presentado previamente en la Tabla 14.



Los resultados obtenidos durante el proceso de validación de contenido del instrumento permitieron confirmar que sus ítems fueron valorados como pertinentes, claros y representativos del constructo de liderazgo para la inclusión. A través de un proceso metodológico riguroso, que incluyó juicio de expertos y la aplicación del método Delphi, se logró un refinamiento progresivo del instrumento. Este proceso implicó la reformulación, eliminación, fusión y redistribución de ítems, lo que resultó en una versión final compuesta por seis dimensiones y 36 ítems. Las modificaciones realizadas respondieron directamente a los criterios de claridad, pertinencia, relevancia y suficiencia, lo cual fortalece la calidad y la coherencia interna del contenido del instrumento. En consecuencia, los hallazgos permiten confirmar la hipótesis 2, ya que el contenido del instrumento fue efectivamente validado como adecuado por parte de expertos y docentes, evidenciando así niveles satisfactorios de validez de contenido.

Posterior al proceso de validación de contenido, se elaboró una nueva versión del instrumento basada en las observaciones y ajustes realizados durante dicha etapa. Esta versión revisada, que se encuentra detallada en el Anexo 7, sirvió como base para iniciar el proceso de validez factorial, orientado a evaluar la estructura interna del instrumento y confirmar la propuesta teórica de sus dimensiones e ítems.

4.3 Etapa 3: Análisis psicométricos y de validez del instrumento

4.3.1 Análisis descriptivos ítems

Como parte del análisis inicial, se calcularon los estadísticos descriptivos de los 36 ítems que conforman el instrumento de Liderazgo para la Inclusión, los cuales se presentan en la Tabla 16. En términos generales, las medias oscilan entre $M=5.02$ (Ítem 3) y $M=5.67$



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

(Ítems 14 y 17), indicando una tendencia positiva hacia los puntajes altos de la escala (1 a 7), es decir que los participantes suelen percibir que las prácticas organizacionales relacionadas con el liderazgo para la inclusión están presentes y se desarrollan de manera satisfactoria en sus contextos educativos. Las desviaciones estándar (*SD*) varían entre $SD=1.13$ (ítem 16 y 24 y $SD=1.44$ (ítem32), lo que refleja una dispersión moderada en las respuestas de los participantes.

Tabla 16. Datos descriptivos de los ítems del instrumento de Liderazgo para la inclusión.

Ítems	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
Ítem 1	5.21	1.37	-.94	1.12
Ítem 2	5.22	1.41	-.92	.87
Ítem 3	5.02	1.39	-.74	.52
Ítem 4	5.18	1.38	-.78	.69
Ítem 5	5.25	1.28	-.68	.55
Ítem 6	5.07	1.30	-.50	.14
Ítem 7	5.04	1.34	-.59	.38
Ítem 8	5.62	1.23	-1.03	1.75
Ítem 9	5.50	1.17	-.73	1.01
Ítem 10	5.41	1.21	-.57	.55
Ítem 11	5.36	1.19	-.74	1.37
Ítem 12	5.21	1.18	-.36	.35
Ítem 13	5.51	1.25	-.92	1.38
Ítem 14	5.67	1.15	-.74	.67
Ítem 15	5.03	1.39	-.79	.65
Ítem 16	5.61	1.13	-.88	1.91
Ítem 17	5.67	1.14	-.93	1.94
Ítem 18	5.50	1.23	-.89	1.48
Ítem 19	5.43	1.15	-.53	.40
Ítem 20	5.35	1.15	-.57	.95
Ítem 21	5.19	1.25	-.48	.42
Ítem 22	5.32	1.22	-.68	1.07
Ítem 23	5.28	1.15	-.60	1.30
Ítem 24	5.31	1.13	-.64	1.69
Ítem 25	5.23	1.16	-.45	.73
Ítem 26	5.49	1.17	-.75	1.22
Ítem 27	5.32	1.22	-.46	.16
Ítem 28	5.55	1.16	-.71	.70
Ítem 29	5.40	1.16	-.58	1.00
Ítem 30	5.37	1.17	-.53	.50
Ítem 31	5.41	1.27	-.94	1.40
Ítem 32	5.29	1.33	-.80	.90
Ítem 33	5.26	1.36	-.74	.57



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Ítem 34	5.03	1.44	-.59	.24
Ítem 35	5.44	1.22	-.83	1.25
Ítem 36	5.37	1.24	-.82	1.21

Nota: M: Media; SD: Desviación Estándar; A: Asimetría; C: Curtosis.

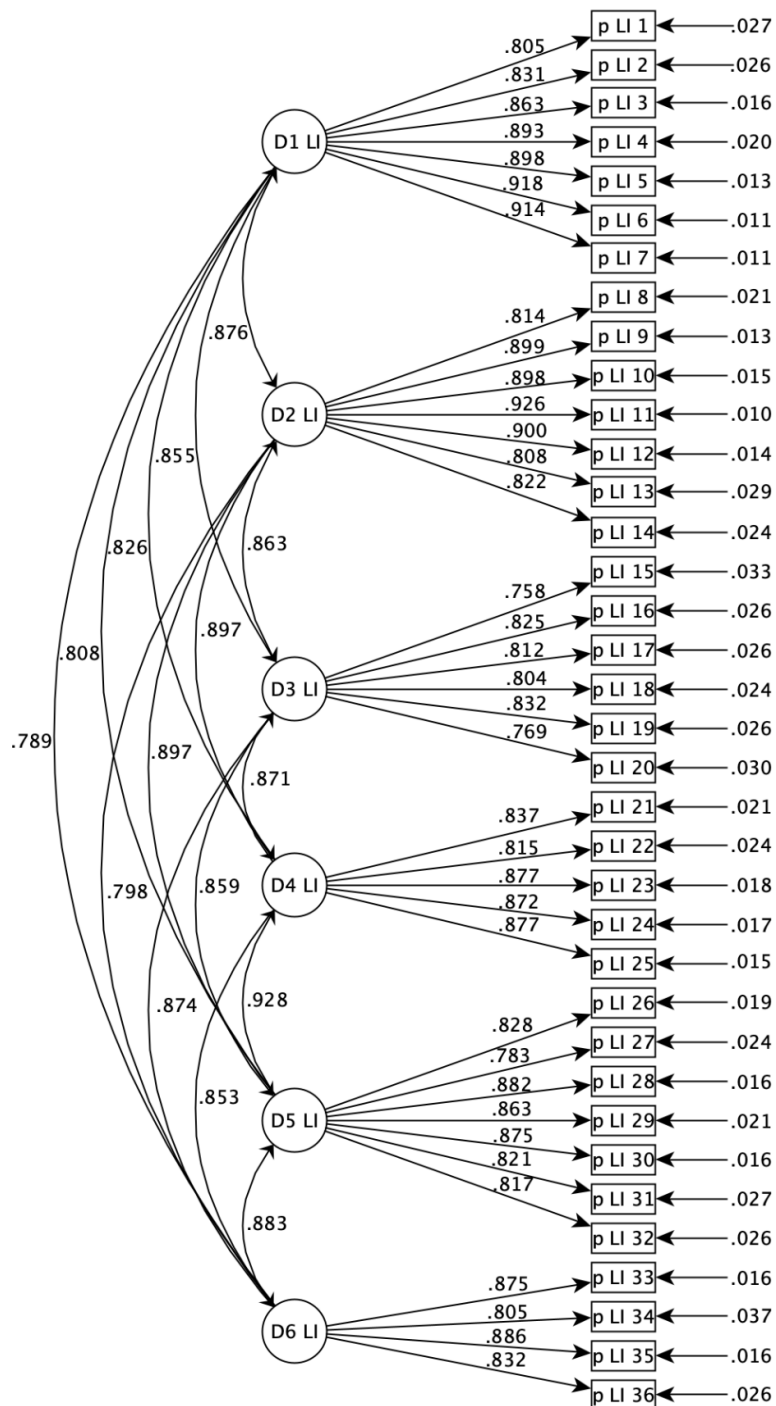
4.3.2 *Análisis factorial confirmatorio*

Se realizaron análisis factoriales confirmatorios para evaluar cuál de los tres modelos propuestos es más adecuado para representar los datos del instrumento de Liderazgo para la Inclusión. El Modelo 1, un modelo uni-dimensional, no se ajusta adecuadamente a los datos, $\chi^2(594)=3213.852$, $p<.001$, χ^2 normalizado=5.41, y los indicadores de ajuste relativo fueron inferiores a lo esperado, CFI=.841, TLI=.831, con un RMSEA=.102, IC 95% [.097; .107], $p<.001$, y SRMR=.048. Estos resultados sugieren la necesidad de considerar un modelo más complejo.

Posteriormente se evaluó el Modelo 2 (Figura 6), este modelo contemplaba las seis dimensiones identificadas en el proceso de construcción del instrumento, donde cada dimensión representaba un constructo específico relacionado con el liderazgo para la inclusión. Los resultados mostraron un mejor ajuste a los datos, $\chi^2(579)=1604.177$, $p<.001$, χ^2 normalizado=2.77, con indicadores de ajuste relativo considerados aceptables, CFI=.949, TLI=.944, RMSEA=.058, IC 95% [.053; .064], $p<.001$, y SRMR=.030.



Figura 6. Diagrama de distribución de cargas factoriales modelo multidimensional.



Nota: Desarrollo Profesional: D1 LI; Visión Inclusiva: D2 LI; Apoyo para la Enseñanza: D3 LI; Redes de Colaboración: D4 LI; Participación y Diálogo: D5 LI; Gestión de recursos: D6 LI.

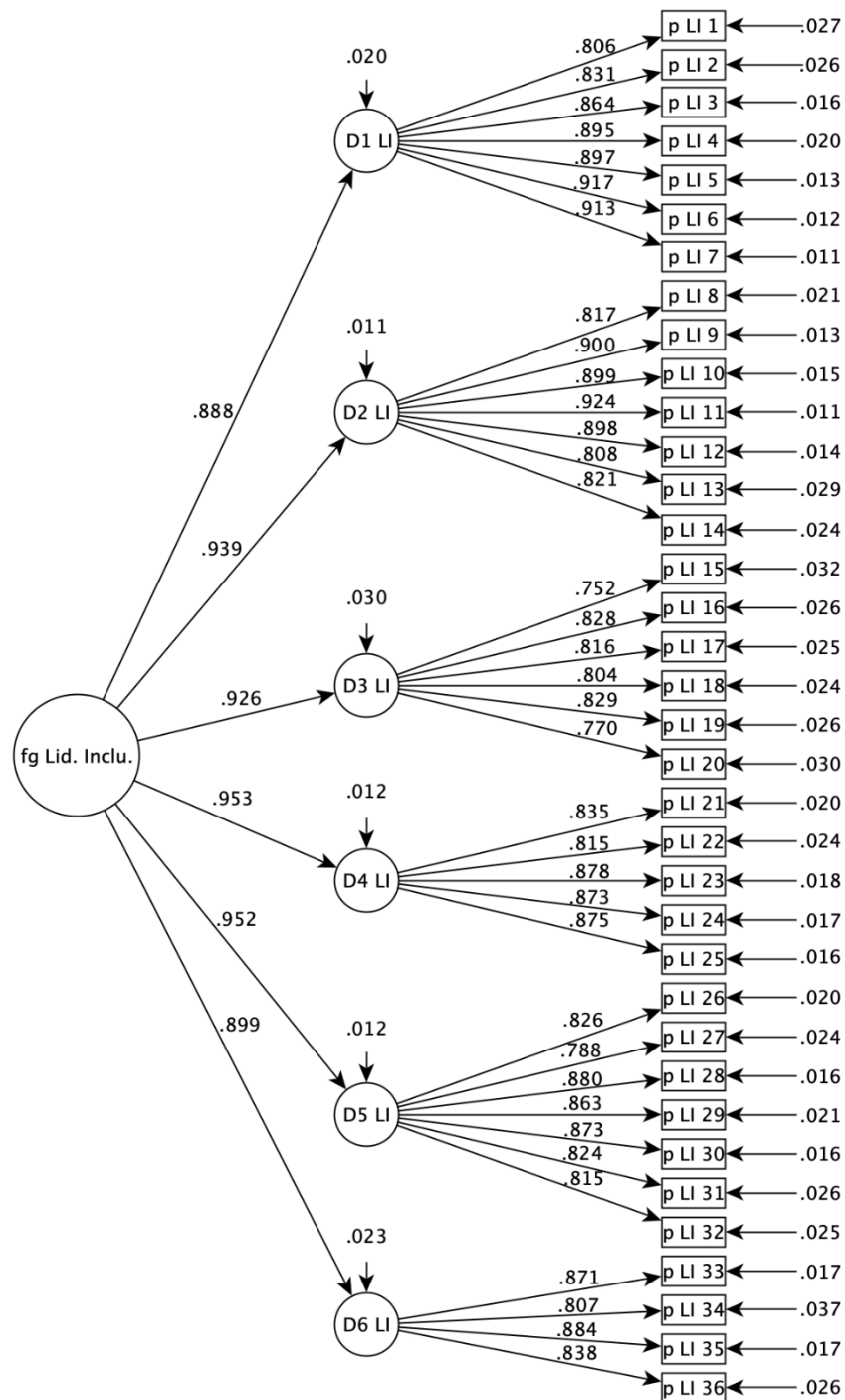


El Modelo 2 muestra correlaciones entre factores notablemente altas, variando de .789 (D1 LI y D6 LI) a .928 (D4 LI y D5 LI). Estas correlaciones sugieren una fuerte interrelación entre los factores, lo que, desde una perspectiva teórica, es consistente con la idea de que los factores individuales contribuyen a un constructo general. Por lo tanto, resulta tanto empírica como teóricamente adecuado adoptar un modelo jerárquico, que no solo representa de manera más precisa la estructura teórica subyacente, sino que también captura la naturaleza multidimensional del liderazgo para la inclusión.

De acuerdo a lo anterior, el Modelo 3 (Figura 7), que incorpora un factor de segundo orden para representar el constructo general de liderazgo para la inclusión, también demuestra un buen ajuste a los datos: $\chi^2(588)=1694.624$, $p<.001$, χ^2 normalizado=2.88, con indicadores de ajuste relativo, CFI=.945, TLI=.941, RMSEA=.06. con un intervalo de confianza de 95% [.055; .066], $p<.001$, además de un SRMR de .034, refuerzan la validez del modelo.



Figura 7. Diagrama de distribución de cargas factoriales modelo jerárquico.



Nota: Desarrollo Profesional: D1 LI; Visión Inclusiva: D2 LI; Apoyo para la Enseñanza: D3 LI; Redes de Colaboración: D4 LI; Participación y Diálogo: D5 LI; Gestión de recursos: D6 LI.



Al comparar el Modelo 2 con el Modelo 3, este último es un modelo jerárquico incluyendo un factor de segundo orden, no se encontraron diferencias estadísticamente significativa en términos de ajuste entre ambos modelos; $\chi^2(9)=14.475$, $p=.1064$. Esta ausencia de diferencias significativas sugiere que aunque el Modelo 3 presenta indicadores de ajuste levemente inferiores, las diferencias no son sustancialmente relevantes como para descartar su uso. Además, su estructura ofrece una representación simplificada y teóricamente sólida del constructo evaluado. Por esta razón, se optó por el Modelo 3 como la base para el instrumento final, garantizando una validez adecuada en términos de convergencia y discriminación de las dimensiones.

Los resultados obtenidos a través del análisis factorial confirmatorio permiten confirmar la hipótesis 3, ya que se evidencia que la estructura multidimensional del instrumento de Liderazgo para la Inclusión se ajusta adecuadamente al modelo teórico emergente. El modelo jerárquico propuesto (Modelo 3), que incluye seis dimensiones agrupadas en un factor general de segundo orden, mostró índices de ajuste satisfactorios. Este modelo ofreció una representación coherente con la conceptualización del liderazgo para la inclusión como un constructo integrado pero multidimensional. Por tanto, estos hallazgos respaldan la validez de constructo del instrumento, al demostrar que sus dimensiones reflejan de manera consistente los componentes teóricos que sustentan el liderazgo para la inclusión evidenciados en las etapas anteriores.

4.3.3 Análisis de confiabilidad del instrumento y sus dimensiones

A partir de la decisión de optar por el Modelo 3, se evaluó la consistencia interna de las seis dimensiones relacionadas con la promoción de la inclusión educativa, así como del



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

factor general del instrumento. Para ello, se calcularon el coeficiente Alfa de Cronbach (α) y el coeficiente Omega de McDonald (ω), ambos utilizados para estimar la confiabilidad y precisión con la que un conjunto de ítems mide cada constructo o dimensión específica. Los resultados de confiabilidad del instrumento muestran una excelente consistencia interna en todas las dimensiones evaluadas, con coeficientes Alfa de Cronbach y Omega de McDonald que oscilan entre .91 y .96 para las dimensiones individuales, y alcanzan $\alpha=.98$ y $\omega=.96$ para el total del instrumento (Tabla 17).

Tabla 17. Coeficientes de Alpha y Omega del instrumento y sus subescalas.

Subescala	α	ω
D1:Desarrollo Profesional	.96	.96
D2:Visión Inclusiva	.95	.95
D3:Apoyo a la Enseñanza	.91	.91
D4:Redes de Colaboración	.93	.93
D5:Participación y Diálogo	.94	.94
D6:Gestión de recursos	.91	.91
Total escala	.98	.96

α : Alpha de Cronbach; ω : Omega de McDonald

Los resultados del análisis de confiabilidad permiten confirmar la hipótesis 5, ya que las dimensiones del instrumento diseñado muestran niveles elevados de consistencia interna. Tanto el coeficiente Alfa de Cronbach como el coeficiente Omega de McDonald se ubicaron en rangos considerados excelentes. Estos resultados indican que los ítems que componen cada dimensión del instrumento mantienen una alta coherencia interna, lo que refuerza la solidez de las mediciones realizadas. En conjunto, estos hallazgos respaldan la fiabilidad del instrumento en la evaluación de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión en contextos educativos con financiamiento público.



4.3.4 Análisis descriptivos del instrumento y sus subescalas

De acuerdo al modelo jerárquico seleccionado, los resultados de sus seis subescalas (Tabla 18) muestran valores que oscilan entre $M=5.14$ (D1) y $M=5.47$ (D2), indicando una tendencia positiva en las respuestas, con tendencia a los puntajes altos de la escala (1 a 7). Las desviaciones estándar, que varían entre 1.00 (D3) y 1.21 (D1), sugieren una dispersión moderada, lo que refleja diversidad en las opiniones de los profesores respecto al liderazgo para la inclusión. Los datos presentan una asimetría con tendencia negativa y una curtosis con valores cercanos a cero, lo que sugiere que las respuestas son aproximadamente simétricas y se asemejan a una distribución similar a la normal. El promedio total de la escala fue de $M=5.34$, con una desviación estándar de 1.0. lo que refuerza la tendencia favorable general en las respuestas y una variabilidad moderada.

Tabla 18. Datos descriptivos de las escala y subescala de Liderazgo para la Inclusión.

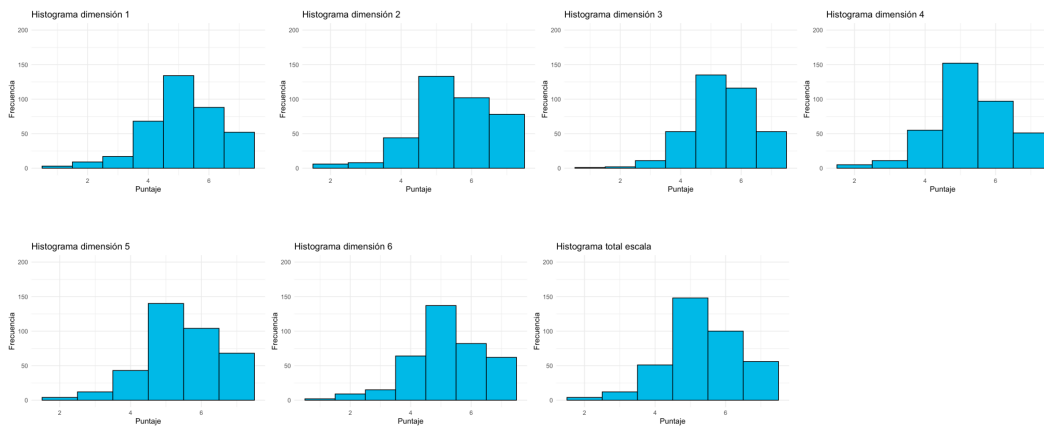
Subescalas	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>C</i>
D1:Desarrollo Profesional	5.14	1.21	-.62	.49
D2:Visión Inclusiva	5.47	1.06	-.52	.46
D3:Apoyo a la Enseñanza	5.43	1.00	-.50	.58
D4:Redes de Colaboración	5.27	1.05	-.38	.54
D5:Participación y Diálogo	5.40	1.04	-.39	.03
D6:Gestión de recursos	5.28	1.17	-.55	.46
Total Escala	5.34	1.00	-.36	.03

Nota: *M*: Media; *SD*: Desviación Estándar; *A*: Asimetría; *C*: Curtosis.

A continuación, se presentan los histogramas correspondientes a las seis subescalas evaluadas y al total del instrumento de Liderazgo para la Inclusión (Figura 8). Estos gráficos permiten visualizar la distribución de las puntuaciones obtenidas respecto a la muestra, evidenciando las tendencias generales y la dispersión de las respuestas.



Figura 8. Histograma por subescalas y escala total.



Los histogramas de las seis subescalas y del puntaje total de la escala muestran una tendencia creciente en la frecuencia de puntajes altos a partir del puntaje 4. La mayor concentración de respuestas se observa en el puntaje de 5, seguido de una disminución progresiva en los valores de 6 y 7. Esta distribución sugiere una inclinación hacia la parte alta de la escala, reflejando una percepción positiva en las dimensiones evaluadas.

4.3.5 Validez discriminante y convergente con escalas PRIMS y TSES

De acuerdo a lo observado en la Tabla 19, se puede evidenciar que las correlaciones entre las dimensiones del instrumento Liderazgo para la Inclusión (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) y de Autoeficacia Docente (AU1, AU2 y AU3) son medianas, lo que sugiere que si bien estos constructos están relacionados, ya que ambos comprenden aspectos a nivel educativo, son conceptualmente distintos. Este hallazgo apoya la validez discriminante del instrumento, ya que las dimensiones de liderazgo para la inclusión no se solapan completamente con las percepciones de autoeficacia docente. Dentro de las dimensiones la correlación más baja entre dimensiones de los instrumentos se observó entre la D4 Redes de colaboración y la



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

AU2 Eficacia en la Gestión de Aula ($r=.20, p<.001$), lo que indica que estas dos dimensiones están menos relacionadas, mientras que la correlación más alta se dio entre la D3 Apoyo a la enseñanza y la AU1 Eficacia en las Estrategias Instruccionales ($r=.34, p<.001$), lo que sugiere una relación algo más fuerte entre estas dimensiones, aun así es mediana.

Por otro lado, las correlaciones más grandes ($r>.48$) se encuentran entre las dimensiones de liderazgo para la inclusión (D1, D2, D3, D4, D5 y D6) y Liderazgo Pedagógico (LP1, LP2 y LP3) lo que refuerzan la validez convergente del instrumento. Estos resultados indican que el liderazgo para la inclusión está más estrechamente vinculado a las prácticas del liderazgo pedagógico que desarrolla el director, en todas sus dimensiones. Las dimensiones con la correlación más “baja” entre estos dos constructos fueron D1 Desarrollo Profesional y LP2 Gestión del currículum ($r=.48, p<.001$) mientras que la correlación más “alta” se observó entre la D5 Participación y Diálogo y LP1 Definición de la misión escolar ($r=.66, p<.001$), aun así, las correlaciones se consideran grandes. Esto sugiere que, aunque existen variaciones en la intensidad de las correlaciones entre las dimensiones, el liderazgo para la inclusión está firmemente vinculado a las prácticas del liderazgo pedagógico.

En conjunto, las correlaciones obtenidas confirman que el instrumento de Liderazgo para la Inclusión mide constructos relacionados pero distintos de la autoeficacia, mientras que se alinea de manera coherente con las dimensiones del liderazgo pedagógico.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Tabla 19. Correlaciones entre dimensiones de Liderazgo para la Inclusión y Autoeficacia docente/Liderazgo Pedagógico.

Dimensiones	AU1	AU2	AU3	LP1	LP2	LP3
D1:Desarrollo Profesional	.32**	.28**	.28**	.53**	.48**	.61**
D2:Visión Inclusiva	.33**	.25**	.26**	.61**	.54**	.59**
D3:Apoyo a la Enseñanza	.34**	.26**	.30**	.59**	.50**	.59**
D4:Redes de Colaboración	.28**	.20**	.24**	.56**	.54**	.58**
D5:Participación y Diálogo	.34**	.27**	.29**	.66**	.61**	.60**
D6:Gestión de recursos	.31**	.23**	.25**	.65**	.55**	.58**

Nota: AU1:Eficacia en las Estrategias Instruccionales; AU2:Eficacia en la Gestión de Aula; AU3:Eficacia en el Compromiso de los Estudiantes; LP1:Definición de la misión escolar; LP2:Gestión del currículo LP3:Desarrollo de un clima de aprendizaje positivo.**Sig. $p < .001$.

Los análisis de correlación entre las dimensiones del instrumento de Liderazgo para la Inclusión y las escalas de autoeficacia docente (TSES) y liderazgo pedagógico (PIMRS) permitieron comprobar evidencias empíricas tanto de validez convergente como discriminante. Por una parte, se observaron correlaciones moderadas entre las dimensiones del liderazgo para la inclusión y la autoeficacia docente, lo que indica que, si bien se relacionan al compartir el contexto educativo como trasfondo, miden constructos conceptualmente distintos, cumpliendo así con el criterio de validez discriminante. Por otra parte, las correlaciones entre las dimensiones del liderazgo para la inclusión y las del liderazgo pedagógico fueron más elevadas, lo que respalda la existencia de una relación teórica esperada entre ambos enfoques, confirmando la validez convergente del instrumento. En conjunto, estos resultados permiten confirmar la hipótesis 4, al demostrar que el instrumento de liderazgo para la inclusión se vincula de forma diferenciada con los constructos, aportando evidencia clara de su validez convergente y discriminante.



4.3.6 Comparación de establecimientos por dimensiones y total del instrumento.

A continuación, se comparan las puntuaciones promedio de las dimensiones y el total del instrumento de Liderazgo para la Inclusión entre los distintos establecimientos educativos que participaron en el estudio. Como paso preliminar, se evaluó el grado de asociación de los resultados dentro de cada establecimiento mediante el cálculo del Coeficiente de Correlación Intraclase (ICC). Los resultados indicaron que los valores de ICC son todos inferiores al umbral comúnmente utilizado de $ICC=.50$ (Tabla 20), lo que sugiere que la variabilidad entre los establecimientos es muy baja y que las diferencias observadas en las puntuaciones se explican principalmente por factores individuales al interior de cada establecimiento, es decir por las percepciones de los docentes.

Tabla 20. Resultados del coeficiente de correlación intraclase por cada subescala.

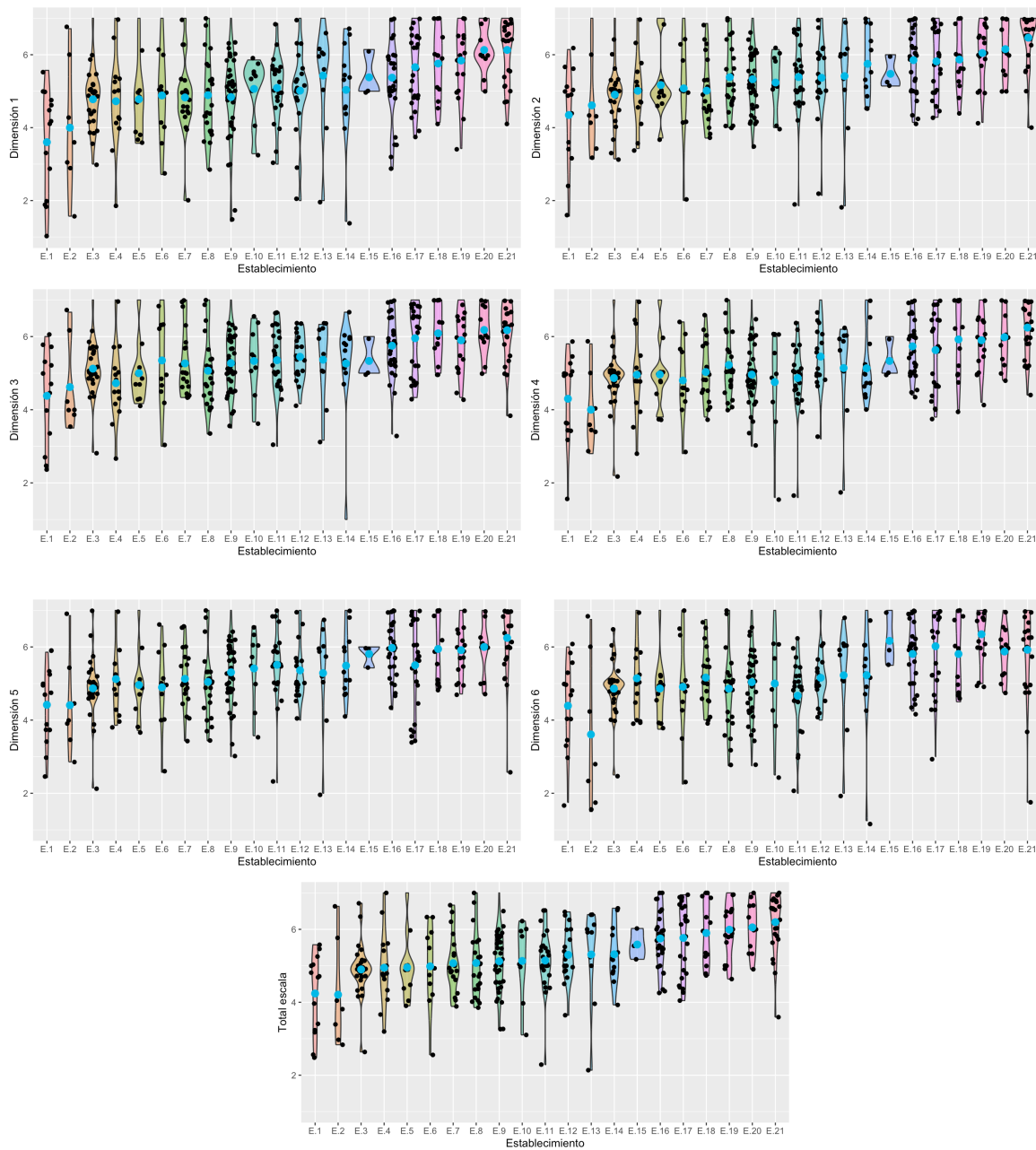
Subescala	ICC
D1:Desarrollo Profesional	.22
D2:Visión Inclusiva	.22
D3:Apoyo a la Enseñanza	.21
D4:Redes de Colaboración	.25
D5:Participación y Diálogo	.20
D6:Gestión de recursos	.24
Total Escala	.24

Nota: ICC: Coeficiente de Correlación Intraclase

La Figura 9 muestra la distribución de los puntajes totales y por dimensiones obtenidos en la escala por cada persona que responde, agrupados por establecimiento educativo (E.1 al E.21). En cada gráfico, los puntos negros representan los puntajes individuales de los participantes, mientras que el punto azul representa la media de los puntajes para cada establecimiento. Esta representación gráfica permite visualizar tanto las diferencias en los puntajes totales entre los establecimientos como la variabilidad interna de las respuestas dentro de cada establecimiento.



Figura 9. Diagrama de violín por dimensión y escala total por establecimiento.



Los resultados de los gráficos permiten identificar las tendencias en las puntuaciones entre los distintos establecimientos educativos. Se observan contrastes en la distribución de las respuestas de los docentes, tanto dentro de cada establecimiento como entre ellos, así como entre las dimensiones evaluadas. Estas diferencias reflejan particularidades



contextuales y las particularidades en las prácticas relacionadas con el liderazgo para la inclusión en cada establecimiento.

4.3.6 Comparación dimensiones y total del instrumento con variables: edad docente, horas pedagógicas y tiempo en el establecimiento.

El análisis de las correlaciones entre las características de los docentes (variables: edad, años de servicio en el establecimiento y horas pedagógicas realizadas) y las dimensiones del liderazgo para la inclusión, así como la escala total, reveló relaciones bajas, no significativas en casi la totalidad de los datos (Tabla 21).

En términos generales, la edad docente mostró correlaciones negativas bajas con las dimensiones de liderazgo para la inclusión, oscilando entre $r = -.01$ ($p > .05$), para D3 Apoyo a la Enseñanza y $r = -.12$ ($p < .05$) para D4 Redes de Colaboración. En particular, esta última relación fue la única significativa ($p < .05$), aunque de magnitud baja. Resultados similares se observaron para los años de servicio en el establecimiento y horas pedagógicas realizadas, con correlaciones pequeñas y ninguna alcanzó significación estadística.

Tabla 21. Correlación de las dimensiones del instrumento y variable edad docente, años de servicio y horas pedagógicas.

Dimensiones	Edad	Años	Horas
D1:Desarrollo Profesional	-.06	-.09	-.03
D2:Visión Inclusiva	-.08	-.08	-.03
D3:Apoyo a la Enseñanza	-.01	-.01	-.06
D4:Redes de Colaboración	-.12*	-.10	-.01
D5:Participación y Diálogo	-.05	-.07	-.04
D6:Gestión de recursos	-.03	-.05	-.01
Total Escala	-.07	-.07	-.03

Nota: Edad: Edad docente; Años: Años de servicio en establecimiento; Horas: Horas pedagógicas realizadas; *Sig. $p < .05$



4.3.7 *Modelo lineal mixto*

Con el propósito de analizar el impacto de diferentes características profesionales y contextuales de los docentes en sus percepciones sobre el liderazgo para la inclusión, se estimó un modelo de regresión lineal mixto. Este modelo permite considerar tanto los efectos fijos de variables personales, como el posible efecto aleatorio asociado a la agrupación por establecimiento, controlando así la estructura jerárquica de los datos. En este análisis, la variable dependiente fue el puntaje total del instrumento de Liderazgo para la Inclusión, y las variables independientes correspondieron a categorías docentes descritas a continuación.

Primero se calcularon los estadísticos descriptivos para las diferentes categorías de docentes y grupos incluidos en el análisis. Las medias de liderazgo para la inclusión variaron entre los grupos, con valores de las medias oscilaron entre $M=5.20$ para los profesores de educación básica y profesores que realizan la asignatura de matemática y $M=5.50$ para los profesores que son de educación media (Tabla 22).

En relación al título profesional, el grupo de Profesor de Educación Media presentó la media más alta ($M=5.48$), mientras que el grupo de Profesor de Educación Básica tuvo la media más baja ($M=5.20$). Por nivel educativo, los docentes que trabajan en Educación Media mostraron una media ligeramente superior ($M=5.50$) en comparación con los que trabajan en Primer Ciclo ($M=5.24$) y Segundo Ciclo ($M=5.45$). En relación con las asignaturas, los docentes que imparten Historia y Geografía tuvieron una media de $M=5.32$, similar a los de Otras Asignaturas ($M=5.26$) y ligeramente superior a los profesores que trabajan con Matemática ($M=5.20$). Por género, las docentes mujeres tuvieron una media ligeramente inferior ($M=5.32$) en comparación con los hombres ($M=5.37$).

**Tabla 22.** Descriptivos por grupos del modelo lineal mixto.

Categoría	Grupo	M	SD	N
Título profesional	Profesora de Educación Diferencial	5.39	.982	93
	Profesora de Educación Parvularia	5.36	.964	31
	Profesor de Educación Básica	5.20	1.08	154
	Profesor de Educación Media	5.48	.914	115
Niveles de enseñanza donde realiza clases	Pre-básica	5.41	1.00	74
	Primer ciclo	5.24	1.05	157
	Segundo Ciclo	5.45	.995	190
	Educación Media	5.50	.934	129
Asignatura que imparte el docente	Lenguaje	5.27	.987	174
	Matemática	5.20	1.03	170
	Ciencias	5.24	.961	118
	Historias y Geografía	5.32	.994	123
	Otras asignaturas	5.26	1.00	232
Género	Mujer	5.32	1.00	280
	Hombre	5.37	.988	88

Nota: *M*: Media; *SD*: Desviación Estándar; *N*: Número de participantes del grupo.

Se calculó un modelo de regresión lineal mixto utilizando el método de estimación de Máxima Verosimilitud Restringida (REML, por sus siglas en inglés). Las variables incluidas incluyeron características profesionales, específicamente ser Profesora de Educación Diferencial, Profesora de Educación Parvularia, Profesor de Educación Básica y Profesor de Educación Media; contextos de trabajo, como Prebásica, Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Media; áreas de enseñanza, como Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, y Otras (por ejemplo, música, artes visuales, religión, educación física); y la variable género (mujer).

El modelo incluyó efectos aleatorios para indicar los efectos aleatorios en los grupos de Profesora de Educación Diferencial, Profesora Educación Parvularia, Profesores de primer ciclo, Profesores de otras asignaturas y Profesoras que declaran ser mujer para capturar la variabilidad entre los establecimientos educativos.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

El modelo fue estadísticamente significativo, $t(226.94) = 19.176$, $p < .001$, indicando que las variables independientes incluidas explican una proporción estadísticamente significativa de la variabilidad en el liderazgo para la inclusión. El coeficiente de determinación marginal ($R^2_{\text{marginal}} = .065$) sugiere que los efectos fijos explican el 6.5 % de la varianza en la variable dependiente, mientras que el coeficiente de determinación condicional ($R^2_{\text{condicional}} = .407$) indica que el modelo completo, incluidos los efectos fijos y aleatorios, explica el 40.7% de la varianza total. El intercepto, $\beta_0 = 5.390$ con un intervalo de confianza del 95% [4.839, 5.941], representa el valor promedio del liderazgo para la inclusión cuando todas las variables independientes están en su nivel de referencia.

La ecuación del modelo de regresión mostró efectos estadísticamente significativos en tres variables, respecto a quienes a los que no son profesores de educación básica (Anexo 13). Los profesores de Educación Básica presentaron un efecto negativo sobre el liderazgo para la inclusión ($\beta_1 = -.547$, $SE = .219$, $F(1,317.34) = 6.2352$, $p = .013$; 95% IC [-.976, -.117]), indicando que, en promedio, tienen puntajes más bajos en esta variable. Por otro lado, los docentes que trabajan en Segundo Ciclo ($\beta_1 = .256$, $SE = .115$, $F(1,334.60) = 4.9441$, $p = .026$, 95% IC [.030, .489]) y aquellos que imparten Historia y Geografía ($\beta_1 = .333$, $SE = .121$, $F(1,323.24) = 7.4846$, $p = .006$) mostraron efectos positivos y significativos, lo que sugiere que estas características están asociadas con un aumento en los puntajes promedio de liderazgo para la inclusión. Ninguna de las otras variables incluidas en el modelo presentó efectos estadísticamente significativos ($p > .05$).

Se analizaron los efectos aleatorios considerando que los casos estaban agrupados por establecimiento (Tabla 23). Esto permitió evaluar la variabilidad asociada con características



específicas de cada establecimiento no explicadas por los efectos fijos del modelo. Los resultados mostraron que la mayor fuente de variabilidad fue la varianza residual $\sigma^2 = .651$ ($SD = .807$), lo que indica que aún persisten factores no modelados que contribuyen significativamente a las diferencias observadas. Entre las variables incluidas con pendientes aleatorias, la de Profesora de Educación Diferencial presentó la mayor variabilidad ($\sigma^2 = .288$, $SD = .537$), seguida de los interceptos aleatorios por establecimiento, $\sigma^2 = .181$, con una $SD = .426$, lo que refleja diferencias entre los establecimientos educativos. Estas estimaciones sugieren que tanto las características específicas de los establecimientos como ciertos perfiles de los docentes pueden influir en la variabilidad en la percepción del liderazgo para la inclusión dentro del establecimiento educativo.

Tabla 23. Estimaciones de Varianza y Desviación Estándar por Características Docentes.

Componente	σ^2	SD
Efecto de la característica del docente por establecimiento (intercepto)	.181	.426
Profesora de Educación Diferencial	.288	.537
Profesora de Educación Parvularia	.075	.274
Docente de Primer Ciclo	.114	.339
Docente que imparte otras asignaturas	.063	.252
Profesoras que se identifican como mujer	.036	.190
Residual	.651	.807

Nota: σ^2 : Varianza; SD : Desviación estándar

4.3.7.1 Regularización del modelo lineal mixto.

Para mejorar la estabilidad del modelo lineal mixto propuesto y abordar la multicolinealidad entre los predictores, se aplicaron técnicas de regularización. En primer lugar, se utilizó el modelo Ridge, cuya descripción completa se encuentra en el Anexo 13.



Posteriormente, se empleó el modelo Lasso adaptativo, cuyos resultados se presentan a continuación.

Entre las variables seleccionadas en el modelo más parsimonioso, es decir aquel que incluye solo las variables necesarias para maximizar la capacidad predictiva, ser profesor de segundo ciclo presentó el mayor coeficiente positivo ($\beta_1 = .295$), indicando que trabajar en el segundo ciclo tiene una fuerte asociación con un mayor puntaje de liderazgo para la inclusión. Las variables trabajar en educación media ($\beta_1 = .175$) y trabajar en prebásica ($\beta_1 = .172$) también mostraron relaciones positivas moderadas. Por otro lado, los docentes de Historia y geografía ($\beta_1 = .164$) tuvieron una relación positiva leve con el liderazgo para la inclusión.

En cuanto a las relaciones negativas, se observó que los docentes que realizan la asignatura de matemática ($\beta_1 = -.160$) o impartir otras asignaturas ($\beta_1 = -.133$) está asociado con una reducción moderada en los puntajes de liderazgo para la inclusión. Asimismo, ser profesor de educación básica presentó un mayor coeficiente negativo ($\beta_1 = -.207$), sugiriendo que los docentes de educación básica tienden a reportar menores niveles de liderazgo para la inclusión en el establecimiento.

Por el contrario, las variables que fueron eliminadas del modelo, ya que sus coeficientes fueron ajustados a cero, indicando que no tienen un impacto significativo en la predicción del liderazgo para la inclusión, fueron ser profesora de educación diferencial, profesora de educación Parvularia, profesor de educación Media, trabajar en Primer Ciclo, hacer la asignatura de Lenguaje, hacer la asignatura de Ciencias, o ser Mujer (ver Tabla 24).

**Tabla 24.** Estimaciones de Coeficientes Regularizados con Ridge y Lasso en el Modelo Multinivel.

Componente	β
(intercepto)	-.057
Prof. de Educación Diferencial	.
Prof. de Educación Parvularia	.
Prof. de Educación Básica	-.207
Prof. de Educación Media	.
Pre-básica	.172
Primer ciclo	.
Segundo Ciclo	.295
Educación Media	.175
Asignatura Lenguaje	.
Asignatura Matemática	-.160
Asignatura Ciencias	.
Asignatura Historias y Geografía	.164
Otras asignaturas	-.133
Mujer	.

Los resultados obtenidos permiten confirmar parcialmente la hipótesis 6, al evidenciar que el instrumento de Liderazgo para la Inclusión muestra sensibilidad para detectar algunas diferencias significativas en las percepciones docentes según variables profesionales y contextuales. Si bien las correlaciones con variables continuas como edad, años de servicio y horas pedagógicas no fueron estadísticamente significativas, el análisis mediante modelo lineal mixto reveló que algunas variables, como por ejemplo ser profesor de educación enseñar en segundo ciclo y realizar clases de Historia y Geografía, se relacionan con las percepciones sobre el liderazgo para la inclusión.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que el instrumento es capaz de reflejar variaciones significativas en función de ciertas características docentes, lo que respalda su sensibilidad para discriminar diferencias contextuales relevantes en la percepción del



liderazgo para la inclusión. Sin embargo, la ausencia de efectos significativos para otras variables como género o experiencia profesional indica que esta sensibilidad no se manifiesta de forma uniforme en todas las categorías evaluadas.

4.3.8 Teoría de Generalizabilidad (GT)

El modelo propuesto de $p \times (i:o)$, en el contexto de la Teoría de Generalizabilidad (GT), es un diseño de dos facetas anidadas. En este modelo, “p” representa las dimensiones del instrumento, es decir D1, D2, D3, D4, D5 y D6, “i” son los profesores que responden el instrumento (evaluadores), y “o” representa a los establecimientos. La expresión “i:o” indica que los evaluadores están anidados dentro de los establecimientos, lo que significa que cada establecimiento tiene su propio conjunto de evaluadores, es decir de profesores.

Significado de las componentes:

1. **p (dimensiones):** Estos son los elementos del instrumento de medición que se aplican en todos los establecimientos. Cada dimensión puede contribuir a la varianza total de la puntuación.
2. **i:o (profesores anidados en establecimientos):** Aquí, los evaluadores no son los mismos en todos los establecimientos. En cada establecimiento “o”, hay un conjunto distinto de evaluadores “i”, por lo que cualquier análisis debe considerar que las puntuaciones pueden variar tanto entre los evaluadores como entre los establecimientos.

Se analizaron las fuentes de varianza asociadas con los componentes principales del diseño. Los resultados del Estudio D (Tabla 25) mostraron que la varianza asociada con las



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

dimensiones es constante y relativamente baja (.013). Por otro lado, la varianza atribuible a los establecimientos obtuvo un valor de .22, reflejando diferencias entre las diferentes realidades de los establecimientos educativos que podrían influir en las evaluaciones que realizan los profesores. En cuanto a la varianza de los profesores anidados dentro de los establecimientos ($\sigma_{i:o}^2$), obtuvo un valor inicial de .753, el cual variaría dependiendo el número de establecimientos (n_o y el número de profesores que responde el instrumento (n_i). Este resultado destaca la considerable variabilidad a nivel de docentes en comparación con la variabilidad observada entre establecimientos, un patrón consistente con los valores previamente identificados en el ICC.

Por otro lado, los coeficientes de generalizabilidad relativo (E_p^2) y de dependibilidad (ϕ) fueron reflejando mejoras significativas con el incremento en el tamaño de la muestra, considerando el caso dentro de un establecimiento. El coeficiente relativo (E_p^2 aumentó desde .434 en un diseño con un establecimiento y un profesor, hasta .793 para aplicar en un establecimiento y 5 profesores por establecimiento, pero recién, con 20 profesores ($E_p^2=.938$) incrementa a un valor sobre .9 que es lo esperable al momento de tomar una decisión relevante para un establecimiento educativo. Este incremento indica que aumentar el número de profesores por establecimiento que responder el instrumento de Liderazgo para la Inclusión, mejora la estabilidad de las comparaciones relativas entre sujetos. Con un mayor número de observaciones (docentes), el error relativo disminuye, lo que refuerza la confianza en la clasificación relativa de los sujetos.

En términos de error, la varianza del error absoluto $\sigma^2(\delta)$ disminuyó notablemente, pasando de .25 a .01 al incrementar el número de profesores por establecimiento de 1 a 20,



lo que indica que las mediciones absolutas ganan precisión a medida que la cantidad de datos, ya que el error aleatorio se distribuye entre más observaciones. De manera similar, la varianza del error relativo $\sigma^2(\Delta)$ disminuyeron significativamente, alcanzando valores cercanos a 0, lo que sugiere que las comparaciones entre sujetos se vuelven prácticamente libres de error cuando el número de docentes que responde por establecimiento se incrementa.

Tabla 25. Efectos aleatorios Estudio D bajo el modelo p x (I:O).

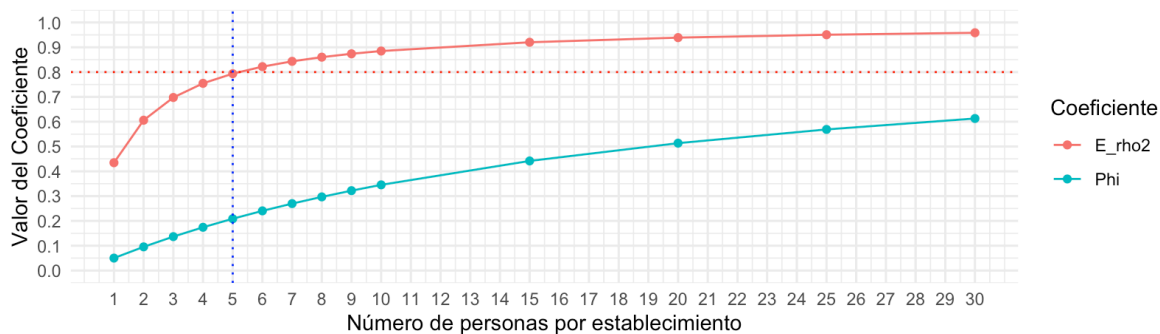
		Estudio D												
$\sigma^2(\alpha)$ de	n_o	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
$p \times (i: o)$	n_i	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	20	25	30
$\sigma_p^2 = .013$	$\sigma^2(p)$	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01
$\sigma_o^2 = .221$	$\sigma^2(O)$	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22	.22
$\sigma_{i:o}^2 = .753$	$\sigma^2(I:O)$	.22	.11	.07	.05	.04	.03	.03	.02	0.2	.02	.01	.00	.00
$\sigma_{po}^2 = .017$	$\sigma^2(pO)$	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01
$\sigma_{p(i:o)}^2 = .22$	$\sigma^2(pI:O)$	.75	.37	.25	.18	.15	.12	.10	.09	.08	.07	.03	.03	.02
6	$\sigma^2(\tau)$	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01	.01
	$\sigma^2(\delta)$	.25	.12	.08	.06	.05	.04	.03	.03	.02	.02	.01	.01	.00
	$\sigma^2(\Delta)$	.01	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	E_p^2	.43	.60	.69	.75	.79	.82	.84	.86	.87	.88	.93	.95	.95
	ϕ	.05	.09	.13	.17	.20	.24	.26	.29	.32	.34	.51	.56	.61

Nota: ϕ : índice de dependabilidad; E_p^2 = coeficiente de generalizabilidad relativo; n_o : Número de establecimientos; n_i : Número de evaluadores; $\sigma^2\tau$: Varianza del Universo de Puntuación; $\sigma^2\delta$: Varianza de Error Absoluto; $\sigma^2\Delta$: Varianza de Error Relativo; σ_p^2 : Varianza de los ítems; σ_o^2 : Varianza de los establecimientos; $\sigma_{i:o}^2$: Varianza de los evaluadores anidados en establecimientos; σ_{po}^2 : Interacción ítems \times establecimientos; $\sigma_{p(i:o)}^2$: varianza residual/error

La Figura 10 muestra la evolución del coeficiente de generalizabilidad relativo (E_p^2) en un diseño con un establecimiento al incrementar el número de docentes de 1 a 30. El coeficiente refleja la fiabilidad de las puntuaciones relativas entre los sujetos y evidencia cómo el aumento en el tamaño muestral mejora sustancialmente la precisión de las comparaciones. A partir de los resultados, se observa un incremento progresivo de E_p^2 , alcanzando valores superiores a .79 con al menos 5 docentes por establecimiento, lo que indica una fiabilidad adecuada.



Figura 10. Coeficiente de Generalizabilidad Relativo para un Establecimiento con Diferentes Tamaños Muestrales.



Lo anterior refuerza la idea de que una cantidad mínima de 5 docentes por establecimiento es necesaria para realizar estudios exploratorios y comparativos entre diferentes establecimientos educativos. Sin embargo, si el objetivo es un estudio que evalúe exclusivamente el liderazgo para la inclusión dentro de un establecimiento específico y se espera que el resultado sea representativo, se recomienda contar con al menos 20 docentes ($E_p^2 = .938$), garantizando una mayor fiabilidad y precisión en las mediciones.

Los resultados obtenidos a partir del análisis basado en la Teoría de la Generalizabilidad respaldan la estabilidad de las puntuaciones del instrumento de Liderazgo para la Inclusión y su potencial de generalización a contextos educativos similares. El coeficiente de generalizabilidad relativo (E_p^2) mostró un aumento progresivo conforme se incrementó el número de docentes por establecimiento. Estos resultados indican que el instrumento proporciona mediciones consistentes y fiables cuando se aplica con un número adecuado de docentes, reduciendo significativamente la varianza del error tanto relativo como absoluto. Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis 7, al demostrar que el



instrumento muestra un nivel satisfactorio de estabilidad que respalda su uso en otros contextos educativos con características similares.



DISCUSIÓN

La presente sección discute los principales hallazgos obtenidos en el estudio a la luz del marco teórico, los antecedentes empíricos revisados y las hipótesis formuladas. Con base en el objetivo general de diseñar y analizar propiedades psicométricas de una escala de Liderazgo para la Inclusión en contextos educativos con financiamiento público en Chile, se organizó esta discusión en torno a siete hipótesis que guiaron el proceso de análisis. A partir de este enfoque, se busca interpretar críticamente los resultados, destacar sus implicancias teóricas y prácticas, y delimitar las proyecciones y limitaciones del estudio.

En primer lugar, respecto de la hipótesis 1, los resultados respaldan la identificación y definición de una estructura multidimensional coherente de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión. Esta estructura, compuesta por dimensiones conceptualmente diferenciadas, fue desarrollada a partir de la triangulación entre la revisión sistemática de literatura y la opinión de expertos. Ambos procesos permitieron identificar un conjunto de prácticas organizacionales asociadas al liderazgo para la inclusión. Estas prácticas emergieron de forma inductiva durante el proceso de análisis, sin estar previamente orientadas por categorías teóricas específicas. Posteriormente, al organizar y sistematizar dichas prácticas, se observó una correspondencia conceptual con las dimensiones propuestas por Leithwood (2009), lo que permitió adoptar su modelo como marco de referencia para estructurar y adaptar la primera versión del instrumento. Este hallazgo refuerza la pertinencia y relevancia del modelo de Leithwood en el contexto educativo, y permitiendo una construcción fundamentada y contextualizada del modelo. De acuerdo a Carter y Abawi (2018) este enfoque de liderazgo permite que los líderes educativos promuevan una cultura



que valore la diversidad y fomente la colaboración entre docentes, lo que resulta en una atmósfera escolar más inclusiva.

A partir de la revisión sistemática, se identificaron 13 prácticas clave agrupadas en cuatro dimensiones (véase Tabla 11), que destacaron los ámbitos de acción fundamentales del liderazgo para la inclusión y su alineación con el modelo original de liderazgo para la mejora educativa. Por su parte, la opinión de expertos evidenció una concordancia parcial, identificando seis prácticas organizadas en tres dimensiones. No obstante, la dimensión “gestionar la enseñanza y el aprendizaje”, respaldada por la literatura como esencial para los procesos inclusivos (Ainscow, 2016; Lambrecht et al., 2020), no encontró suficiente evidencia empírica en los resultados obtenidos. Una posible explicación de la ausencia de esta dimensión es que las tareas administrativas suelen consumir una parte significativa del tiempo de los directores (Christie, 2010), lo que limita su capacidad para involucrarse en actividades pedagógicas y de liderazgo efectivo (Asman, 2023). Esta situación podría llevar a que los directivos no perciban los procesos de aprendizaje como un componente relevante para todos los estudiantes de la comunidad educativa, dificultando su integración como parte fundamental del proceso de inclusión.

En segundo lugar, en relación con la hipótesis 2, el proceso de validación de contenido evidenció que el instrumento fue valorado por los expertos como pertinente, claro y representativo del constructo, respaldando así adecuados niveles de validez de contenido. Esta evidencia se fundamenta en la implementación de un proceso metodológico riguroso que contempló juicio de expertos y aplicación del método Delphi, ya que, en el proceso de



creación de un instrumento es relevante asegurar que los ítems sean representativos de las dimensiones e indicadores pertinentes al objeto de estudio (González-Zamar et al., 2021).

Un elemento particularmente relevante en esta etapa fue la revisión de la dimensión inicial “Rediseñar la organización para ser una comunidad educativa accesible e inclusiva”, que originalmente agrupaba 20 prácticas versus en promedio nueve de las otras tres dimensiones. A partir del análisis crítico realizado por el grupo de expertos, esta dimensión fue desagregada en tres nuevas dimensiones conceptualmente diferenciadas. Este ajuste se realizó, ya que, de acuerdo a Merino-Soto (2023) las sugerencias proporcionadas por los expertos pueden llevar a la revisión y ajustes de los ítems, lo que permite obtener un instrumento más robusto y alineado con las necesidades del área evaluada.

Dicha reorganización no solo permitió una mayor claridad conceptual y operativa del instrumento, sino que también favoreció una mejor organización de los ítems según su especificidad temática, lo que permitiría una comprensión más precisa de las condiciones necesarias para construir una comunidad educativa inclusiva. Además, la cantidad de ítems de esta dimensión generaba un desequilibrio en la estructura del instrumento en comparación con las otras dimensiones. Osorio y Solano (2020) destacan que un número adecuado de ítems es crucial para garantizar que el instrumento sea lo suficientemente sensible a las variaciones en el constructo, así como para evitar el riesgo de sesgo en las respuestas. Adair y Eagleson (2021) señalan que la calibración del número de ítems en cada dimensión debe basarse en evidencia empírica. En este caso, la decisión de subdividir la dimensión original fue propuesta por los expertos durante el juicio de expertos, y respondió tanto a criterios conceptuales como técnicos. La coherencia temática observada en la nueva organización de



los ítems permitió validar esta decisión, reforzando la consistencia interna del instrumento y asegurando una mayor precisión en la medición de las prácticas organizacionales asociadas al liderazgo para la inclusión. También esta decisión permitirá diagnosticar con mayor precisión en qué áreas específicas se requiere fortalecer el liderazgo para la inclusión, diferenciando entre las capacidades para establecer redes colaborativas, fomentar la participación de la comunidad escolar o gestionar adecuadamente los recursos para garantizar la accesibilidad.

A diferencia de otros instrumentos revisados, como el SJLS (Özdemir & Kütküt, 2015), el SJBS (Flood, 2019), el PIMRS-SP (Fromm et al., 2016) o el LEI-Q (León et al., 2018), el proceso riguroso de construcción del instrumento diseñado en este estudio incorpora de manera explícita otras dimensiones claves de inclusión, tales como la gestión de recursos, el trabajo con redes externas, y la visión educativa inclusiva. Esto lo convierte en una herramienta innovadora y prometedora, especialmente adaptada a las necesidades y desafíos de los establecimientos educativos con financiamiento público en Chile.

En línea con lo anterior, se analizó la pertinencia teórica de cada una de las dimensiones del modelo. Por ejemplo, la Dimensión 1: Promoción del desarrollo profesional para abordar la inclusión se respalda en la literatura sobre liderazgo transformacional, que resalta la importancia del desarrollo continuo del profesorado para una gestión educativa efectiva (Hou et al., 2024; Valentine & Prater, 2011). En esa línea, Tello-Zuluaga et al., (2023) enfatizan que los directivos deben guiar y apoyar a sus equipos en la implementación de estrategias inclusivas dentro del aula.



La Dimensión 2: Definición de una visión educativa inclusiva también tiene sustento empírico. Núñez-Flores y Llorent (2022) argumentan que una mayor experiencia docente se asocia con actitudes más favorables hacia la inclusión, por lo que los líderes deben propiciar un entorno que fortalezca las competencias del cuerpo docente y promueva una visión compartida.

La Dimensión 3: Apoyo a la enseñanza-aprendizaje para favorecer la inclusión subraya la relevancia del liderazgo pedagógico en la implementación de metodologías adaptativas. Rodríguez (2024) sostiene que el acompañamiento pedagógico tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje, evidenciando la importancia de que los equipos directivos impulsen prácticas que respondan a la diversidad del estudiantado.

En cuanto a la Dimensión 4: Creación de redes de colaboración con la familia y la comunidad local, autores como Rodríguez (2022) y Pozo et al. (2024) destacan que la vinculación escuela-comunidad mejora los procesos de inclusión y fortalece la justicia educativa.

La Dimensión 5: Fomento de la participación y el diálogo en la comunidad educativa es respaldada por Valenzuela y Fernández (2020), quienes señalan que una comunicación abierta favorece la comprensión de las necesidades del entorno escolar. Esto es especialmente importante para detectar y abordar las necesidades de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (García-Martínez & Tadeu, 2018).

Por último, la Dimensión 6: Gestión de recursos para la accesibilidad de los/as estudiantes resalta el rol estratégico del uso de recursos. Leithwood et al., (2019) señalan que el liderazgo efectivo implica utilizar adecuadamente los recursos disponibles para potenciar



las capacidades del equipo, mientras que Cabrera et al., (2022) subrayan que una gestión coherente de los recursos humanos es fundamental para atender la diversidad del alumnado.

Como resultado de este proceso de validación conceptual, se confirmó la Hipótesis 3 a través del análisis factorial confirmatorio (AFC), el cual validó empíricamente la estructura multidimensional propuesta. Además, se verificó que las dimensiones no operan de forma independiente, sino como expresiones articuladas de un constructo general de liderazgo para la inclusión, lo que justifica la inclusión de un factor general en el modelo jerárquico adoptado.

La comparación con instrumentos similares (SJLS, SJBS, LEI-Q) refuerza la elección de un enfoque multidimensional, ya que todos comparten esta estructura para evaluar el liderazgo inclusivo o para la justicia social. Esto se alinea también con las evidencias que destacan que los establecimientos presentan climas organizacionales complejos, donde múltiples factores influyen de manera directa e indirecta en la experiencia y el desarrollo de los estudiantes (Alonso-Tapia et al., 2020; Kraft et al., 2016).

En cuanto a la Hipótesis 4, los análisis de validez convergente y discriminante evidenciaron que el instrumento de liderazgo para la inclusión presentó correlaciones más fuertes con el liderazgo pedagógico que con la autoeficacia docente. Esta diferencia puede explicarse porque ambos instrumentos, liderazgo para la inclusión y liderazgo pedagógico, se enfocan en las prácticas del equipo directivo, mientras que la autoeficacia docente refleja una percepción individual del profesorado sobre su capacidad pedagógica (Sánchez-Rivero et al., 2022).



Estos resultados refuerzan la conexión teórica entre ambos tipos de liderazgo, dado que comparten prácticas orientadas a la mejora educativa y a la creación de entornos escolares equitativos. En esta línea, León et al. (2023) sostienen que el liderazgo para la inclusión es clave para fomentar aprendizajes colaborativos en contextos diversos, y Leithwood et al. (2020) destacan la relevancia de evaluar prácticas observables para mejorar la objetividad y validez externa de los instrumentos.

No obstante, es importante señalar que, aunque estos constructos están relacionados, no son equivalentes. Como investigadores, reconocemos que el liderazgo pedagógico y el liderazgo para la inclusión tienen zonas de convergencia, pero difieren en sus propósitos y enfoques. Esta distinción de utilizar el instrumento de liderazgo pedagógico también se justifica por la ausencia de instrumentos validados específicamente para evaluar el liderazgo para la inclusión en el contexto chileno, lo que refuerza la necesidad de una herramienta contextualizada y con validez local.

Respecto a la Hipótesis 5, los análisis de consistencia interna evidenciaron niveles excelentes de confiabilidad en las seis dimensiones del instrumento, así como en la escala total, respaldando la solidez del modelo teórico. Este hallazgo es clave, ya que, como señalan Alfonso y Prieto (2021), la alta consistencia interna permite recolectar información fiable y útil para guiar acciones pedagógicas y de gestión.

La rigurosidad del proceso metodológico, incluyendo juicio de expertos, método Delphi y entrevistas cognitivas, aseguró la coherencia conceptual de los ítems con las dimensiones propuestas. Asimismo, los resultados son consistentes con estudios previos: la SJLS (Özdemir & Kütküt, 2015) reportó un $\alpha > .72$; la SJBS (Flood, 2019), un $\alpha > .872$; y la



LEI-Q (León et al., 2018), un $\alpha > .922$. En este contexto, el presente instrumento se posiciona como una propuesta robusta y adaptada al sistema educativo chileno.

En lo que respecta a la Hipótesis 6, que postulaba que el instrumento sería sensible para detectar diferencias en las percepciones sobre el liderazgo para la inclusión en función de variables profesionales y contextuales, los hallazgos permiten una aceptación parcial. Si bien el modelo lineal mixto identificó diferencias estadísticamente significativas en algunos grupos, otras variables como género que no mostraron diferencias significativas.

Estos resultados reflejan la complejidad del constructo y la diversidad de factores que pueden influir en su percepción. En este sentido, González y Gómez-Millán (2023) destacan que las percepciones del profesorado sobre el liderazgo para la inclusión son esenciales para avanzar en procesos de inclusión educativa. A su vez, los efectos aleatorios observados entre establecimientos sugieren que variables institucionales, como ubicación, cultura organizacional o recursos disponibles, también podrían tener un papel relevante en la forma en que los docentes perciben el liderazgo para la inclusión.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la necesidad de promover un liderazgo contextualizado, que sea capaz de adaptarse a las diversas realidades escolares, no solo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sino también para fortalecer el bienestar laboral del profesorado y generar entornos más colaborativos y equitativos (Rueda-López, 2024).

Finalmente, respecto a la Hipótesis 7, el análisis mediante la Teoría de Generalizabilidad (GT) evidenció que el instrumento presenta niveles adecuados de estabilidad y precisión. Los coeficientes de generalizabilidad relativo (E_p^2) y de dependabilidad (ϕ) aumentaron significativamente con el incremento del número de docentes



evaluadores por establecimiento, lo que indica que la aplicación del instrumento es fiable incluso en contextos educativos distintos al del estudio original.

Este hallazgo no solo refuerza la validez psicométrica del instrumento, sino que abre nuevas proyecciones investigativas, al permitir su uso en otras realidades educativas, como establecimientos rurales, privados o incluso en países latinoamericanos. Esta expansión representa una oportunidad para generar datos comparativos, profundizar en el estudio del liderazgo para la inclusión en distintos sistemas escolares y contribuir a la construcción de una agenda educativa regional centrada en la equidad.

Una de las limitaciones del estudio es su diseño transversal, el cual, si bien permite caracterizar un momento específico del liderazgo para la inclusión en los establecimientos educativos, restringe la posibilidad de establecer relaciones causales entre las variables analizadas. En consecuencia, no es posible determinar con certeza si ciertas prácticas organizacionales favorecen directamente una cultura más inclusiva, o si dicha cultura impulsa el desarrollo de esas prácticas. Esta ambigüedad limita la capacidad de inferir trayectorias de cambio o identificar patrones de mejora sostenida a lo largo del tiempo. Asimismo, el enfoque transversal no permite analizar cómo se transforman las percepciones docentes frente a modificaciones en el liderazgo para la inclusión, ni cómo responden a cambios normativos, reformas sobre inclusión y cambios en el contexto educativo.

En este sentido, se vuelve especialmente relevante proyectar estudios de carácter longitudinal y/o de tipo cuasi-experimental, que no solo permitan evaluar la evolución temporal de las prácticas de liderazgo para la inclusión, sino también su impacto real en dimensiones clave como el clima organizacional, la participación de las familias, la



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

convivencia escolar o el aprendizaje de estudiantes con necesidades diversas. Adicionalmente, una línea futura de investigación podría explorar cómo la distribución de tareas a favor de la inclusión y estrategias pedagógicas en los equipos directivos influye en la posibilidad de ejercer un liderazgo transformador, inclusivo y sostenido en el tiempo.

Como proyección futura, contar con la evidencia obtenida por medio de la Teoría de la Generalizabilidad, permite avanzar hacia la aplicación del instrumento en otros contextos educativos, como las instituciones privadas o aquellas situadas en áreas rurales extremas, podría proporcionar evidencia adicional sobre la generalización y adaptabilidad del instrumento. También considerar la aplicación en otros países de América Latina. Esta posibilidad abre una línea de investigación que podría fortalecer el uso del instrumento como herramienta diagnóstica y comparativa a nivel regional, promoviendo un enfoque común sobre el liderazgo para la inclusión en sistemas educativos diversos.



CONCLUSIÓN

Este estudio logró diseñar, aplicar y validar una escala multidimensional específica para evaluar las prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión en equipos directivos de establecimientos con financiamiento público en Chile. El instrumento final se compone de 36 ítems organizados en seis dimensiones conceptualmente diferenciadas: (1) Desarrollo Profesional, (2) Visión Inclusiva, (3) Apoyo a la Enseñanza, (4) Redes de Colaboración, (5) Participación y Diálogo, y (6) Gestión de Recursos. Estas dimensiones están integradas bajo un factor general de segundo orden, que representa el constructo global de liderazgo para la inclusión.

Los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) confirmaron la validez estructural del instrumento, indicando un ajuste adecuado del modelo jerárquico ($CFI = .945$; $TLI = .941$; $RMSEA = .06$), respaldando el sustento teórico y empírico la estructura emergente.

Asimismo, los análisis de confiabilidad revelaron coeficientes elevados de consistencia interna, tanto a nivel de subescalas como del instrumento total, con valores de α entre .91 y .98 y de ω entre .91 y .96, lo cual refleja una excelente precisión de la medida.

En términos descriptivos, los puntajes promedio de las dimensiones oscilaron entre $M = 5.14$ (D1: Desarrollo profesional) y $M = 5.47$ (D2: Visión Inclusiva), con desviaciones estándar moderadas, en promedio $SD = 1.0$, lo que sugiere una percepción mayoritariamente positiva por parte de los docentes respecto al liderazgo para la inclusión en sus establecimientos.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

La validez convergente y discriminante fue respaldada empíricamente, observándose correlaciones más altas con el liderazgo pedagógico ($r = .48$ a $r = .66$, $p < .001$) que con la autoeficacia docente ($r = .20$ a $r = .34$, $p < .001$).

En relación con la sensibilidad del instrumento, los modelos lineales mixtos y las técnicas de regularización (Ridge y Lasso) permitieron identificar diferencias significativas entre ciertos grupos docentes. Por ejemplo, los docentes de educación básica ($\beta_1 = -.207$) y quienes enseñan matemáticas ($\beta_1 = -.160$) reportaron puntajes más bajos, mientras que los de segundo ciclo ($\beta_1 = .295$) y de Historia y Geografía ($\beta_1 = .164$) mostraron percepciones más positivas. Sin embargo, otras categorías, como ser docente de educación diferencial o parvularia, no reflejaron diferencias significativas, por lo cual esta hipótesis fue parcialmente confirmada.

Por otro lado, el análisis mediante la Teoría de la Generalizabilidad demostró que el instrumento ofrece niveles adecuados de estabilidad y precisión. El coeficiente E_p^2 alcanzó valores superiores a $.79$ con cinco docentes por establecimiento y superó $.93$ con 20 profesores, siendo esta última la condición recomendada para estudios con fines decisionales. Este resultado respalda la aplicabilidad del instrumento en distintos contextos educativos, al tiempo que refuerza su capacidad diagnóstica.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten confirmar seis de las siete hipótesis planteadas, consolidando el instrumento como una herramienta válida, fiable y contextualizada para evaluar prácticas de liderazgo para la inclusión. Este logro no solo contribuye al campo científico, sino que también ofrece valor práctico a equipos directivos y



responsables de política educativa, facilitando procesos de autoevaluación, monitoreo y mejora continua en el ámbito escolar.

Además, el instrumento desarrollado se distingue de escalas previas al integrar explícitamente dimensiones clave de la inclusión educativa, tales como la gestión de recursos, el trabajo con redes y la participación de la comunidad. Su diseño, basado en evidencia empírica y teoría actualizada, permite responder a los desafíos contemporáneos del sistema educativo chileno.

Finalmente, este estudio amplía el conocimiento en el área al adaptar marcos tradicionales de liderazgo educativo (como los de Leithwood, 2009) a un enfoque inclusivo, ofreciendo una propuesta innovadora y situada. La posibilidad de aplicar este instrumento en futuros estudios longitudinales, así como su uso en otros contextos educativos o países de América Latina, abre nuevas oportunidades para desarrollar estrategias de formación, mejorar la gestión escolar y formular políticas educativas basadas en evidencia, centradas en la equidad, la participación y el acceso para todos los estudiantes.



REFERENCIAS

- Adair, L., & Eagleson, R. (2021). La importancia del equilibrio en las medidas psicológicas. *Psicología de la Salud y la Medicina*, 26 (5), 585-591. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1921804>
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2015-0013>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación (3era ed.)*. Centro de estudios en educación inclusiva.
- Álamo, M., & Falla, D. (2023). Transformational leadership and its relationship with socio-emotional and moral competencies in pre-service teachers. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 48–56. <https://doi.org/10.21071/pse.v15i1.15552>
- Alfonso, L., & Prieto, L. (2021). Adaptación de la escala Dragones de Inacción Barreras Psicológicas (DIPB) en población colombiana. *Acta colombiana de psicología*, 25(1), 183-202. <https://doi.org/10.14718/acp.2022.25.1.12>.
- Almanfaluthi, M. (2023). Psychological factors influencing leadership, diversity and equality for better inclusive education practices. *International Journal of Membrane Science and Technology*, 10(4), 53-60. <https://doi.org/10.15379/ijmst.v10i4.1757>
- Alonso-Tapia; J., Quijada, A., Ruiz, M., Huertas, J., Ulate, M., & Biehl, M. (2020). A Cross-cultural Study of the Validity of a Battery of Questionnaires for Assessing School Climate Quality. *Psicología Educativa*, 26(2), 109-119. <https://doi.org/10.5093/psed2020a2>



- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions, and contexts. *Compare*, 47(2), 192–206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Arnaiz, P. & 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. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Ashikali, T., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2020). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 497–519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>
- Asman, J., Poobalan, G., Mustapha, M., Talip, R., Padan, R., Kaliappan, S., Alimulhakim, S., & Mohd, A. (2023). Factors affecting teacher workload in low-enrollment schools: a survey of sarawak state schools, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i4/19541>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- 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>
- Bandura, A (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.



- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bernal-García, M., Salamanca, D., Perez, N., & Quemba, M. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, 21(6), 349–356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). *Líderes escolares para la justicia social. Enfoques y experiencias*. Narcea Ediciones.
- Bolívar, A., Rodríguez, K., & García, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 483–506. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500780>
- Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bozkurt, B. (2022). The relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviours. *Participatory Educational Research*, 9(2), 88–102. <https://doi.org/10.17275/PER.22.30.9.2>
- Brennan, R. L. (2010). Generalizability theory and classical test theory. *Applied Measurement in Education*, 24(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/08957347.2011.532417>



- Brooks, J. S., Normore, A. H., & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration: Examining, exploring and extending two frameworks. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 679–690. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2016-0263>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Bustos, C., Morales, M.G., Salcedo, P., & Díaz, A. (2018). Buhos: A web-based systematic literature review management software. *SoftwareX*, 7, 360-372. <https://doi.org/10.1016/j.softx.2018.10.004>
- Buyukgoze, H., Sayir, G., Gulcema, E., & Kubilay, S. (2018). Examining the Relationship between Social Justice Leadership and Student Engagement among High School Students. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932–961. <https://doi.org/10.14812/cuefd.373808>
- Cabrera, J. S. B., Cevallos, C. F. C., & Franco, C. d. R. G. (2022). Implicaciones de la gerencia de los recursos humanos en la gestión administrativa. *Reciamuc*, 6(3), 166-175. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.\(3\).julio.2022.166-175](https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.(3).julio.2022.166-175)
- Caliskan, O. (2020). Ecology of social justice leadership: How schools are responsive to refugee students. *Multicultural Education Review*, 12(4), 267–283. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1842656>
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social. *Educación y Ciudad*, 33, 63–73.



- Carreño, S. P., & Chaparro, L. (2015). Metasíntesis: Discusión de un abordaje metodológico. *Ciencia y Enfermería*, 21(3), 123-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000300011>
- Carrillo, H. F., Pardo, T. E., Lara, F., & Andino, R. A. (2022). Formación pedagógica en educación inclusiva para docentes de bachillerato. *Papeles*, 14(27). <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n28.1266>
- Carter, S. & Abawi, L. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(01), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- 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>
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., & Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 17 – 27. <https://doi:10.21703/rexe.20201941castillo1>
- Castro-Rubilar; F., Catañeda-Díaz, M., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarias de Chile. *Psicología Educativa*, 23, 105-113. <https://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>



- Christie, P. (2010). Landscapes of leadership in south african schools: mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 694-711. <https://doi.org/10.1177/1741143210379062>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de Ética Profesional (2da edición)*.
- Conrad, D. A., Lee-Piggott, R., & Brown, L. (2019). Social justice leadership: Principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *Research in Educational Administration and Leadership*, 4(3 Special Issue), 554–589. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.5>
- Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. (2015). Sentimiento de autoeficacia en una muestra de profesores chilenos desde las perspectivas de género y experiencia. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 63–78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100004>
- Crawford, E. R. (2017). The Ethic of Community and Incorporating Undocumented Immigrant Concerns Into Ethical School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 147–179. <https://doi.org/10.1177/0013161X16687005>
- 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>
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>



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 (31-12-2018).

Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f7jk>

Decreto 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica (Congreso Nacional de Chile (05-02-2015) Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f7b6>

Decreto UdeC 83 Reglamento del comité de ética, bioética y bioseguridad de la vicerrectoría de investigación y desarrollo de la Universidad de Concepción. 20-04-2017, Universidad de Concepción.

DeMatthews, D. (2018). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 545–559. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1206972>

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. E., & Izquierdo, E. (2017). Authentic and Social Justice Leadership: A Case Study of an Exemplary Principal along the U.S.-Mexico Border. *Journal of School Leadership*, 27(3), 333–360. <https://doi.org/10.1177/105268461702700302>

DeMatthews, D. E., & Izquierdo, E. (2020a). Supporting Mexican American Immigrant Students on the Border: A Case Study of Culturally Responsive Leadership in a Dual



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- Language Elementary School. In *Urban Education* 55(3), 362-393.
<https://doi.org/10.1177/0042085918756715>
- DeMatthews, D. E., & Izquierdo, E. (2020b). Leadership for Social Justice and Sustainability: A Historical Case Study of a High-Performing Dual Language School along the U.S.-Mexico Border. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(2), 164–182. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1704629>
- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- DeMatthews, D. E., Carey, R.L., Olivarez, A., & Saeedi, K. (2017). Guilty as Charged? Principals' Perspectives on Disciplinary Practices and the Racial Discipline Gap. *Educational administration quarterly*, 53, 519-555.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17714844>
- 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*, 1–18. <https://doi.org/10.1177/19427751211015420>
- Dematthews, D., & Tarlau, R. (2019). Activist Principals: Leading for social justice in ciudad Juárez, Baltimore, and Brazil. *Teachers College Record*, 121(4), 1–36.
<https://doi.org/10.1177/016146811912100401>



- DeMatthews, D., Billingsley, B., McLeskey, J., & Sharma, U. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 539-554. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0177>
- 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, 223–257. <https://doi.org/10.1177/0013161X211052510>
- Escarbajal, A., & Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Bordón Revista de Pedagogía*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>
- Ezzani, M., & Brooks, M. (2019). Culturally relevant leadership: Advancing critical consciousness in American Muslim students. *Educational Administration Quarterly*, 55, 781–811. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821358>
- Feng, F. I., & Chen, W. L. (2019). The Effect of Principals' Social Justice Leadership on Teachers' Academic Optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245–1264. <https://doi.org/10.1177/0013124518785438>
- Fernández-Archilla, J., Aguilar-Parra, J., Álvarez-Hernández, J., Luque de la Rosa, A., Echeita, G., & Trigueros, R. (2020). Validation of the Index for Inclusion Questionnaire for Parents of Non-University Education Students. *International Journal of*



Environmental Research and Public Health, 17, 1-13.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17093216>

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>

Fernández, M., & Malvar, M. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 239–257. <https://doi.org/10.6018/rie.369281>

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3era ed.)*. Sage.

Flood, L. D. (2019). A new way forward for social justice researchers: Development and validation of the Social Justice Behavior Scale. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(2), 303-346. <https://doi.org/10.30828/real/2019.2.4>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). *Education, Children on the move and Inclusion in Education*. Recuperado de <https://www.unicef.org/reports/education-children-move-and-inclusion-education>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2023). *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/informes/nudos-cr%C3%ADticos-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-para-la-inclusi%C3%B3n>

Forde, C., Torrance, D., & Angelle, P. S. (2021). Caring practices and social justice leadership: case studies of school principals in Scotland and USA. *School Leadership and Management*, 41(3), 211–228. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1866526>



- Francisco, C. (2019). Estilos de liderazgo transformacional de directores escolares y sus efectos en la autoeficacia docente. *Revista Internacional de Investigación Avanzada*, 7(10), 622-635. <https://doi.org/10.21474/ijar01/9875>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Chung, W. (2016). Validating a Spanish Version of the PIMRS: Application in National and Cross-national Research on Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 1-26 <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass.
- Galloway, M., & Ishimaru, A. (2020). Leading Equity Teams: The Role of Formal Leaders in Building Organizational Capacity for Equity. *Journal of education for students placed at risk*, 25, 107-125. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1699413>
- 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, 76–94. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939>
- García-Martínez, I. & Tadeu, P. (2018). The impact of pedagogical leadership on pedagogical coordination in secondary schools. *Research in Social Sciences and Technology*, 3(3), 1-15. <https://doi.org/10.46303/ressat.03.03.1>
- Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18,124–139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>



- 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>
- Gómez, I. (2014). El Equipo Directivo como Promotor de Buenas Prácticas para la Justicia Social: Hacia un Liderazgo para la inclusión. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 141–159. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.007>
- González-Zamar, M. D., Jiménez, L. O., & Ayala, A. S. (2021). Design and validation of a questionnaire on influence of the university classroom on motivation and sociability. *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040183>
- González, A. J. G. & Gómez-Millán, M. R. B. (2023). Percepciones docentes y familiares acerca del rol de los equipos directivos como líderes inclusivos en la educación primaria. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 31(121). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103891>
- Guba, E., & Lincoln, Y. (2002), Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman & J. Haro (ed). *Por los rincones, Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp.113-145). El Colegio de Sonora Hermosillo.
- Gunzenhauser, M. G., Flores, O. J., & Quigley, M. W. (2021). Race-Conscious Ethics in School Leadership: From Impersonal Caring to Critical Responsibility. *Teachers College Record*, 123(020306), 1-40. <https://doi.org/10.1177/0161468121112300206>
- Gutiérrez-Ortega, M., Cilleros, M., & Hernández-Soto, R. (2020). La inclusión en las entidades sociales. construcción y validación de una escala desde un modelo mixto.



Nuevas tendencias en investigación cualitativa. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.153-162>

Higham, R., & Booth, T. (2018). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 140–157. <https://doi.org/10.1177/1741143216659294>

Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>

Hou, M., Ahmad, J., & Zhao, Y. (2024). Transformational leadership in chinese k12 private schools: a literature review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(1). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i1/20423>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Huerta, M., Moncayo, E., & Zambrano, A. (2021). Componentes de la gestión educativa aplicables por el equipo directivo. *Summa Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas Y Sociales*, 3(1). <https://doi.org/10.47666/summa.3.1.19>

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>
- Kenigs, O., Montanero, M., & Hernández, M. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Khaleel, N., Alhosani, M., & Duyar, I. (2021) The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontier in Education*, 6, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241>
- Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students? *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 1061–1084. <https://doi.org/10.14527/kuey.2021.005>
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Kraft, M., Marinell, W., & Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53, 1411–1449. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216667478>
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

International Journal of Inclusive Education, 26(9), 943-957.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Lambrech, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: how transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning.

International Journal of Inclusive Education, 26(9), 943-957.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>

Landeta, J. (2002). *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Ariel.

Lastra, M., Fernández-Rouco, N., Fernández-Fuertes, A., & Chico, C. (2019). ¿Qué se puede

hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista De*

Sociología De La Educación-Rase, 12(1), 63. <https://doi.org/10.7203/rase.12.1.13213>

Laura, C. (2018). Enacting Social Justice Leadership Through Teacher Hiring. *Urban*

Review, 50, 123-139. <http://doi.org/10.1007/s11256-017-0432-y>

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>

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful

school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>



- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2019). How school leadership influences student learning: a test of “the four paths model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161x19878772>
- 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, J. E. M., Mendoza, Y. Y. Z., Cueva, J. R. I., & Velez, J. (2023). Liderazgo inclusivo en las universidades en américa latina. análisis evolutivo. *Tesla Revista Científica*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.55204/trc.v3i2.e188>
- León, M. J., Crisol, E., & Arrebola, R. M. (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>
- Leu, S. (2022). Examining the Foundations of Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Towards a Democratic Project of Schooling in Dual Language Bilingual Education. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 72-111. <https://doi.org/10.1177/0013161X221106972>
- Ley 20.370 General de Educación (12-08-2009). Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f73j>



Ley 20.422 Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (10-02-2010). Servicio Nacional de la Discapacidad.

<https://bcn.cl/2f7s1>

Ley 20.501 Calidad y Equidad de la Educación (26-02-2011). Ministerio de Educación.

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 (08-06-2015). Ministerio de Educación. <https://bcn.cl/2f8t4>

Liu, H., & Yu, B. (2013). Asymptotic properties of Lasso+mLS and Lasso+Ridge in sparse high-dimensional linear regression. *Electronic Journal of Statistics*, 7, 3124–3169. <https://doi.org/10.1214/14-EJS875>

Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>

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(511), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci11090511>

López, G., Slater, C., & García, J. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4) 32-49.

López, J., Sánchez, M., Murillo, P., Lavié, J., & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos*. Síntesis.



- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310–348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- Luddeckens, 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, 207–221. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2021-0022>
- MacDonald, K. (2019). Robinson Crusoe and the Island of Despair: heroic metaphors and contradiction in leading for social justice. *Journal of Educational Administration and History*, 51(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583174>
- Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J., & Sembler, M. (2021). School Leadership Policy and Change in Principals' Practices. Evidence after a Decade of Reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and policy in Schools*, 22(4), 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>
- Martínez-Mejía, E. & Martínez-Guerrero, J. I. (2023). Evaluación del cuestionario de la guía de referencia III NOM-035-STPS-2018: Limitaciones, implicaciones y retos de su validez. *Psicumex*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v13i1.524>
- Mavrogordato, M., & White, R. S. (2020). Leveraging Policy Implementation for Social Justice: How School Leaders Shape Educational Opportunity When Implementing Policy for English Learners. *Educational Administration Quarterly*, 56(1), 3–45. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821364>



- McCray, C. R., & Beachum, F. D. (2014). *School leadership in a diverse society: Helping schools prepare all students for success*. IAP Information Age Publishing.
- Merino-Soto, C. (2023). Coeficientes v de aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud: Revista en Ciencias Del Movimiento Humano Y Salud*, 20(1), 1-10.
<https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). *Guía de Herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipo directivos. Liderazgo Escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. Recuperado en:
https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIEN A2_final.pdf
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Recuperado en:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239>
- Miras, J., & Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- Miškolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary



- schools in Slovakia and new south Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0014>
- Mollo-Avendaño, B. & Fuentes-Salazar, J. (2019). Liderar para la inclusión. Concepciones sobre la identidad transgénero en un equipo directivo. *Revista Saberes Educativos*, (3), 54-77. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53789>
- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. En L. Moos, O. Johansson & C. Day (Eds.) *Studies in Educational Leadership: Vol. 14: How school principals sustain success over time* (pp. 223-230). Springer.
- Neves, C., Almeida, A., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and inclusion: setting the tone for an inclusive school. *Education Sciences*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Nguyen, X. (2015). *The Journey to Inclusion*. Sense Publishers.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Teoría Psicométrica* (3era ed.). Mc Graw Hill.
- Núñez-Flores, M. & Llorent, V. J. (2022). La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela. *Aula Abierta*, 51(2), 171-180. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.171-180>
- Ogden, S. B. (2017). Becoming an educational leader for social justice: a micro/meso/macro examination of a southern U.S. principal. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 54–76. <https://doi.org/10.30828/real/2017.1.4>
- 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>



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2021). *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia, Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375490>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO].

(2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

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>

Osorio, L., & Solano, A. (2020). Validación de un instrumento para la evaluación

interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52 (1), 14-20.

<https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.n1.a2>

Oswald, M. & Engelbrecht, P. (2013). Leadership in disadvantaged primary schools.

Educational Management Administration & Leadership, 41(5), 620-639.

<https://doi.org/10.1177/1741143213488377>

Özdemir, M. (2017). Examining the relations among social justice leadership, attitudes

towards school and school engagement. *Egitim ve Bilim*, 42(191), 267–281.

<https://doi.org/10.15390/EB.2017.6281>



- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Development of the Social Justice Leadership Scale (SJLS): Reliability and validity study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 25-44. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.2>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, L., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/doi:10.1136/bmj.n71>
- 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>
- Pérez-García, P., Bolívar, A. García-Garnica, M., & Caracuel. A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.aeel>
- Pituch, K., & Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6ta ed.). Routledge.



- 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>
- Pozo, D. I. L., Feijoo, K. M. M., Feijoo, F. I. M., & Chinlle, N. E. M. (2024). Inclusión educativa a través del liderazgo ágil. una revisión de la literatura. *Revista Imaginario Social*, 7(4). <https://doi.org/10.59155/is.v7i4.243>
- 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>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive Leadership: Realizing Positive Outcomes through Belongingness and Being Valued for Uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Reyes, M., Domínguez, D., & Domínguez, R. (2023). Liderazgo del director en la gestión escolar. *Revista De Climatología*, 23, 3940-3948. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.3940-3948>
- 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>



- Rodríguez, A. (2024). Funciones técnico docente y administrativas del director de multigrado y la repercusión en el desarrollo de competencias del alumno. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 1(4), 77-84. <https://doi.org/10.70625/bbe7r776>
- Rodríguez, C. L., Acosta, A. M. & Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 4–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Rodríguez, E. G. (2022). La participación comunitaria en el ámbito educativo durante la covid-19. *Indivisa, Boletín De Estudios E Investigación*, (21), 83-109. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi21.607>
- Rubio, S. (2018). Metasíntesis, nueva perspectiva de análisis de una crítica intelectual de la investigación sociosanitaria. *Enfermería de Cardiología*, 25(75), 19-23.
- Rueda-López, R., Aja-Valle, J., García-García, L., & Vázquez-García, M. J. (2024). La influencia del liderazgo inclusivo sobre el bienestar laboral de las personas trabajadoras. *Revista Galega De Economía*, 1-25. <https://doi.org/10.15304/rge.33.1.9412>
- 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.
- Sánchez-Rivero, R., Arias-Gundín, O., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2022). Validación de la escala de eficacia docente para la escritura en el contexto educativo español. *Psicología Educativa*, 28(2), 175–184. <https://doi.org/10.5093/psed2022a2>



- Santamaría, L. J. (2014). Critical change for the greater good: Multicultural perceptions in educational leadership toward social justice and equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347–391. <https://doi.org/10.1177/0013161X1350528>
- Santamaría, L.J. & Santamaría, A.P. (2012). *Applied critical leadership in education: Choosing change*. Routledge.
- Sarid, A. (2021). Social Justice Dilemmas: A Multidimensional Framework of Social Justice Educational Leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 149–167. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631856>
- Sarmiento, A., Pérez, M.V., Bustos, C., Hidalgo, J., Vergara, J. (2021). Inclusion profile of theoretical frameworks on the study of sociocultural adaptation of international university students. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.02.004>
- Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 81–95. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2019-0018>
- Shaked, H. (2023). How Social Justice Leadership Complements Instructional Leadership, Leadership and Policy in Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2282534>
- 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>



- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1),109- 124.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Slater, C., Antúnez, S., & Silva, P. (2021). Social Justice Leadership in Spanish Schools: Researcher Perspectives. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 111–126.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1838553>
- Slater, C., Gorosave, G., Silva, P., Torres, N., Romero, A., & Antúnez, S. (2017). Women becoming social justice leaders with an inclusive viewing Costa Rica, Mexico, and Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(1), 78-104.
<https://doi.org/10.30828/real/2017.1.5>
- Solano-Flores, G. (2006). Language, dialect, and register: Sociolinguistics and the estimation of measurement error in the testing of English language learners. *Teachers College Record*, 108(11), 2354–2379.
- Sotomayor, P., Muñoz, J., Martínez, P., & Araya, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción: Revista de Investigación En Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 5–15.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Starratt, R. J. (2014). Ethics and social justice: Strangers passing in the night? En Bogotch, I., Shields, C. (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer International Handbooks of Education, vol 29. Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_5



- Sun, A. (2019). Social justice leadership in urban schools: What do black and Hispanic principals do to promote social justice? *Alberta Journal of Educational Research*, 65(2), 146–161. <https://doi.org/10.11575/ajer.v65i2.56600>
- Superintendencia de Educación. (2022). *Circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo*. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf>
- Swaffield, S., & Major, L. (2019). Inclusive educational leadership to establish a cooperative school cluster trust? Exploring perspectives and making links with leadership for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11), 1149–1163. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629164>
- Szeto, E., & Cheng, A. (2018). How do principals practice leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of educational administration*, 56, 50-68. <http://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0087>
- Tello-Zuluaga, J., Londoño, E. D. O., & Pérez, J. C. H. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (70), 55-88. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>
- 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>
- Torres-Arcadia, C., Nava-Lara, S., Rodríguez-Uribe, C., & Morales, L. (2021). What we know about successful principals in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 86-100. <https://doi.org/10.1108/jea-04-2021-0100>



- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Kissell, R. E., & Larsen, E. (2021). Images of Educational Leadership: How Principals Make Sense of Democracy and Social Justice in Two Distinct Policy Contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536–569. <https://doi.org/10.1177/0013161X20981148>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ullman, J.B. (2006). Structural Equation Modeling: Reviewing the Basics and Moving Forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50, https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8701_03
- Unda, F., & Lupano, M. L. (2020). Virtuosidad en organizaciones escolares asociada al liderazgo auténtico de sus autoridades. *CHK, Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 11, 57-69. <https://doi.org/10.37135/chk.002.11.04>
- Urrútia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- 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. 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., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional, Formación de profesores*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *Nassp Bulletin*, 95(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/0192636511404062>
- Valenzuela, J. & Fernández, T. (2020). Política educativa y significados del profesorado respecto del Programa Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) en Chile. *Revista Educación*, 44(2) <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38492>
- Válgaz, G. (2024). Inclusión y atención a la diversidad. retos y perspectiva desde un protagonista. *Revista Gesto-Debate*, 8(01) 32-47. <https://doi.org/10.55028/gd.v8i01.20339>
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A Multilevel Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Villagrán, D. (2023). Percepción docente y directiva sobre el tipo de liderazgo educativo en ciudad de Guatemala: un estudio de casos. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 30, 41-57. <https://doi.org/10.30827/reugra.v30.27226>
- Wang, F. (2018). Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470–498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>



- Wang, F. (2020). Social justice leadership and The Art of War. *Critical Studies in Education*, 61(1), 86–100. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1327877>
- Webb, N. M., Shavelson, R. J., & Haertel, E. H. (2006). Reliability coefficients and generalizability theory. In N. M. Webb, R. J. Shavelson, & E. H. Haertel (Eds.), *Handbook of Statistics, Vol. 26* (pp. 1–44). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0169-7161\(06\)26004-8](https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26004-8)
- Whang, N. Y. (2019). School leadership for social justice and its linkage with perilous politics. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 117–133. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9559-0>
- Williams, L. J., & O’Boyle, E. (2011). The myth of global fit indices and alternatives for assessing latent variable relations. *Organizational Research Methods*, 14(2), 350–369. <https://doi.org/10.1177/1094428110391472>
- 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>
- Yildirim, M., & Tan, Ş. (2019). Examination of the reliability of the measurements regarding the written expression skills according to different test theories. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(3), 327–347. <https://doi.org/10.21031/epod.559470>
- Zembylas, M., & Iasonos, S. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1080300>



- Zhang, L.-L., Yang, F., & Gu, Y.-H. (2016). Inclusive leadership: Conception, measurement and relationships to related variables. *Advances in Psychological Science*, 24(9), 1467–1477. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1042.2016.01467>
- Zhang, Y., Tim Goddard, J., & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3(1), 53–86. <https://doi.org/10.30828/real/2018.1.3>



Anexo 2. Presentación de las características de los documentos revisados.

ID	Artículo	Año	Continente	Metodología	Diseño
1	Arar, Khalid and Beycioglu, Kadir and Oplatka, Izhar. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. <i>Compare-a journal of comparative and international education</i> , 47, 192-206. doi: 10.1080/03057925.2016.1168283	2017	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenografía
2	Billingsley, Bonnie and DeMatthews, David and Connally, Kaylan and McLeskey, James. (2018). Leadership for Effective Inclusive Schools: Considerations for Preparation and Reform. <i>Australasian journal of special and inclusive education</i> , 42, 65-81. doi: 10.1017/jsi.2018.6	2018	Norteamérica	Cualitativo	Revisión documental
3	Leu, Sandra. (2022). Examining the Foundations of Culturally and Linguistically Sustaining School Leadership: Towards a Democratic Project of Schooling in Dual Language Bilingual Education. <i>Educational administration quarterly</i> , 0(0),1-40 doi: 10.1177/0013161X221106972	2022	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenología
4	Bozkurt, B. (2022). The relationship between social justice leadership and organizational citizenship behaviours. <i>Participatory Educational Research</i> , 9, 88-102. doi: 10.17275/PER.22.30.9.2	2022	Asia	Cuantitativo	Correlacional
5	Brooks, Jeffrey S. and Normore, Anthony H. and Wilkinson, Jane. (2017). School leadership, social justice and immigration. <i>International Journal of Educational Management</i> , 31, 679-690. doi: 10.1108/ijem-12-2016-0263	2017	No aplica	Cualitativo	Revisión documental
6	Buyukgoze, Hilal and Sayir, Gonul and Gulcema, Ebru and Kubilay, Sevda. (2018). Examining the Relationship between Social Justice Leadership and Student Engagement among High School Students. <i>Cukurova university faculty of education journal</i> , 47, 932-961. doi: 10.14812/cuefd.373808	2018	Asia	Cuantitativo	Correlacional
7	Caliskan, Omer. (2020). Ecology of social justice leadership: How schools are responsive to refugee students. <i>Multicultural education review</i> , 12, 267-283. doi: 10.1080/2005615X.2020.1842656	2020	Asia	Cualitativo	Fenomenología



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 8 Canli, Suzan and Demirtas, Hasan. (2022). The Correlation between Social Justice Leadership and Student Alienation. *Educational administration quarterly*, 58, 3-42. doi: 10.1177/0013161X211047213 2022 Asia Cuantitativo Descriptivo
- 9 Carrasco Sáez, Andrea and González Martínez, Pablo. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Revista Educación y Ciudad*, 3, 63-74. doi: 10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648 2017 Sudamérica Cualitativo Fenomenografía
- 10 Carter, Susan and Abawi, Lindy-Anne. (2018). Leadership, Inclusion, and Quality Education for All. *Australasian journal of special and inclusive education*, 42, 49-64. doi: 10.1017/jsi.2018.5 2018 Oceanía Cualitativo Fenomenografía
- 11 Conrad, Dennis and Lee-Piggott, Rinnelle and Brown, Launcelot. (2019). Social Justice Leadership: Principals' Perspectives in Trinidad and Tobago. *Research in educational administration & leadership*, 4, 554-589. doi: 10.30828/real/2019.3.5 2019 Sudamérica Cualitativo Fenomenografía
- 12 Crawford, Emily R. (2017). The Ethic of Community and Incorporating Undocumented Immigrant Concerns Into Ethical School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53, 147-179. doi: 10.1177/0013161x16687005 2017 Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
- 13 Crisol Moya, Emilio and Romero Lopez, Maria Asuncion. (2020). Inclusive leadership as a strategy to avoid school leaving: opinion of families. *Educatio siglo xxi*, 38, 45-65. doi: 10.6018/educatio.414871 2020 Sudamérica Cuantitativo Descriptivo
- 14 del Carmen Lopez-Lopez, Maria and Leon Guerrero, Maria Jose and Crisol-Moya, Emilio. (2021). Inclusive Leadership of School Management from the View of Families: Construction and Validation of LEI-Q. *Education sciences*, 11(511), 1-17. doi: 10.3390/educsci11090511 2021 Europa Cuantitativo Descriptivo
- 15 DeMatthews, D., Mueller, C. (2021). Principal Leadership for Inclusion: Supporting Positive Student Identity Development for Students with Disabilities. *Journal of Research on* 2021 Norteamérica Cualitativo Revisión documental



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

eadership *Education*, 0(0), 1-18.doi: 10.1177/1942775121101542

DeMatthews, David. (2018). Social justice dilemmas: evidence on the successes and shortcomings of three principals trying to make a difference. 2018 Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
International journal of leadership in education, 21, 545-559.doi: 10.1080/13603124.2017.1206972

DeMatthews, David. (2021). Undoing systems of exclusion: exploring inclusive leadership and systems thinking in two inclusive elementary schools. 2021 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
Journal of educational administration, 59, 5-21.doi: 10.1108/JEA-02-2020-0044

DeMatthews, David and Billingsley, Bonnie and McLeskey, James and Sharma, Umesh. (2020). Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools. 2020 Norteamérica Cualitativo Revisión documental
Journal of educational administration, 58, 539-554.doi: 10.1108/JEA-10-2019-0177

DeMatthews, David and Izquierdo, Elena. (2018). The Importance of Principals Supporting Dual Language Education: A Social Justice Leadership Framework. 2018 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
Journal of latin and education, 17, 53-70.doi: 10.1080/15348431.2017.1282365

DeMatthews, David E. and Carey, Roderick L. and Olivarez, Arturo and Saeedi, Kevin Moussavi. (2017). Guilty as Charged? Principals' Perspectives on Disciplinary Practices and the Racial Discipline Gap. 2017 Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
Educational administration quarterly, 53, 519-555.doi: 10.1177/0013161X17714844

Dematthews, David E. and Izquierdo, Elena. (2017). Authentic and Social Justice Leadership: A Case Study of an Exemplary Principal along the U.S.-Mexico Border. 2017 Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
Journal of School Leadership, 27, 333-360.doi: 10.1177/105268461702700302

DeMatthews, David E. and Izquierdo, Elena. (2020). Leadership for Social Justice and Sustainability: A Historical Case Study of a High-Performing Dual Language School along the U.S.-Mexico Border. 2020 a Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
Journal of education for students placed at risk, 25, 164-182.doi: 10.1080/10824669.2019.1704629



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

23	DeMatthews, David E. and Izquierdo, Elena. (2020). Supporting Mexican American Immigrant Students on the Border: A Case Study of Culturally Responsive Leadership in a Dual Language Elementary School. <i>Urban education</i> , 55, 362-393.doi: 10.1177/0042085918756715	2020 b	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenología
24	DeMatthews, David E. and Serafini, Amy and Watson, Terri N. (2021). Leading Inclusive Schools: Principal Perceptions, Practices, and Challenges to Meaningful Change. <i>Educational administration quarterly</i> , 57, 3-48.doi: 10.1177/0013161X20913897	2021	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenografía
25	DeMatthews, David Edward and Tarlau, Rebecca. (2019). Activist Principals: Leading for Social Justice in Ciudad Juárez, Baltimore, and Brazil. <i>Teachers College Record</i> , 121, 1-36.doi: 10.1177/016146811912100401	2019	Multicontinental	Cualitativo	Etnografía
26	Emerick, Mark R. (2022). Diversity Ideology and School Leadership: Obscuring Inequities for Emergent Bilingual Students in Career and Technical Education. <i>Educational administration quarterly</i> , 58, 223-257.doi: 10.1177/0013161X211052510	2022	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenología
27	Ezzani, Miriam and Brooks, Melanie. (2019). Culturally Relevant Leadership: Advancing Critical Consciousness in American Muslim Students. <i>Educational administration quarterly</i> , 55, 781-811.doi: 10.1177/0013161X18821358	2019	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenología
28	Feng, Feng-I and Chen, Wei-Lin. (2019). The Effect of Principals' Social Justice Leadership on Teachers' Academic Optimism in Taiwan. <i>Education and urban society</i> , 51, 1245-1264.doi: 10.1177/0013124518785438	2019	Asia	Cuantitativo	Descriptivo
29	Flood, Lee D. (2019). A New Way Forward for Social Justice Researchers: Development and Validation of the Social Justice Behavior Scale. <i>Research in educational administration & leadership</i> , 4, 303-346.doi: 10.30828/real/2019.2.4	2019	Norteamérica	Cuantitativo	Descriptivo
30	Forde, Christine and Torrance, Deirdre and Angelle, Pamela S. (2021). Caring practices and social justice leadership: case studies of school principals in Scotland and USA. <i>School leadership & management</i> , 41, 211-228.doi:	2021	Multicontinental	Cualitativo	Fenomenología



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 10.1080/13632434.2020.1866526
- Fournier, Elaine and Scott, Shelleyann and Scott, Donald E. (2020). Inclusive Leadership During the COVID-19 Pandemic: How to Respond Within an Inclusion Framework. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48, 17 - 23.
- 31 2020 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
- Galloway, Mollie K. and Ishimaru, Ann M. (2020). Leading Equity Teams: The Role of Formal Leaders in Building Organizational Capacity for Equity. *Journal of education for students placed at risk*, 25, 107-125.doi: 10.1080/10824669.2019.1699413
- 32 2020 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
- García-Carmona, Marina and Fuentes-Mayorga, Norma and Rodríguez-García, Antonio-Manuel. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and policy in schools*, 20, 76-94.doi: 10.1080/15700763.2020.1833939
- 33 2021 Europa Cualitativo Fenomenología
- Gunzenhauser, Michael G. and Flores, Osly J. and Quigley, Michael W. (2021). Race-Conscious Ethics in School Leadership: *From Impersonal Caring to Critical Responsibility*. *Teachers College Record*, 123, 1-40.doi: 10.1177/016146812112300206
- 34 2021 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
- Koçak, S. (2021). Does social justice leadership in education improve the school belonging and resilience of students?. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27, 1061-1084.doi: 10.14527/kuey.2021.005
- 35 2021 Asia Cuantitativo Correlacional
- Laura, C.T. (2018). Enacting Social Justice Leadership Through Teacher Hiring. *Urban Review*, 50, 123-139.doi: 10.1007/s11256-017-0432-y
- 36 2018 Norteamérica Cualitativo Fenomenología
- Leithwood, Kenneth. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education sciences*, 11(377), 1-49 .doi: 10.3390/educsci11080377
- 37 2021 No aplica Cualitativo Revisión documental
- Leiva Guerrero, Maria Veronica and Gairin Sallan, Joaquin and Guerra San Martin, Sebastian. (2019). Leadership practices of noveles principals for educational inclusion. *Aula abierta*, 48, 291-299.doi:
- 38 2019 Sudamérica Cualitativo Fenomenografía



10.17811/rifie.48.3.2019.291-300

- 39 León, M^a José and Crisol, Emilio and Moreno Arrebola, Rubén. (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. doi: 10.15366/reice2018.16.2.002
- 40 Luddeckens, Johanna and Anderson, Lotta and Ostlund, Daniel. (2022). Principals' perspectives of inclusive education involving students with autism spectrum conditions - a Swedish case study. *Journal of educational administration*, 60, 207-221. doi: 10.1108/JEA-02-2021-0022
- 41 MacDonald, Katrina. (2019). Robinson Crusoe and the Island of Despair: heroic metaphors and contradiction in leading for social justice. *Journal of educational administration and history*, 51, 133-148. doi: 10.1080/00220620.2019.1583174
- 42 Mavrogordato, Madeline and White, Rachel S. (2020). Leveraging Policy Implementation for Social Justice: How School Leaders Shape Educational Opportunity When Implementing Policy for English Learners. *Educational administration quarterly*, 56, 3-45. doi: 10.1177/0013161X18821364
- 43 Mayger, Linda K. and Hochbein, Craig D. (2021). Growing Connected: Relational Trust and Social Capital in Community Schools. *Journal of education for students placed at risk*, 26, 210-235. doi: 10.1080/10824669.2020.1824676
- 44 Moya, E.C. and Molonia, T. and Cara, M.J.C. (2020). Inclusive leadership and education quality: Adaptation and validation of the questionnaire "inclusive leadership in schools" (LEI-Q) to the Italian context. *Sustainability (Switzerland)*, 12,. doi: 10.3390/su12135375
- | Year | Region | Methodology | Approach |
|------|--------------|--------------|----------------|
| 2018 | Europa | Cuantitativo | Descriptivo |
| 2022 | Europa | Cualitativo | Fenomenología |
| 2019 | Oceanía | Cualitativo | Fenomenografía |
| 2020 | Norteamérica | Cualitativo | Fenomenología |
| 2021 | Norteamérica | Cualitativo | Fenomenología |
| 2020 | Europa | Cuantitativo | Descriptivo |



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 45 Ogden, Stephanie B. (2017). Becoming an Educational Leader for Social Justice: A Micro/Meso/Macro Examination of a Southern U.S. Principal. *Research in educational administration & leadership*, 2, 54-76. doi: 10.30828/real/2017.1.4
- 46 Opoku, Maxwell Peprah. (2022). Inclusive School Leadership in Developing Context: What Are the Levers of Change?. *Journal of research on leadership education*, 0(0),1-26. doi: 10.1177/19427751221087731
- 47 Oskarsdottir, Edda and Donnelly, Verity and Turner-Cmuchal, Marcella and Florian, Lani. (2020). Inclusive school leaders - their role in raising the achievement of all learners. *Journal of educational administration*, 58, 521-537. doi: 10.1108/JEA-10-2019-0190
- 48 Ozdemir, Murat. (2017). Examining the relations among Social Justice Leadership, Attitudes towards School and School Engagement. *Egitim ve bilim-education and science*, 42, 267-281. doi: 10.15390/EB.2017.6281
- 49 Ozdemir, Murat and Goren, Safiye Cigdem and Gulcemal, Ebru and Sagbas, Nuray Ozge and Vural, Gursen. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital and academic aspiration in Turkish high schools: contextual influence of gender and family income. *Educational studies*, 1-23. doi: 10.1080/03055698.2021.2010517
- 50 Poon-McBayer, Kim Fong. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of educational change*, 18, 295-309. doi: 10.1007/s10833-017-9300-5
- 51 Ramango, Seipati Patricia and Naicker, Suraiya R. (2022). Conceptualising a framework for school leaders as they foster an inclusive education culture in schools. *Journal of education*, 85-106. doi: 10.17159/2520-9868/i86a05
- 52 Rivera-McCutchen, Rosa L. (2021). "We Don't Got Time for Grumbling": Toward an Ethic of Radical Care in Urban School Leadership. *Educational administration quarterly*, 57, 257-289. doi: 10.1177/0013161X20925892



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 53 Rodríguez Uribe, César Lorenzo and Acosta Vázquez, Angélica María and Torres Arcadia, Celina. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educativa*, 59, 4-26. doi: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- 54 Rodriguez, Sophia and Crawford, Emily R. (2022). School-Based Personnel Advocacy for Undocumented Students Through Collective Leadership in Urban Schools: A Comparative Case Study. *Journal of research on leadership education*, 0(0),1-31 .doi: 10.1177/19427751221081887
- 55 Sarid, Ariel. (2021). Social Justice Dilemmas: A Multidimensional Framework of Social Justice Educational Leadership. *Leadership and policy in schools*, 20, 149-167. doi: 10.1080/15700763.2019.1631856
- 56 Shaked, H. (2020). Social justice leadership, instructional leadership, and the goals of schooling. *International Journal of Educational Management*, 34, 81-95. doi: 10.1108/IJEM-01-2019-0018
- 57 Slater, Charles and Antunez, Serafin and Silva, Patricia. (2021). Social Justice Leadership in Spanish Schools: Researcher Perspectives. *Leadership and policy in schools*, 20, 111-126. doi: 10.1080/15700763.2020.1838553
- 58 Slater, Charles L. and Lopez Gorosave, Gema and Silva, Patricia and Torres, Nancy and Romero, Adriana and Antunez, Serafin. (2017). Women Becoming Social Justice Leaders with an Inclusive View in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Research in educational administration & leadership*, 2, 78-104. doi: 10.30828/real/2017.1.5
- 59 Sotomayor Soloaga, Pedro and Muñoz Hormazábal, Joselyn and Martínez Maldonado, Paulina and Araya Cortés, Alexis. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11, 5-15. doi: 10.33595/2226-



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 1478.11.1.375
- 60 Sun, A. (2019). Social justice leadership in urban schools: What do black and Hispanic principals do to promote social justice?. *Alberta Journal of Educational Research*, 65, 146-161. doi: <https://doi.org/10.11575/ajer.v65i2.56600> 2019 Norteamérica Cualitativo Fenomenografía
- 61 Szeto, Elson and Cheng, Annie Yan Ni. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of educational administration*, 56, 50-68. doi: 10.1108/JEA-08-2016-0087 2018 Asia Cualitativo Fenomenología
- 62 Tenuto, Penny L. and Gardiner, Mary E. (2018). Interactive dimensions for leadership: an integrative literature review and model to promote ethical leadership praxis in a global society. *International journal of leadership in education*, 21, 593-607. doi: 10.1080/13603124.2017.1321783 2018 No aplica Cualitativo Revisión documental
- 63 Tintoré Espuny, Mireia. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57, 100-122. doi: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736> 2018 Europa Cualitativo Fenomenografía
- 64 Trujillo, Tina and Moller, Jorunn and Jensen, Ruth and Kissell, Rene Espinoza and Larsen, Eivind. (2021). Images of Educational Leadership: How Principals Make Sense of Democracy and Social Justice in Two Distinct Policy Contexts. *Educational administration quarterly*, 57, 536-569. doi: 10.1177/0013161X20981148 2021 Multicontinental Cualitativo Fenomenología
- 65 Valdés Morales, René. (2022). Inclusive school leadership: a review of empirical studies. *Zona Próxima*, 36, 4-27. doi: 10.14482/zp.36.371.9 2022 No aplica Cualitativo Revisión documental
- 66 Valdés Morales, René Alonzo. (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, 51-66. 2018 No aplica Cualitativo Revisión documental
- 67 Valdés Morales, René Alonzo and Gómez Hurtado, Inmaculada Carmen (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 2019 No aplica Cualitativo Revisión documental



47-68.doi: 10.4151/07189729-Vol.58-
Iss.2-Art.915

68	Valdés, René (2020). Prácticas de Liderazgo en Escuelas con Alta y Baja Cultura Escolar Inclusiva. <i>Revista latinoamericana de educación inclusiva</i> , 14, 213-227.doi: 10.4067/S0718-73782020000200213	2020	Sudamérica	Cualitativo	Etnografía
69	Wang, Fei (2018). Social Justice Leadership Theory and Practice: A Case of Ontario. <i>Educational administration quarterly</i> , 54, 470-498.doi: 10.1177/0013161X18761341	2018	Norteamérica	Cualitativo	Fenomenología
70	Wang, Fei (2020). Social justice leadership and The Art of War. <i>Critical studies in education</i> , 61, 86-100.doi: 10.1080/17508487.2017.1327877	2020	No aplica	Cualitativo	Revisión documental
71	Whang, Nai-Ying. (2019). School leadership for social justice and its linkage with perilous politics. <i>Asia pacific education review</i> , 20, 117-133.doi: 10.1007/s12564-018-9559-0	2019	Asia	Cualitativo	Fenomenografía
72	Yildirim, Erdal. (2021). Inclusive Leadership and Counseling in Schools: Asylum Seekers Students. <i>Journal of qualitative research in education-egitimde nitel arastirmalar dergisi</i> , 25, 126-150.doi: 10.14689/enad.25.6	2021	Asia	Cualitativo	Fenomenología
73	Zembylas, Michalinos and Iasonos, Sotiroula. (2017). Social justice leadership in multicultural schools: the case of an ethnically divided society. <i>International journal of leadership in education</i> , 20, 1-25.doi: 10.1080/13603124.2015.1080300	2017	Asia	Cualitativo	Fenomenografía
74	Zhang, Yuanyuan and Goddard, J. Tim and Jakubiec, Brittany A. E. (2018). Social Justice Leadership in Education: A Suggested Questionnaire. <i>Research in educational administration & leadership</i> , 3, 53-86.doi: 10.30828/real/2018.1.3	2018	Norteamérica	Cuantitativo	Correlacional



Anexo 3. Pauta de entrevista para etapa de opiniones de expertos.

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?



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

	De manera más concreta, ¿qué prácticas/acciones de inclusión usted cree que deben desarrollar los equipos directivos en los establecimientos educativos?
--	--



Anexo 4. Pauta para la validación del instrumento para etapa de expertos.

VALIDACIÓN POR JUECES-EXPERTOS INSTRUMENTO

“Liderando para la inclusión en establecimientos educativos”

NOMBRE Y APELLIDOS	
FORMACIÓN ACADÉMICA	
CARGO ACTUAL	
INSTITUCIÓN	

Estimado/a juez/a, por favor valore la pertinencia, claridad, relevancia y suficiencia los ítems. También incluya observaciones de ser necesarias de acuerdo con los siguientes indicadores según corresponda.

Dado que su contribución es tan valiosa para la construcción del instrumento, solicitamos tener cuidado en responder cada uno de los ítems. Para ello verifique que ningún indicador quede con la pestaña “Selecione”. Además, considere que solo podrá seleccionar, escribir o realizar modificaciones en las secciones que se encuentran sombreadas.

Muchas gracias,

CATEGORÍA 4	VALORACIÓN 5			
	No cumple con el criterio (1)	Nivel Bajo (2)	Nivel Moderado (3)	Nivel Alto (4)

⁴ Bernal-García, M., Salamanca, D., Perez, N., & Quemba, M. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, 21(6), 349–356.

⁵ Garrote, P. R., & del Carmen Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18,124–139. <https://doi.org/10.26378/mlael918259>.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

PERTINENCIA: Grado de relación del ítem con respecto al constructo evaluado.	<i>El ítem no tiene relación con el constructo evaluado.</i>	<i>El ítem tiene escasa relación con el constructo evaluado.</i>	<i>El ítem tiene relación moderada con el constructo evaluado.</i>	<i>El ítem tiene alta relación con el constructo evaluado.</i>
CLARIDAD: Grado en que el ítem, no induce a error por sesgos gramaticales. Redacción comprensiva y sin ambigüedades.	<i>El ítem no es claro.</i>	<i>El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</i>	<i>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</i>	<i>El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</i>
RELEVANCIA: Grado en que el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido en el instrumento.	<i>El ítem puede ser eliminado.</i>	<i>El ítem tiene alguna relevancia, pero también se puede reemplazar otro ítem.</i>	<i>El ítem es relativamente importante.</i>	<i>El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</i>
SUFICIENCIA: Grado en que los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	<i>Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.</i>	<i>Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.</i>	<i>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.</i>	<i>Los ítems son suficientes.</i>



**INSTRUMENTO
LIDERANDO PARA LA INCLUSIÓN EN ESTABLECIMIENTOS
EDUCATIVOS⁶**

Título de investigación:	<i>Diseño de una escala para evaluar las prácticas organizacionales de Liderazgo para la inclusión en Establecimientos de Educación Básica de Chile</i>
Objetivo general:	<i>Diseñar una medida multidimensional de prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los equipos directivos de establecimientos educativos de educación regular básica con financiamiento público de Chile.</i>

Dimensión 1:	Fomenta el desarrollo de los/as profesionales de la comunidad para acceder a la inclusión.				
Valoración:	1. No cumple con el criterio (N/C)	2. Nivel Bajo		3. Nivel Moderado	4. Nivel Alto
<p>Se entiende que los temas asociados a la inclusión son los relacionados a aspectos culturales, lingüísticos, religiosos, étnicos, género, orientación sexual, capacidad y nivel socioeconómico.</p> <p style="text-align: center;">ÍTEM</p> <p style="text-align: center;">El director/a del establecimiento junto al equipo directivo...</p>	PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
1.-Fomentan espacios de desarrollo profesional en temas asociados a la inclusión.	Selección	Selección	Selección	Selección	
2.-Colaboran en el proceso de indagación e identificación de oportunidades para el desarrollo profesional en temas de inclusión.	Selección	Selección	Selección		
3.-Construyen una comunidad de aprendizaje profesional que	Selección	Selección	Selección		

⁶ Este instrumento se encuentra en proceso de validación. En el caso de requerirlo, informaremos oportunamente su utilización en establecimientos educativos.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

indaga, reflexiona y propone mejoras en temas asociados a la inclusión.					
4.-Gestionan capacitaciones/talleres/actividades en temas de inclusión, según las necesidades de los distintos actores.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
5.-Promueven permanentemente la investigación colaborativa en temas relacionados a la inclusión.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
6.-Atienden permanentemente las preocupaciones que mantienen los/as profesores respecto de su quehacer educativo en temas de inclusión.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
7.-Modelan con su comportamiento el comportamiento del personal, a través de actitudes de respeto y empatía.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
Observaciones generales (opcional)					

Dimensión 2:	Establece una dirección para propiciar el acceso de todos los/as estudiantes a la comunidad educativa.				
Valoración:	1. No cumple con el criterio (N/C)	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado		4. Nivel Alto
ÍTEM	PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
El director/a del establecimiento junto al equipo directivo...					
1.-Mantienen altas expectativas y reconocimiento de los/as profesionales en el quehacer de su	Seleccione	Seleccione	Seleccione	Seleccione	



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

trabajo con todos los/as estudiantes.					
2.-Promueven estándares altos de enseñanza y aprendizaje de todos los/as estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
3.-Promueven la distribución equitativa de responsabilidades en actividades que se desarrollen en la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
4.-Construyen propósito, objetivos y metas compartidas acerca de la inclusión con todos los estamentos de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
5.-Comunican de forma sistemática la visión sobre la inclusión su propósito, objetivos, metas y acciones.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
6.-Generan colaborativamente un proyecto educativo que se ajuste a las características, culturas, orígenes y necesidades de los/as estudiantes de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
Observaciones generales (opcional)					

Dimensión 3:	Apoya el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión y el acceso a todos a los aprendizajes.			
Valoración:	1. No cumple	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado	4. Nivel Alto



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

	con el criterio (N/C)					
ÍTEM		PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES
El director/a del establecimiento junto al equipo directivo...						
1.- Protegen los tiempos y espacios de los/as profesionales de las distracciones que impiden el trabajo en el aula con todos los/as estudiantes.		Seleccione	Seleccione	Seleccione	Seleccione	
2.-Permiten a profesores tomar decisiones en el aula de forma autónoma para entregar aprendizajes a todos los/as estudiantes.		Seleccione	Seleccione	Seleccione		
3.- Desarrollan un sistema para que los/as docentes apoyen a todos los/as estudiantes dentro de la sala de clases e implementen actividades para la comunidad educativa en general.		Seleccione	Seleccione	Seleccione		
4.-Observan y retroalimentan las prácticas del aula para garantizar el acceso a distintas oportunidades de aprendizaje en función de las necesidades de todos los/as estudiantes.		Seleccione	Seleccione	Seleccione		
5.-Garantizan que el trabajo en el aula de los/as profesionales		Seleccione	Seleccione	Seleccione		



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

permita que todos los/as estudiantes puedan acceder a un currículo de alta calidad.					
6.-Promueven acciones para que los/as docentes desarrollen oportunidades de aprendizaje para todos los/as estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
7.-Proporcionan apoyo pedagógico vinculado a temas de inclusión a los/as profesionales para el desarrollo de su labor educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
8.-Entregan oportunidades para que docentes de forma colaborativa planifiquen, evalúen, y elaboren recursos y materiales pertinentes y/o adaptados para todos los/as estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
9.-Implementan procedimientos para recoger información sobre intereses y necesidades de todos los/as estudiantes para el acceso a la enseñanza.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
10.-Gestionan la contratación de profesionales de acuerdo con las necesidades de los/as	Seleccione	Seleccione	Seleccione		



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

estudiantes y de la comunidad educativa.					
11.-Disponen del personal de apoyo (interprete de señas, traductores), de acuerdo a las necesidades de los/as estudiantes y de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
12.- Gestionan tiempos y espacios para que los/as docentes organicen y desarrollen las distintas actividades de aprendizaje para todos los/as estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
13.- Aseguran que exista tiempo en común para el trabajo colaborativo de los/as profesionales para organizar las distintas actividades de aprendizaje.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
Observaciones generales (opcional)					

Dimensión 4:	Rediseñar la organización para ser una comunidad educativa accesible e inclusiva.					
Valoración:	1. No cumple con el criterio (N/C)	2. Nivel Bajo	3. Nivel Moderado		4. Nivel Alto	
ÍTEM	PERTINENCIA	CLARIDAD	RELEVANCIA	SUFICIENCIA	OBSERVACIONES	
El director/a del establecimiento junto al equipo directivo...						
1.-Crean asociaciones de colaboración con	Seleccione	Seleccione	Seleccione	Seleccione		



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

empresas/instituciones/organizaciones para intercambiar experiencias de temáticas inclusivas.					
2.-Ofrecen las instalaciones y recursos para desarrollar actividades de carácter inclusivo con la comunidad.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
3.-Generan instancias para conocer, colaborar y compartir experiencias de temática inclusiva con otras instituciones educativas.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
4.-Promueven el uso de un lenguaje común e inclusivo donde todos se sientan parte de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
5.-Promueven una comunidad educativa que apoya el acceso a todos los/as estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
6.- Promueven en los/as profesores la entrega de espacios para que los/as estudiantes puedan dialogar y expresen libremente sus opiniones y necesidades.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
7.-Crean condiciones para que los/as estudiantes participen de la toma de decisiones sobre propuestas de carácter inclusivo.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
8.-Promueven valores inclusivos como el respeto, tolerancia, justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad, confianza, empatía, amor, aceptación y participación.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
9.-Promueven que todos/as se escuchen y mantengan un buen trato interpersonal.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
10.-Aseguran la implementación de las	Seleccione	Seleccione	Seleccione		



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

políticas, leyes y normativas vigentes relacionadas con el acceso y apoyo a todos los/as estudiantes.					
11.-Establecen mecanismos de participación de estudiantes para el control de conflictos dentro del ámbito educativo y social.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
12.-Crean de manera participativa protocolos y procedimientos que previenen situaciones de discriminación entre estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
13.-Crean de manera participativa protocolos y procedimientos para promover el dialogo, mediación y negociación ante conflictos entre estudiantes.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
14.-Trabajan las tensiones y conflictos entre profesionales de manera oportuna.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
15.-Construyen mecanismos de comunicación fluidos con las familias para apoyar en retos legales, sociales o domésticos que puedan afrontar respecto de temas de inclusión.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
16.-Crean alianzas con las familias para promover entornos de aprendizaje y facilitar los procesos de toma de decisiones de los/as estudiantes dentro y fuera de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
17.-Distribuyen y asignan equitativamente los recursos materiales de acuerdo con las necesidades y requerimientos	Seleccione	Seleccione	Seleccione		



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

de sus estudiantes y profesorado.					
18.-Gestionan el acceso a recursos financieros para atender a las necesidades que requieren los distintos actores de la comunidad educativa.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
19.-Organizan las funciones y responsabilidades de los profesionales para atender a todos los/as estudiantes en función de sus características y necesidades.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
20.-Examinan y proponen ajustes de la infraestructura para ser accesible y adecuada para recibir todos los/as estudiantes y los diferentes actores de la comunidad.	Seleccione	Seleccione	Seleccione		
Observaciones generales (opcional)					



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

<i>En el caso de considerarlo, por favor, escriba sus sugerencias generales</i>

<i>Decisión general, marque una opción</i>		
Aprobado	Reprobado	Con observaciones
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha:	
--------	--

Estoy enterado(a) de las condiciones y objetivos de este proceso de validación y autorizo que mis datos personales sean públicos para los fines de esta investigación.	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
--	-----------------------------	-----------------------------



Anexo 5. Número de respuesta docente y cantidad variables independientes por establecimiento.

ID	TOT	R	%	Di	Pa	Ba	Me	Pre	1er	2do	Med	Le	Ma	Ci	Hi	O	M	H
E.1	21	14	66,7	4	1	8	5	7	9	11	11	14	15	11	11	19	22	3
E.2	7	7	100	1	0	8	0	3	7	7	0	7	7	7	6	7	10	2
E.3	45	27	60	8	2	15	2	7	14	13	0	16	15	10	9	18	23	4
E.4	14	14	100	4	3	3	0	0	2	3	0	0	1	1	1	2	2	1
E.5	21	11	52,4	2	2	11	0	4	10	10	0	12	11	9	6	10	13	5
E.6	15	11	73,3	10	0	7	0	3	6	9	0	10	8	5	4	7	12	1
E.7	35	20	57,1	7	3	7	0	3	6	5	0	6	8	5	6	7	9	2
E.8	55	25	45,5	8	4	16	1	11	21	16	0	14	15	12	13	21	19	5
E.9	55	40	72,7	5	3	0	1	1	2	2	1	6	6	4	4	11	11	0
E.10	16	9	56,3	2	0	7	1	7	11	7	0	11	8	1	5	8	11	3
E.11	29	24	82,8	4	0	9	0	2	9	9	0	8	8	5	6	10	13	1
E.12	61	19	31,1	4	0	7	0	1	5	5	0	6	6	4	5	6	8	1
E.13	26	10	38,5	2	0	7	0	4	8	8	0	7	6	2	3	8	11	1
E.14	22	12	54,5	3	1	6	0	2	7	7	0	2	4	2	2	5	4	3
E.15	5	3	60	0	0	10	0	6	13	12	0	11	10	8	10	11	18	2
E.16	50	30	60	5	0	7	24	0	0	17	26	7	7	7	6	18	16	14
E.17	35	26	74,3	7	3	11	25	6	14	21	24	14	12	12	11	21	29	11
E.18	22	13	59,1	4	2	4	4	0	3	5	6	4	4	4	5	5	7	3
E.19	25	18	72	5	2	1	20	0	0	1	24	3	5	2	5	12	16	8
E.20	16	12	75	3	3	9	17	7	10	14	18	9	9	4	2	14	16	10
E.21	40	26	65	5	2	1	15	0	0	8	19	7	5	3	3	12	10	8

Nota: TOT: Total docentes del establecimiento; R: Número de respuestas instrumento; %: Porcentaje de respuesta del instrumento; Di: Número de Profesora de Educación Diferencial; Pa: Número de Profesora de Educación Parvularia; Ba: Número de Profesor de Educación Básica; Me: Número de Profesor de Educación Media; Pre: Número de profesores que trabajan en Pre-básica; 1er: Número de profesores que trabajan en primer ciclo; 2do: Número de profesores que trabajan en segundo ciclo; Med: Número de profesores que trabajan en educación media; Le: Número de profesores que realizan lenguaje; Ma: Número de profesores que realizan matemática; Ci: Número de profesores que realizan ciencias; Hi: Número de profesores que realizan historia y geografía; O: Número de profesores que realizan otras asignaturas; M: Número de profesoras (mujer); H: Número de profesores (Hombre).



Anexo 6. Estructura final del instrumento Liderazgo para la Inclusión Educativa.

Dimensiones	Ítems	1	2	3	4	5	6	7	
D1: Promover el desarrollo de los/as profesionales de la comunidad educativa para abordar la inclusión.	1.- El director/a y el equipo directivo realizan acciones para identificar y atender las necesidades de formación en aspectos de inclusión de cada grupo de trabajadores de la comunidad educativa, tales como docentes, asistentes de la educación, otros profesionales, etc.								
	2.- El director/a, junto con el equipo directivo, organiza actividades como talleres, jornadas de reflexión, reuniones de equipo, entre otras. Todas ellas centradas en temas de inclusión y adaptadas a las necesidades específicas de cada grupo de trabajadores de la comunidad educativa.								
	3.- El director/a y el equipo directivo facilitan los tiempos y espacios, tanto dentro como fuera de la comunidad educativa, para que cada grupo de trabajadores pueda llevar a cabo actividades enfocadas en temas inclusivos.								
	4.- El director/a, junto con el equipo directivo, responde activamente a las inquietudes y necesidades de las/os docentes relacionadas con la implementación de prácticas inclusivas en el aula.								
	5.- El director/a y equipo directivo, en colaboración con las/os docentes, forma un grupo de trabajo enfocado en la inclusión para analizar, discutir y sugerir mejoras en la práctica docente y el progreso de las/os estudiantes en los aprendizajes.								
	6.- El director/a y el equipo directivo apoyan a las/os docentes en la exploración y discusión colaborativa de estrategias y conocimientos sobre inclusión, fomentando una cultura de investigación y aprendizaje continuo.								
	7.- El director/a, junto con el equipo directivo, ofrece estrategias y recursos específicos para apoyar a los/as docentes en la implementación de prácticas educativas inclusivas.								
D2: Definir una dirección para promover la inclusión de todas las/os estudiantes a la comunidad educativa.	8.- El director/a y el equipo directivo, en colaboración con toda la comunidad educativa (profesores, asistentes de la educación, otros profesionales, estudiantes y familias), desarrollan y actualizan el Proyecto Educativo Institucional (PEI), asegurando que se incluyan valores y prácticas inclusivas.								
	9.- El director/a y equipo directivo, en colaboración con toda la comunidad educativa, definen una visión clara y objetivos concretos para promover y asegurar la inclusión.								
	10.- El director/a y el equipo directivo informan regularmente a toda la comunidad educativa de la visión sobre la inclusión, su propósito, objetivos, metas y las acciones específicas que se tomarán para lograr una educación más inclusiva.								
	11.- El director/as, junto con el equipo directivo, asegura que las directrices y metas acerca de la inclusión sean respaldadas y entendidas por todos los miembros de la comunidad educativa.								
	12.- El director/a, junto con el equipo directivo, desarrolla un monitoreo continuo de los propósitos, objetivos y metas propuestas acerca de la inclusión.								



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

	<p>13.- El director/a y el equipo directivo lideran con el ejemplo, promoviendo valores inclusivos como el respeto, tolerancia, justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad, confianza, empatía, amor, aceptación y participación.</p> <p>14.- El director/a y el equipo directivo promueven un ambiente inclusivo en la comunidad educativa mediante el uso de un lenguaje respetuoso y que reconoce la diversidad de identidades.</p>
<p>D3: Apoyar el proceso de enseñanza para favorecer la inclusión de todas las/os estudiantes a los aprendizajes .</p>	<p>15.- El director/a y el equipo directivo aseguran los espacios y tiempos (lectivos y no lectivos) de las/os profesores para que ellas/os se enfoquen principalmente en los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de todas/os las/os estudiantes.</p> <p>16.- El director/a y el equipo directivo respetan la autonomía docente para realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza inclusiva.</p> <p>17.- El director/a y el equipo directivo facilitan que los/as profesores/as adapten el currículo en el aula para satisfacer las necesidades educativas de todas/os las/os estudiantes, promoviendo una enseñanza inclusiva y flexible.</p> <p>18.- El director/a y el equipo directivo aseguran la disponibilidad de personal de apoyo especializado (intérpretes de señas, psicólogos/as, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos/as, kinesiólogos/as y otros profesionales), dentro y fuera de aula, para atender las necesidades específicas de todos/as los/as estudiantes y de la comunidad educativa.</p> <p>19.- El director/a y el equipo directivo proporcionan espacios para que los docentes y profesionales de apoyo especializado colaboren en la planificación y evaluación de experiencias de aprendizaje, según las características y necesidades de todos/as los/as estudiantes.</p> <p>20.- El director/a y el equipo directivo con el fin de adaptar y enriquecer las experiencias de aprendizaje, fomentan la creación y uso de herramientas de evaluación, como pautas, cuestionarios, rúbricas, entre otras, para recoger información sobre los intereses y necesidades de todos/as las/os estudiantes.</p>
<p>D4: Gestionar redes internas y externas para fomentar la colaboración de la comunidad educativa.</p>	<p>21.- El director/a y el equipo directivo establecen redes de colaboración activas con diferentes organizaciones sociales, de salud, empresas, fundaciones, organizaciones y otros establecimientos educativos para compartir y aprender experiencias de inclusión efectivas.</p> <p>22.- El director/a y el equipo directivo facilitan el acceso de la comunidad local a las instalaciones y los recursos del establecimiento para enriquecer la cultura inclusiva.</p> <p>23.- El director/a y el equipo directivo coordinan acciones de comunicación y mediación con las familias para asistirles en desafíos de inclusión, colaborando específicamente con especialistas y entidades externas al establecimiento educativo.</p> <p>24.- El director/a y el equipo directivo promueven la comunicación y participación activa de las familias en los procesos de aprendizaje, tanto en el establecimiento educativo como fuera de él.</p>



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

	<p>25.- El director/a, junto con el equipo directivo, crea alianzas con las familias para proporcionar orientación y apoyo en la toma de decisiones sobre los estudiantes. Estas alianzas abarcan tanto aspectos educativos como aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el apoyo socioemocional, el bienestar y salud, entre otros.</p>
<p>D5: Fomentar la participación y comunicación de toda la comunidad educativa para promover la inclusión</p>	<p>26.- El director/a y el equipo directivo fomentan que las/os profesores creen oportunidades para que los estudiantes dialoguen y expresen libremente sus opiniones y necesidades.</p> <p>27.- El director/a y equipo directivo crean condiciones, tales como votaciones, asambleas, encuestas, foros, grupos de discusión y espacios de opinión, para garantizar la participación activa de todos/as los/as estudiantes en la toma de decisiones.</p> <p>28.- El director/a y el equipo directivo impulsan un ambiente de respeto y buena comunicación, asegurando que todos los actores educativos, incluyendo estudiantes y apoderados, participen y colaboren activamente en la comunidad educativa.</p> <p>29.- El director/a y el equipo directivo facilitan el entendimiento y socialización a los/as profesores/as de políticas, leyes y normativas educativas vigentes, adaptándolas a las características y necesidades de todos/as los/as estudiantes.</p> <p>30.- El director/a y el equipo directivo organizan de manera sistemática actividades que fomentan la interacción y cooperación entre estudiantes, con el objetivo de construir un ambiente escolar armónico y prevenir situaciones conflictivas.</p> <p>31.- El director/a y el equipo directivo promueven la participación de toda la comunidad educativa para desarrollar y actualizar un plan de gestión de la convivencia escolar que incluya protocolos y procedimientos claros para el manejo de conflictos entre estudiantes.</p> <p>32.- El director/a y el equipo directivo intervienen de manera oportuna para manejar y resolver conflictos entre profesionales de manera constructiva, fomentando un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso.</p>
<p>D6: Gestiona los recursos de la comunidad educativa para promover accesibilidad de todas las/os estudiantes.</p>	<p>33.- El director/a y el equipo directivo distribuyen equitativamente los recursos materiales y humanos para satisfacer de manera efectiva a las características y necesidades de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.</p> <p>34.- El director/a y el equipo directivo, en coordinación con el sostenedor, asegura el acceso y distribución adecuada de recursos financieros para atender a las necesidades que requieren los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>35.- El director/a, junto con el equipo directivo, organiza las funciones y responsabilidades de las/os profesionales para atender a todos/as los/as cursos y estudiantes en función de sus características y necesidades.</p> <p>36.- El director/a y el equipo directivo supervisan y coordinan modificaciones a la infraestructura del establecimiento para ser accesible y satisfacer las necesidades de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa.</p>



Anexo 7. Validación al contexto chileno del Instrumento TSES.

La Escala de Autoeficacia Docente, también conocida como Teachers Self Efficacy Scale (TSES), desarrollada por Tschannen-Moran y Woolfolk (2001). Este instrumento es uno de los más utilizados a nivel mundial para medir la autoeficacia docente y se encuentra adaptado y validado en diferentes contextos y países, pero principalmente en su versión larga. Esta versión corta consta de 12 ítems distribuidos en tres dimensiones, con opciones de respuesta tipo Likert que varían de 1 (nada) a 5 (mucho).

Dimensión 1 - Eficacia en las Estrategias Instruccionales.

Dimensión 2 - Eficacia en la Gestión de Aula.

Dimensión 3 - Eficacia en el Compromiso de los Estudiantes.

Proceso de validación del instrumento

Con el objetivo de obtener la validez factorial del instrumento de autoeficacia docente en su versión corta para el contexto chileno, se presenta la Escala de Autoeficacia Docente, también conocida como Teachers Self Efficacy Scale (TSES), desarrollada por Tschannen-Moran y Hoy (2001).

Toma de datos

La toma de datos para el instrumento adaptado al español se llevó a cabo mediante un proceso de validación por expertos entre los años 2018 y 2019. Este proceso incluyó la traducción al español y la evaluación por juicio de expertos, considerado esencial para garantizar que el instrumento mida con efectividad y precisión la autoeficacia docente en el contexto educativo chileno. Para efectos de este estudio, entre abril y noviembre de 2023, se realizó la recolección de datos necesaria para efectuar el proceso de validación factorial confirmatoria. Los datos se tomaron de forma online, solicitando el asentimiento informado



de cada director/a del establecimiento educativo y el consentimiento informado de los docentes participantes del estudio, el tiempo de aplicación promedio fue de 10 minutos.

Participantes

En el estudio participaron un total de 722 profesionales de la educación, distribuidos entre 553 mujeres (76.6%), 166 hombres (23.0%) y 3 personas que identificaron su género como otro (.4%). La edad promedio de los participantes fue de 41.36 años. La muestra incluyó a 150 profesores/as diferenciales (20.8%), 50 profesores/as de educación parvularia (6.9%), 305 profesores/as de educación básica (42.2%), 184 profesores/as de educación media (25.5%) y 33 otros funcionarios del ámbito educativo (4.6%). En total, los participantes provinieron de 34 establecimientos educativos situados en diferentes comunas de Chile.

Presentación de los resultados

Resultados Factoriales Confirmatorios

Los hallazgos obtenidos del análisis factorial confirmatorio (AFC) aplicado a la Escala de Autoeficacia Docente, también conocida como Teachers Self Efficacy Scale (TSES) en su versión corta. Este estudio ha corroborado la estructura tridimensional del instrumento. El modelo exhibió buenos índices de ajuste: El valor $\chi^2(51)=213.293.441$, $p<.001$, indicando un ajuste significativo del modelo a los datos. Un Índice de Ajuste Comparativo (CFI) de .975 y un Índice de Ajuste no Normado (TLI) de .968. El Índice de Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA) fue de .089, lo cual está dentro de los límites aceptables y confirma la adecuación del modelo a los datos analizados.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- **Dimensión 1. Eficacia en Estrategias Instruccionales:** Los ítems vinculados a esta dimensión demostraron cargas factoriales significativas y robustas. Esta dimensión evidenció cargas factoriales con valores entre .666 (Pregunta 1) y .819 (Pregunta 4) y errores estándar entre .022 y .027, todas significativas con valores $p < .001$, indicando una alta precisión en las estimaciones.
- **Dimensión 2. Eficacia en la Gestión de Aula:** Los ítems de esta dimensión mostraron cargas factoriales entre .815 (Pregunta 7) y .907 (Pregunta 8), y errores estándar entre .012 y .015, todos los ítems confirman su validez con significancia estadística ($p < .001$). Los resultados validaron que esta dimensión constituye una medida fiable y coherente de las habilidades de gestión en el aula.
- **Dimensión 3: Eficacia en el Compromiso de los Estudiantes:** Presentó cargas factoriales entre .663 (Pregunta 12) y .848 (Pregunta 10), sus errores estándar de .018 y .027, todas significativas ($p < .001$).

Además, las correlaciones entre las dimensiones fueron positivamente significativas, con valores de .637 ($DE = .026$, $p < .001$) entre la Dimensión de Eficacia en estrategias instruccionales (Dimensión 1) y la Dimensión Eficacia en la gestión del aula (Dimensión 2), y de .635 ($DE = .021$, $p < .001$) entre la Dimensión 2 y Eficacia en el Compromiso de los estudiantes, evidenciando una interrelación funcional entre el constructo de autoeficacia docente. Por último, entre la Dimensión 1 y 3 la correlación fue de .631 ($DE = .026$, $p < .001$).

Estos hallazgos no solo validan la estructura del instrumento, sino que también refuerzan la utilidad de la escala para evaluar y profundizar en las diversas facetas de la autoeficacia docente. Esta herramienta puede trabajarse internamente en las evaluaciones del



establecimiento, permitiendo para promover una reflexión sobre las prácticas, fomentar un desarrollo profesional continuo y potenciar los procesos de innovación escolar.

Resultados Descriptivos

Dimensión 1: Eficacia en las Estrategias Instruccionales

Los profesores reportan una alta autoeficacia en estrategias instruccionales con una media de 3.94, reflejando una fuerte confianza en su habilidad para implementar prácticas efectivas de enseñanza y evaluación. Los rangos de respuesta varían entre 1 y 5, mostrando que los profesores tienen diversas perspectivas la escala para evaluar su eficacia, aunque predominan las respuestas hacia el extremo superior.

Dimensión 2: Eficacia en la Gestión de Aula

Esta dimensión muestra una media de 3.97 y una desviación estándar de .61, evidenciando que, aunque la mayoría de las respuestas son altas, existe una mayor dispersión en cómo los docentes perciben su capacidad de gestión de aula. Los valores en esta dimensión fluctúan entre 2 y 5, las respuestas más bajas son menos frecuentes pero presentes.

Dimensión 3: Eficacia en el Compromiso de los Estudiantes

Con una media de 3.90 y una desviación estándar de .55, esta dimensión sugiere que los profesores se consideran efectivos en comprometer a los estudiantes, con una variabilidad moderada en sus respuestas. El rango de respuestas también se extiende de 2 a 5, destacando que la mayoría de los docentes se siente segura de su desempeño, aunque con algunas variaciones.

**Tabla 24.** Estadísticos descriptivos por dimensión de escala de autoeficacia docente.

Dimensión	M	DE	α	A	C	Correlación
D1: Eficacia en Estrategias Instruccionales	3.94	.51	.77	-.51	2.8	.46
D2: Eficacia en la Gestión de Aula	3.97	.61	.87	-.21	.15	.62
D3: Eficacia en el Compromiso de los Estudiantes	3.90	.55	.78	-.40	.25	.49

M: Media; DE: Desviación estándar; α : Alfa de Cronbach; Correlación: Media correlaciones Inter-ítems; A: Asimetría; C: Curtosis

Las tres dimensiones del instrumento muestran una buena confiabilidad interna, con alfas de Cronbach que oscilan entre .77 y .87 y las correlaciones inter-ítems son adecuadamente altas para confirmar la coherencia interna del instrumento. Esto sugiere que las dimensiones son consistentes y confiables para medir aspectos específicos de la autoeficacia docente. Cada dimensión presenta una tendencia hacia el extremo superior de la escala, lo que indica que los profesores participantes tienden a percibir un alto grado de autoeficacia en sus respectivas áreas.

Las estadísticas descriptivas reflejan una variabilidad moderada en las respuestas, con asimetrías ligeramente negativas, lo que sugiere una distribución más sesgada hacia respuestas altas. Las dimensiones evaluadas son relevantes para el desarrollo de estrategias y programas de mejora en el ámbito educativo, ya que proporcionan un entendimiento claro de las áreas de fortaleza y las necesidades de desarrollo entre los profesores.



Anexo 8. Descripción ¿Qué es la Generalizability Theory?

El desarrollo científico de procedimientos de medición busca obtener información sobre características específicas de los objetos de estudio, pero estas mediciones pueden incluir errores, conocidas en el área de la investigación como variaciones bajo diferentes condiciones (Brennan, 2010). En el ámbito de la educación y psicología, estos errores se analizan bajo el concepto de "fiabilidad", que evalúa la consistencia de las puntuaciones obtenidas (Brennan, 2010). Este enfoque se detalla en la Generalizability Theory o Teoría G (GT por sus siglas en inglés), que permite identificar y separar las fuentes de inconsistencias en las puntuaciones observadas a lo largo de múltiples repeticiones de un procedimiento de medición (Brennan, 2010).

La Generalizability Theory se desarrolló como una ampliación de la Teoría Clásica de los Tests (CTT por sus siglas en inglés) y del análisis de varianza, se considera uno de los modelos de medición más ampliamente definido en la actualidad, y la teoría de Cronbach y colaboradores en 1972 es reconocida como una contribución significativa al campo de la psicometría (Brennan, 2010). Según Webb et al. (2006), la GT facilita un análisis más detallado al permitir la descomposición de las variaciones en las puntuaciones de los tests en múltiples fuentes de error. A diferencia de la CTT, que considera la fiabilidad en términos de una sola fuente de error, la GT posibilita la descomposición de la varianza en diversas fuentes de error, proporcionando una visión exhaustiva del proceso de medición (Yeldirim & Tan, 2019).

En la Generalizability Theory las mediciones se conciben como una muestra representativa de un "universo" de posibles observaciones, donde los distintos componentes



de la situación de medición, tales como la estructura del instrumento, el ítem y el evaluador, se consideran "facetas" (Webb et al., 2006). Esta teoría facilita la diferenciación entre las fuentes de variación en las puntuaciones, tratando al objeto de medición, por lo general una persona, y a las facetas de manera separada, lo cual permite identificar y cuantificar cuánta variación en las puntuaciones es atribuible a estos distintos factores (Solano-Flores, 2006).

Componentes de la GT

El universo de observaciones admisibles suele definirse mediante el producto cartesiano de los niveles (denominados condiciones en la teoría G) de las facetas. Con el fin de evaluar la fiabilidad de las mediciones del comportamiento, (1ero) se diseña un estudio G para aislar y estimar la variación debida al objeto de medición y a tantas facetas de error de medición como sea razonable y económicamente factible examinar (Webb et al., 2006). Para esto se requiere:

- **Descomposición de la Varianza:** Se realiza un análisis de varianza (ANOVA) que incluye todas las facetas relevantes. Este análisis descompone la varianza total en componentes que representan cada fuente de error y sus interacciones.
- **Cálculo del Coeficiente:** Se indica qué proporción de la varianza observada se atribuye a la variabilidad en la medida de interés en comparación con la variabilidad total (que incluye todo el error de medición). Puede ser el de Generalizability o el Phi, dependiendo el diseño del estudio que se está realizando.
- **Cálculo del Coeficiente Generalizability (G):** El coeficiente G se usa para evaluar la fiabilidad en términos absolutos.



- **Cálculo del Coeficiente Phi (Φ):** El coeficiente Φ es un coeficiente de fiabilidad relativa que se utiliza cuando las decisiones se basan en comparaciones relativas entre unidades de medida, como clasificar o rankear a los individuos (Webb et al., 2006).
(2do) se utiliza un estudio de decisión (D) con la información proporcionada por el estudio (G), esto con el objetivo de diseñar la mejor aplicación posible de la medición para un fin concreto. Al planificar el estudio D, el responsable de la toma de decisiones define un universo de generalización, el conjunto de facetas y sus niveles a los que desea generalizar, y especifica la interpretación propuesta de la medición. El responsable de la toma de decisiones utiliza la información del estudio G para evaluar la eficacia de los diseños alternativos para minimizar el error y maximizar la fiabilidad. (Webb et al., 2006)



Anexo 9. Consentimiento informado para participantes de la entrevista cognitiva.

Consentimiento Informado para Participación en Entrevista Cognitiva

Estimado(a) profesor(a):

Introducción/Objetivo:

Usted ha sido invitado a participar en la tesis doctoral titulada “Diseño de una escala para evaluar las prácticas organizacionales de Liderazgo para la inclusión en los Establecimientos de Educación Básica de Chile”, dirigida por la Dra©. Daniela Zúñiga Vásquez, bajo la dirección del Dr. Gamal Cerda Etchepare y la co-dirección del Dr. Claudio Bustos Navarrete. El objetivo de este estudio es desarrollar un instrumento para medir el Liderazgo para la Inclusión en establecimientos educativos de educación básica en Chile. Actualmente, nos encontramos en la fase de validez de contenido de este instrumento, lo cual incluye realizar entrevistas cognitivas a docentes del sistema educativo chileno. Es por esto que, su experiencia como profesor/a es esencial para este proceso, aportando significativamente a la validez de contenido y la pertinencia del instrumento.

La entrevista cognitiva es un método de investigación cualitativa utilizada para comprender cómo las personas interpretan y procesan información. En el contexto de nuestro estudio, esta técnica implica dialogar con docentes para explorar en profundidad sus pensamientos, percepciones y opiniones del instrumento Liderazgo para la Inclusión Educativa (LIE). Durante la entrevista, se le pedirá que reflexione y comente sobre distintos aspectos del instrumento que estamos desarrollando, proporcionando así información valiosa sobre su relevancia, claridad y aplicabilidad. Este enfoque nos permite asegurar que el instrumento sea no solo teóricamente sólido, sino también práctico y significativo para los establecimientos educativos del país.

Procedimientos:

Si Usted acepta participar en el estudio:

Le invitaremos a participar de la entrevista cognitiva para conocer sus percepciones e interpretaciones acerca del instrumento *Liderazgo para la Inclusión Educativa (LIE)*. Es importante aclarar que no habrá respuestas correctas ni incorrectas, solamente queremos conocer su opinión acerca del instrumento.

La entrevista será individual, se llevará a cabo de forma online y tendrá una duración aproximada de 50 minutos. Si usted está de acuerdo, el audio grabará con la única finalidad de tener registrada toda la información del proceso y poder analizarla.

Confidencialidad: Toda la información que Usted nos proporcione para el estudio será de carácter estrictamente confidencial. Será utilizada únicamente por el equipo de estudio y no estará disponible para ningún otro propósito. Para asegurar la confidencialidad de sus datos, usted quedará identificado(a) con un número y no con su nombre.

Riesgos Potenciales/Compensación: Los riesgos potenciales que implican su participación en la entrevista cognitiva son mínimos. Si alguna de las preguntas o temas que se traten le hicieran sentir un poco incómodo(a), tiene el derecho de no responder al respecto. Es importante aclararle que



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Usted no recibirá pago alguno por participar y tampoco tendrá costo alguno para usted.

Participación Voluntaria/Retiro: La participación en este estudio es absolutamente voluntaria. Usted está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su participación del mismo en cualquier momento. Su decisión de participar o de no participar no le afectará de ninguna manera.

Aprobación comité de Ética: Esta investigación se encuentra aprobada por el Comité de Ética, Bioética, Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, folio CEECC 1220-2022 y fecha julio 2022.

Datos de contacto: Cualquier pregunta que Usted desee hacer durante el proceso de investigación deberá contactar a la investigadora Daniela Zúñiga Vásquez (danizuniga@udec.cl)

Agradecemos desde ya su colaboración, y les saludamos cordialmente.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ acepto participar de forma voluntaria en la investigación “Diseño de una escala para evaluar las prácticas organizacionales de Liderazgo para la inclusión en los Establecimientos de Educación Básica de Chile”, dirigida por la Dra©. Daniela Zúñiga Vásquez, estudiante del Doctorado en Psicología de la Universidad de Concepción.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto participar en la entrevista cognitiva individual que se realizará de forma online.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para su salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial. Entiendo que la información será analizada por los investigadores y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal.

Nombre del participante

Nombre del Investigador

(Inserte su firma aquí)

Firma del participante

Firma del Investigador

Fecha:

Fecha:



Anexo 10. Carta de autorización dirigida a directores o sostenedores de establecimientos.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA LA INVESTIGACIÓN CON PERSONAS

DIRECTIVOS

Estimado Director

El presente documento tiene por finalidad invitar a su establecimiento a participar del proceso de monitoreo y evaluación del programa de la Red Global para el Aprendizaje Profundo (NPD), del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad. El equipo responsable de este proceso está compuesto por: Dr. Jorge Rojas Bravo y Dra.© Daniela Zúñiga Vásquez, ambos de la Universidad de Concepción.

Para este proceso tenemos un doble objetivo, por un lado, la finalidad de este estudio es describir y explicar el proceso de mejora escolar a partir de la ejecución del programa de la Red Global para el Aprendizaje Profundo (NPD). Este proceso es relevante porque permite medir una línea base de la situación de los establecimientos educativos, la cual nos permite evaluar los avances que pueden evidenciar su comunidad. En segundo lugar, medimos de forma piloto las propiedades de validez y confiabilidad de un instrumento para medir prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos.

Su participación en este estudio implica durante el primer semestre del 2024 participar y facilitar el proceso de monitoreo a través de una encuesta online a través de la plataforma SurveyMonkey que será enviada a su comunidad. Se incluye en esta encuesta:

- a. Al director (a), equipo directivo y todos los docentes de aula.
- b. Escalas sobre; prácticas de liderazgo, uso de datos, prácticas docentes, autoeficacia docente, prácticas de colaboración y prácticas de liderazgo para la inclusión, esta última como parte del proceso de tesis doctoral de la Dra.© Daniela Zúñiga Vásquez.

Todos los datos que se produzcan serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines científicos y relativos a esta investigación. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será el responsable del proceso, quien tomará todas las medidas necesarias para cautelar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y la correcta custodia de estos. Los datos, serán almacenados en un lugar seguro, al cual sólo tendrá acceso el equipo responsable que se encuentra ejecutando esta investigación. Estos datos no serán utilizados con ningún otro fin a los aquí expuestos.

Tanto en el análisis como en la publicación de los resultados de este estudio no se individualizará por persona, establecimiento o sostenedor, para así resguardar el anonimato. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y de apoyo a la formación, manteniendo en todo momento la confidencialidad de las personas que los han proporcionado.

Los responsables del proyecto y el Centro +Comunidad aseguran la total cobertura de costos del estudio, por lo que su participación no significará ningún gasto. Por otra parte, la participación en este estudio no involucra pago o beneficio económico alguno. Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo. Los establecimientos pueden retirarse en cualquier momento, sin que esto represente perjuicio a las instituciones participantes. La participación de las personas en este estudio es completamente libre y voluntaria, y ellas tienen derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

La participación de este proceso de monitoreo y evaluación es una oportunidad para que los establecimientos participantes reflexionen sobre las condiciones y prácticas desplegadas para favorecer el aprendizaje profundo en sus estudiantes. Al finalizar el primer semestre, se enviarán los resultados agregados del establecimiento.

Desde ya le agradecemos su disposición a colaborar en este proceso de monitoreo y evaluación.

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR(A)

Yo, _____, como autoridad responsable de la Institución _____, autorizo la participación de integrantes del establecimiento que represento, en el proceso de monitoreo y evaluación del Centro de Liderazgo Educativo +Comunidad año 2024, cuyos responsables son el Dr. Jorge Rojas Bravo, Jefe de la Línea de investigación del Centro +Comunidad, y la Dra ©. en psicología Daniela Zúñiga Vásquez.

Además, para efectos de dar curso a esta autorización, la investigación “Diseño de una escala para evaluar las prácticas organizacionales de Liderazgo Inclusivo en los Establecimientos de Educación Básica de Chile” cuenta con la certificación previa del Comité de Ética y Bio Ética del Departamento de Psicología y del Comité de Ética de la Vice Rectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Declaro que la participación de la Institución que represento en esta aplicación es absolutamente voluntaria, y se hace en pleno conocimiento de los objetivos, alcances y resultados de la investigación. De tener preguntas sobre mi participación en este proceso, puedo contactar al Dr. Jorge Ulloa Garrido Director ejecutivo del Centro +Comunidad (jorulloa@udec.cl).

Por último, cabe señalar que, independiente de la autorización que como representante de mi institución declaro, la participación de cada sujeto dependerá de su consentimiento informado individual, libre y voluntario.

Nombre y firma autoridad de la institución

Nombre y firma del responsable

Fecha: _____

Lugar: _____



Anexo 11. Consentimiento informado para participantes aplicación del instrumento.

AUTORIZACIÓN DE PARTICIPACIÓN

Este cuestionario es parte de un proyecto pionero en Chile, realizado por el Centro +Comunidad en colaboración con Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo. Nuestra misión es fortalecer el liderazgo en las escuelas y apoyar a los docentes para mejorar el aprendizaje profundo de los estudiantes. Para ello nos proponemos investigar la efectividad de las estrategias educativas, además de medir de forma piloto las propiedades de validez y confiabilidad de un instrumento para medir prácticas organizacionales de liderazgo para la inclusión de los establecimientos educativos. Los resultados nos permitirán identificar y compartir prácticas exitosas para beneficiar la educación a nivel nacional.

A continuación, encontrará un cuestionario que implica lo siguiente:

- 1.) Toda la información derivada de su participación será manejada con estricta confidencialidad. Sólo el equipo de investigación tendrá acceso a los datos por usted proporcionados. Aseguramos por convenio legal con el MINEDUC que nadie externo al equipo de investigación puede identificar a los participantes ni sus respuestas.
- 2.) Su participación es completamente voluntaria y puede retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que justificar su decisión.
- 3.) Participar de este proceso no conlleva ningún tipo de riesgo personal o profesional ni para los/as participantes, ni para las personas sobre las que emiten su opinión, ni para las organizaciones a las que pertenecen. Un eventual riesgo podría ser que se sintiera incómodo/a mientras contesta este cuestionario.
- 4.) Los datos se utilizarán exclusivamente para fines de investigación, formativos y académicos, y se mantendrá el anonimato de los participantes en todos los reportes y publicaciones.
- 5.) Si decide participar, deberá aceptar mediante este consentimiento informado. Su colaboración incluirá responder a escalas sobre: prácticas de liderazgo, uso de datos, métodos docentes, autoeficacia docente, y prácticas de colaboración. Además, responderá sobre prácticas de liderazgo para la inclusión, que forman parte de la tesis doctoral de la Dra.© Daniela Zúñiga Vásquez. Este último estudio ha sido previamente aprobado por el Comité de Ética y Bioética del Departamento de Psicología y por el Comité de Ética de la Vice Rectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Si tiene preguntas, puede hacerla llegar al responsable de la Línea de Investigación del Centro +Comunidad Jorge Rojas Bravo al correo jorgemanrojas@udec.cl o la coordinadora Daniela Zúñiga Vásquez (danizuniga@udec.cl).

El cuestionario toma unos 50 minutos y puede completarlo en varias sesiones ingresando con el mismo link. Le pedimos revisar con atención y no dejar preguntas sin responder. No hay respuestas correctas o incorrectas sino sólo su apreciación honesta sobre lo que se va preguntando. Estaremos esperando sus respuestas hasta el día **03 de mayo de 2024**.

Una vez recopiladas todas las respuestas de la comunidad educativa, confeccionamos un informe que será remitido al establecimiento, el cual permitirá tomar decisiones a las áreas consideradas en esta encuesta.



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Agradecemos su tiempo en nombre de todos los que conformamos +Comunidad.

Estoy enterada/o de las condiciones y del objetivo de este cuestionario. Autorizo el uso de mis respuestas para los fines de este estudio, aceptando participar voluntaria y anónimamente.

O Sí, acepto participar libre y voluntariamente bajo las condiciones establecidas.

O No, no acepto a participar bajo las condiciones establecidas.



Anexo 12. Primera versión del instrumento Liderazgo para la inclusión.

Dimensión	Ítem
D1 Establecer dirección para ser comunidades más inclusivas	<p>1.-Fomentan espacios de desarrollo profesional en temas asociados a la inclusión.</p> <p>2.-Colaboran en el proceso de indagación e identificación de oportunidades para el desarrollo profesional en temas de inclusión.</p> <p>3.-Construyen una comunidad de aprendizaje profesional que indaga, reflexiona y propone mejoras en temas asociados a la inclusión.</p> <p>4.-Gestionan capacitaciones/talleres/actividades en temas de inclusión, según las necesidades de los distintos actores.</p> <p>5.-Promueven permanentemente la investigación colaborativa en temas relacionados a la inclusión.</p> <p>6.-Atienden permanentemente las preocupaciones que mantienen los/as profesores respecto de su quehacer educativo en temas de inclusión.</p> <p>7.-Modelan con su comportamiento el comportamiento del personal, a través de actitudes de respeto y empatía.</p>
D2 Rediseñar la organización promoviendo el vínculo con todos	<p>1.-Mantienen altas expectativas y reconocimiento de los/as profesionales en el quehacer de su trabajo con todos los/as estudiantes.</p> <p>2.-Promueven estándares altos de enseñanza y aprendizaje de todos los/as estudiantes.</p> <p>3.-Promueven la distribución equitativa de responsabilidades en actividades que se desarrollen en la comunidad educativa.</p> <p>4.-Construyen propósito, objetivos y metas compartidas acerca de la inclusión con todos los estamentos de la comunidad educativa.</p> <p>5.-Comunican de forma sistemática la visión sobre la inclusión su propósito, objetivos, metas y acciones.</p> <p>6.-Generan colaborativamente un proyecto educativo que se ajuste a las características, culturas, orígenes y necesidades de los/as estudiantes de la comunidad educativa.</p>
D3 Desarrollar personas de la comunidad educativa	<p>1.- Protegen los tiempos y espacios de los/as profesionales de las distracciones que impiden el trabajo en el aula con todos los/as estudiantes.</p> <p>2.-Permiten a profesores tomar decisiones en el aula de forma autónoma para entregar aprendizajes a todos los/as estudiantes.</p> <p>3.- Desarrollan un sistema para que los/as docentes apoyen a todos los/as estudiantes dentro de la sala de clases e implementen actividades para la comunidad educativa en general.</p> <p>4.-Observan y retroalimentan las prácticas del aula para garantizar el acceso a distintas oportunidades de aprendizaje en función de las necesidades de todos los/as estudiantes.</p> <p>5.-Garantizan que el trabajo en el aula de los/as profesionales permita que todos los/as estudiantes puedan acceder a un currículo de alta calidad.</p> <p>6.-Promueven acciones para que los/as docentes desarrollen oportunidades de aprendizaje para todos los/as estudiantes.</p> <p>7.-Proporcionan apoyo pedagógico vinculado a temas de inclusión a los/as profesionales para el desarrollo de su labor educativa.</p> <p>8.-Entregan oportunidades para que docentes de forma colaborativa planifiquen, evalúen, y elaboren recursos y materiales pertinentes y/o adaptados para todos los/as estudiantes.</p> <p>9.-Implementan procedimientos para recoger información sobre intereses y necesidades de todos los/as estudiantes para el acceso a la enseñanza.</p>



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

- 10.-Gestionan la contratación de profesionales de acuerdo con las necesidades de los/as estudiantes y de la comunidad educativa.
 - 11.-Disponen del personal de apoyo (interprete de señas, traductores), de acuerdo a las necesidades de los/as estudiantes y de la comunidad educativa.
 - 12.- Gestionan tiempos y espacios para que los/as docentes organicen y desarrollen las distintas actividades de aprendizaje para todos los/as estudiantes.
 - 13.- Aseguran que exista tiempo en común para el trabajo colaborativo de los/as profesionales para organizar las distintas actividades de aprendizaje.
-

- 1.-Crean asociaciones de colaboración con empresas/instituciones/organizaciones para intercambiar experiencias de temáticas inclusivas.
- 2.-Ofrecen las instalaciones y recursos para desarrollar actividades de carácter inclusivo con la comunidad.
- 3.-Generan instancias para conocer, colaborar y compartir experiencias de temática inclusiva con otras instituciones educativas.
- 4.-Promueven el uso de un lenguaje común e inclusivo donde todos se sientan parte de la comunidad educativa.
- 5.-Promueven una comunidad educativa que apoya el acceso a todos los/as estudiantes.
- 6.- Promueven en los/as profesores la entrega de espacios para que los/as estudiantes puedan dialogar y expresen libremente sus opiniones y necesidades.
- 7.-Crean condiciones para que los/as estudiantes participen de la toma de decisiones sobre propuestas de carácter inclusivo.
- 8.-Promueven valores inclusivos como el respeto, tolerancia, justicia, igualdad, derechos, sustentabilidad, confianza, empatía, amor, aceptación y participación.
- 9.-Promueven que todos/as se escuchen y mantengan un buen trato interpersonal.

D4 Gestionar la instrucción para el acceso a todos a los aprendizajes

- 10.-Aseguran la implementación de las políticas, leyes y normativas vigentes relacionadas con el acceso y apoyo a todos los/as estudiantes.
 - 11.-Establecen mecanismos de participación de estudiantes para el control de conflictos dentro del ámbito educativo y social.
 - 12.-Crean de manera participativa protocolos y procedimientos que previenen situaciones de discriminación entre estudiantes.
 - 13.-Crean de manera participativa protocolos y procedimientos para promover el diálogo, mediación y negociación ante conflictos entre estudiantes.
 - 14.-Trabajan las tensiones y conflictos entre profesionales de manera oportuna.
 - 15.-Construyen mecanismos de comunicación fluidos con las familias para apoyar en retos legales, sociales o domésticos que puedan afrontar respecto de temas de inclusión.
 - 16.-Crean alianzas con las familias para promover entornos de aprendizaje y facilitar los procesos de toma de decisiones de los/as estudiantes dentro y fuera de la comunidad educativa.
 - 17.-Distribuyen y asignan equitativamente los recursos materiales de acuerdo con las necesidades y requerimientos de sus estudiantes y profesorado.
 - 18.-Gestionan el acceso a recursos financieros para atender a las necesidades que requieren los distintos actores de la comunidad educativa.
 - 19.-Organizan las funciones y responsabilidades de los profesionales para atender a todos los/as estudiantes en función de sus características y necesidades.
 - 20.-Examinan y proponen ajustes de la infraestructura para ser accesible y adecuada para recibir todos los/as estudiantes y los diferentes actores de la comunidad.
-



Anexo 13. Resultados de factores fijos del modelo de lineal mixto.

Variable	β	SE	F	Gln	Gld	p	95% IC (Inferior)	95% IC (Superior)
Prof. de Educación Diferencial	-.252	.293	.7410	1	111.80	.391	-.827	.322
Prof. de Educación Parvularia	-.226	.346	.4260	1	92.91	.515	-.905	.453
Prof. de Educación Básica	-.547	.219	6.2352	1	317.34	.013	-.976	-.117
Prof. de Educación Media	-.270	.282	.9217	1	313.18	.337	-.823	.282
Pre-básica	.167	.164	1.0458	1	330.92	.307	-.153	.489
Primer ciclo	.157	.159	.9753	1	32.67	.330	-.154	.469
Segundo Ciclo	.256	.115	4.9441	1	334.60	.026	.030	.481
Educación Media	.303	.218	1.9170	1	307.74	.167	-.125	.732
Asignatura Lenguaje	-.142	.134	1.1263	1	318.35	.289	-.406	.120
Asignatura Matemática	-.215	.128	2.8184	1	319.68	.094	-.466	.036
Asignatura Ciencias	-.003	.128	.0009	1	328.23	.976	-.254	.247
Asignatura Historias y Geografía	.333	.121	7.4846	1	323.24	.006	.094	.571
Otras asignaturas	-.179	.126	2.0147	1	30.26	.166	-.427	.068
Mujer	.186	.131	2.0204	1	30.83	.165	-.070	.443

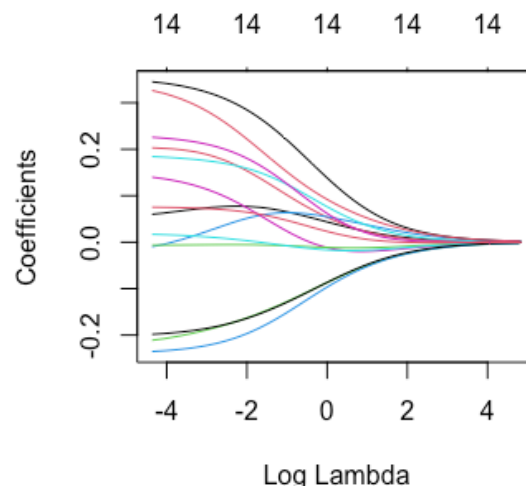
Sum Sq: Suma de Cuadrados; Mean Sq: Media Cuadrática; Gln: Grados de Libertad del Numerador; Gld: Grados de Libertad del Denominador; F: Estadístico F; p: Nivel de Significancia.



Anexo 14. Descripción del Modelo Ridge.

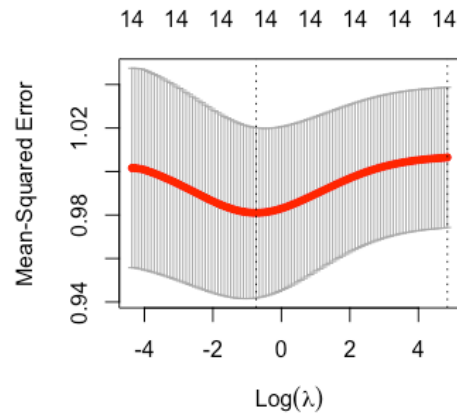
Primero, el modelo Ridge penaliza la magnitud de los coeficientes de las variables predictoras, reduciendo su tamaño pero sin forzar a ninguno a cero. Esto ayuda a estabilizar el modelo en presencia de multicolinealidad. El comportamiento de los coeficientes en función del parámetro de penalización (λ) se muestra en la Figura 11. A medida que λ aumenta, los coeficientes se reducen progresivamente, permitiendo identificar predictores más relevantes.

Figura 11. Coeficientes vs λ en Ridge.



Para seleccionar el valor óptimo de λ , se realizó validación cruzada utilizando el Error Cuadrático Medio (MSE por su siglas en inglés). Los resultados se presentan en la Figura 12, donde se observa que el λ .min que minimiza el MSE, este valor permite asegurar el balance entre simplicidad del modelo y capacidad predictiva.

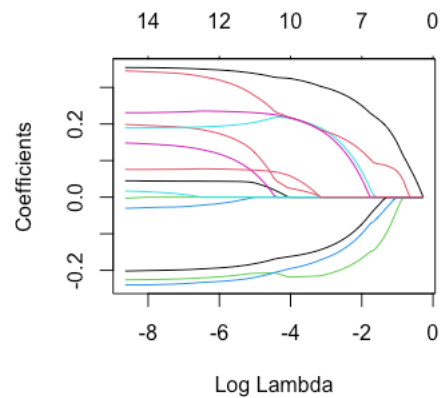
Figura 12. Validación Cruzada vs λ en Ridge.



A este nivel de penalización, los coeficientes de las variables predictoras, identificando las variables que contribuyen más significativamente a la predicción del liderazgo para la inclusión. Por ejemplo, el intercepto tiene un valor de $\beta_0 = -.091$, mientras que otros coeficientes relevantes son: ser profesor de educación básica ($\beta_1 = -.117$), ser profesora de pre-básica ($\beta_1 = .112$), profesor de segundo ciclo ($\beta_1 = .199$), profesor que trabaja en educación media ($\beta_1 = .134$), profesor que realiza la asignatura de matemática ($\beta_1 = -.137$), ser profesor de la asignatura de historia y geografía ($\beta_1 = .108$) y por último ser profesor de otras asignaturas ($\beta_1 = -.118$). Estas estimaciones muestran cómo Ridge permite regular los coeficientes, manteniéndolos pequeños pero no eliminándolos.

El modelo Lasso adaptativo se utilizó para realizar una selección automática de variables. Este modelo puede reducir algunos coeficientes exactamente a cero, eliminando predictores no relevantes. En la Figura 13, se observa cómo los coeficientes de las variables predictoras cambian con diferentes valores de λ . Las variables con coeficientes reducidos a cero fueron excluidas del modelo.

Figura 13. Coeficientes vs λ en Lasso.



Posteriormente, se utilizó el modelo Adaptive Lasso, que ajusta penalizaciones específicas para cada variable utilizando los coeficientes del modelo Ridge como factores de penalización. Este enfoque seleccionó el λ .min (parámetro de penalización mínimo) óptimo mostrado en la Figura 14, el cual minimiza el Error Cuadrático Medio (MSE por sus siglas en inglés) durante la validación cruzada.

Figura 14. Validación Cruzada vs λ en Adaptive Lasso.

