

El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias*

René Valdés

Sandra Urra

Universidad Andrés Bello. Chile.

 0000-0003-4242-9748; rene.valdes@unab.cl

 0009-0007-0492-7160; sandra.urra@unab.cl



© del autor y la autora

Recibido: 23/1/2025

Aceptado: 23/5/2025

Publicado: 30/7/2025

Cita recomendada: VALDÉS, R. y URRRA, S. (2025). El liderazgo y la educación inclusiva desde la perspectiva de estudiantes y familias. *Educar*, 61(2), 527-542.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2399>>

Resumen

El objetivo de este estudio fue explorar y comprender los procesos de inclusión y liderazgo desde la perspectiva de estudiantes y familias en escuelas con orientación inclusiva. Para ello se empleó una metodología cualitativa y se desarrollaron 14 grupos focales en los que participaron estudiantes y familias de siete centros inclusivos de Chile. Los resultados muestran que tanto las familias como los estudiantes conciben la inclusión de acuerdo con dos dimensiones principales: la participación de todas las personas y la atención a la discapacidad. Sin embargo, se evidencia que los estudiantes, en comparación con las familias, identifican con mayor claridad tanto las barreras como los facilitadores vinculados a la gestión de la inclusión. En los hallazgos destaca la relevancia de los líderes medios (coordinadores de integración y encargados de convivencia escolar) como actores clave en la articulación de las acciones inclusivas y de liderazgo, superando en relevancia a las figuras formales de dirección escolar. Se discuten los desafíos en materia de liderazgo escolar desde la perspectiva teórica de las comunidades de práctica.

Palabras clave: liderazgo; relación entre escuela y comunidad; participación de los estudiantes; inclusión; comunidades de práctica

Resum. *El lideratge i l'educació inclusiva des de la perspectiva d'estudiants i famílies*

L'objectiu d'aquest estudi va ser explorar i comprendre els processos d'inclusió i lideratge des de la perspectiva d'estudiants i famílies en escoles amb orientació inclusiva. Amb aquesta finalitat es va emprar una metodologia qualitativa i es van organitzar 14 grups focals amb la participació d'estudiants i famílies de set centres inclusius de Xile. Els resultats mostren que tant les famílies com els estudiants conceben la inclusió d'acord

* Este estudio forma parte de una investigación financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto Fondecyt 11230630 (20232026), que estudia la relación entre liderazgo escolar y educación inclusiva.

amb dues dimensions principals: la participació de totes les persones i l'atenció a la discapacitat. No obstant això, s'hi evidencia que els estudiants, en comparació amb les famílies, identifiquen amb més claredat tant les barreres com els facilitadors vinculats a la gestió de la inclusió. Entre els resultats, destaca la rellevància dels líders intermedis (coordinadors d'inclusió i encarregats de convivència escolar) com a actors clau en l'articulació de les accions inclusives i de lideratge, superant en importància les figures formals de direcció escolar. S'hi discuteixen els desafiaments del lideratge escolar des de la perspectiva teòrica de les comunitats de pràctica.

Paraules clau: lideratge; relació entre escola i comunitat; participació estudiantil; inclusió; comunitats de pràctica

Abstract. *Leadership and inclusive education from the perspective of students and families*

The aim of this study was to explore and understand inclusion and leadership processes from the perspective of students and families in schools which promote inclusivity. A qualitative methodology was used, and 14 focus groups were conducted with students and families from seven inclusive schools in Chile. The findings show that both families and students understand inclusion as having two main aspects: the involvement of all individuals, and consideration of disability. However, students – in contrast to families – identify more clearly both the barriers and facilitators relating to handling inclusion. A key finding is the key role of school intermediaries such as inclusion coordinators and school coexistence officers as key actors in implementing inclusion and leadership actions, and are more important than formal school leadership roles. The study discusses the challenges of school leadership from the theoretical perspective of communities of practice.

Keywords: leadership; school-community relationship; student participation; inclusion; communities of practice

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusiones |
| 2. Método | 5. Conclusiones |
| 3. Resultados | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

La educación inclusiva es un mandato internacional de calidad (ONU, 2015), aunque su implementación enfrenta múltiples desafíos y comprensiones diversas (Otárola y Godoy, 2022). Mientras que Haug (2017) señala que la inclusión es idealismo sin consenso práctico, Florian (2014) destaca la importancia de discutir sus significados. En este trabajo entendemos la inclusión como un proceso integral que garantiza presencia, participación, aprendizaje y egreso de todo el alumnado (Ainscow, 2020), siendo el liderazgo escolar un factor clave para materializar estos principios (Vassallo, 2024).

No obstante, el problema parece ser aún más complicado, ya que, aunque resulta difícil encontrar definiciones consensuadas sobre cómo se entiende y

se lidera la inclusión, esta tiende a construirse de manera unilateral (Parrilla, 2021). Siguiendo la línea de distintos autores y autoras, la inclusión se ha pensado principalmente desde las voces de los equipos profesionales (Manghi et al., 2022; Jiménez y Valdés, 2022), dejando en un segundo plano las miradas, por ejemplo, de estudiantes y familias. Esto es preocupante, ya que una perspectiva inclusiva auténtica implica democracia y participación (Messiou y Ainscow, 2021). Como ejemplo de esto, Valdés et al. (2022) realizaron una revisión de 101 estudios empíricos sobre inclusión en Latinoamérica en los cinco últimos años. En su estudio, reflexionan que una de sus conclusiones más llamativas es la baja participación de las familias y de los estudiantes en las investigaciones sobre inclusión educativa.

Esto plantea un desafío para los equipos directivos, llamados a liderar escuelas que a menudo privilegian voces hegemónicas y marginan a familias y estudiantes. Según Gómez-Hurtado et al. (2023), el liderazgo inclusivo debe articular diversas voces, construir consensos democráticos y promover la reflexión sobre la participación compartida. En este contexto, según Rodríguez-Otero et al. (2019), las familias perciben la inclusión en el trato pedagógico personalizado y en la formación valórica. Mumpuniarti et al. (2019) señalan que la mayoría de los padres y madres entienden la inclusión como un asunto de la educación especial. De igual forma, Paseka y Schwab (2020) concluyen que las familias la vinculan mayormente a la discapacidad y a la educación personalizada. Por su parte, Gallego et al. (2016) muestran que el juicio de las familias sobre la inclusión depende de su nivel de colaboración con sus escuelas. En tanto, Otárola y Godoy (2022) exponen que familias y estudiantes conciben la inclusión como una diversificación de la enseñanza ligada a la discapacidad y a una dimensión moral. Finalmente, los estudios de Manghi et al. (2021) muestran, por un lado, que las familias valoran la inclusión cuando se reconoce la diversidad cultural familiar; mientras que, por otro lado, el alumnado desea una escuela inclusiva vinculada con el territorio donde viven (Manghi et al., 2022).

Esto demuestra que la inclusión, aunque se presenta como mandato global, opera con distintos niveles de valoración y conceptualización (Haug, 2017). Esto implica un desafío para los equipos directivos, quienes, de acuerdo con la literatura, deben conducir el tránsito hacia un modelo de escuela inclusiva mediante un compromiso explícito con la participación y la cultura (Vassallo, 2024).

Una forma de posibilitar esta tarea es instalar comunidades de práctica. Bajo la perspectiva de Wenger (2001), estas agrupan personas que comparten intereses o problemas y profundizan sus conocimientos a través de interacciones sociales. Aprender implica participar y construir una identidad compartida, lo que exige un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio común. Para Smeplass (2023) este enfoque fortalece alianzas constructivas en escuelas inclusivas, promoviendo la participación de toda la comunidad educativa. Un acuerdo conceptual resulta crucial para negociar prácticas y alcanzar coherencia institucional (Ainscow, 2020).

2. Método

Para responder al objetivo se adopta un diseño cualitativo con el método de estudio de casos múltiples (Flick, 2015).

2.1. Casos de estudio

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015). Las siete escuelas participantes fueron elegidas luego de la aplicación del instrumento validado en Chile y titulado «Liderando la educación inclusiva obligatoria (LEI-Q)» (Valdés et al., 2025) a 52 escuelas chilenas. Según los resultados del instrumento, las escuelas seleccionadas obtuvieron altos niveles de liderazgo inclusivo en una escala de 1 a 4 (ver la tabla 1), con puntajes superiores a 2,5. Esto corresponde a un nivel de implementación sustancial del liderazgo inclusivo (rango 2,5-3,49), lo que indica una presencia significativa de prácticas inclusivas en la gestión escolar (Valdés et al., 2025).

Tabla 1. Caracterización de las escuelas participantes en el estudio

Escuela	Puntaje LEI-Q	Modalidad	Matrícula
1	2,80	Educación primaria	360
2	3,04	Educación primaria	234
3	2,62	Educación primaria	459
4	2,92	Educación primaria	456
5	3,29	Educación primaria	132
6	3,11	Educación primaria	200
7	2,50	Educación secundaria	979

Fuente: elaboración propia.

Las escuelas 1 y 7 pertenecen a la Región Metropolitana, las escuelas 2, 3, 4 y 5 pertenecen a la Región de Valparaíso y la escuela 6 pertenece a la Región del Biobío. Todas las escuelas poseen sobre un 80% de vulnerabilidad escolar y cuentan con programas de apoyo de atención a la diversidad y equipos interdisciplinarios.

2.2. Trabajo de campo

Se realizaron 14 grupos focales (7 con familias y 7 con estudiantes). Los grupos focales, entendidos como entrevistas colectivas centradas en las vivencias y las comprensiones de los participantes (Canales, 2006), se guiaron por un guion breve que abordó dos ejes principales: (1) las concepciones de inclusión educativa —explorando cómo los participantes entienden la inclusión, la exclusión y qué condiciones favorecen u obstaculizan una escuela inclusiva—, y (2) los roles de liderazgo —indagando en las percepciones sobre el rol de directivos y

otros actores institucionales en la promoción de la inclusión—. Cada encuentro duró entre 40 y 60 minutos, se llevó a cabo en horario escolar y en dependencias del centro, garantizando así la equidad de género. Participaron 42 estudiantes y 39 representantes de familias (padres, madres, parientes o cuidadores). Para su desarrollo se solicitaron autorizaciones y consentimientos informados a los adultos, además de asentimientos informados a los estudiantes, quienes aceptaron participar en esta investigación voluntariamente y sin presiones formales.

2.3. Análisis de datos y validez del proceso

Para explorar los discursos de inclusión y liderazgo, se utilizó el análisis de contenido (Flick, 2015), permitiendo comprender los datos y su contexto social (Vásquez, 1994). Tras transcribir los grupos focales, se realizó una lectura inicial para obtener una visión general, evitando interpretaciones prematuras. Con Atlas.ti se identificaron unidades de significado sobre inclusión y liderazgo, elaborando un libro de códigos consensuado (18 códigos y 65 citas). Siguiendo la propuesta de Atkinson y Coffey (2003), se identificaron patrones recurrentes en los datos, los cuales fueron agrupados en seis categorías clave, priorizando aquellas que concentraban un mayor número de citas. De este análisis emergieron cuatro categorías principales por actor, acompañadas de nueve subcategorías en el caso de los estudiantes y seis en el caso de las familias. Para garantizar la validez y la plausibilidad de los resultados, se realizó un análisis grupal dentro del equipo investigador, siguiendo las orientaciones de Flick (2015). Este proceso consistió en contrastar de manera sistemática las codificaciones y las categorías emergentes mediante sesiones de discusión colectiva. Además, los resultados se compartieron con las siete escuelas participantes mediante sesiones colectivas e informes de síntesis, promoviendo la retroalimentación y fortaleciendo el proceso investigativo.

3. Resultados

De los relatos de estudiantes y familias emergieron las categorías y las subcategorías de la tabla 2. Cada categoría incluye análisis descriptivos y citas ilustrativas.

Tabla 2. Categorías y subcategorías provenientes del análisis cualitativo de datos

Actores	Categorías	Subcategorías
Estudiantes	Concepciones de inclusión	Como actividad participativa
		Con foco en la discapacidad
	Facilitadores para la inclusión	La inclusión como proyecto de escuela
		Prácticas inclusivas de aula
	Barreras para la inclusión	Autogestión estudiantil
		Prácticas de aula rutinarias e inflexibles
La figura del liderazgo en la escuela	Conflicto entre pares	
	La figura de los líderes medios	
Familias	Concepciones de inclusión	La ausencia del equipo directivo
		Como actividad participativa
	Facilitadores para la inclusión	Con foco en la discapacidad
		La inclusión como proyecto de escuela
	Barreras para la inclusión	Reconocimiento de las familias
		Falta de recursos y materiales
La figura del liderazgo en la escuela	La figura de los líderes medios	

Fuente: elaboración propia.

3.1. *Concepciones de inclusión*

Esta categoría alude a cómo familias y estudiantes experimentan, definen y comprenden los procesos inclusivos en sus escuelas, ya sea asociándolos a acciones, dimensiones u objetivos específicos. De forma general, se distinguen dos subcategorías: como participación y respeto por la diversidad, y como proceso para estudiantes con discapacidad.

3.1.1. *Como participación y respeto por la diversidad*

En este ámbito, estudiantes y familias conciben la inclusión de forma amplia y como la manera en que las escuelas gestionan la convivencia de todas las personas, promoviendo la participación sin exclusión. Algunos ejemplos de citas textuales de estudiantes son los siguientes:

Un lugar donde se pueden acoger las diferentes opiniones o culturas, y se valora el respeto y la tolerancia y la apertura a las personas que están ahí. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

La inclusión es una forma de meter a todo un grupo de personas, sean como sean, en un mismo lugar, sin estereotiparlos en parejas por distintos aspectos o dificultades físicas que ellos tienen. (Grupo focal, estudiantes, escuela 1)

Yo creo que podría ser como incluir a más gente a pesar de su forma de pensar, como si alguien piensa distinto a otras personas, incluirlo igual y no separarlo del grupo. (Grupo focal, estudiantes, escuela 5)

Estas citas aluden a la apertura, a la acogida de diversas opiniones y a la colaboración en un mismo espacio físico. Aunque los estudiantes reconocen la presencia de diversidad en cualquier contexto, no la restringen a la condición de *inclusión*; más bien conciben un espacio sin barreras para la participación de todas y todos. En cuanto a las familias:

Sí, se atiende a todo tipo de inclusión. Se respetan mucho a todos los estudiantes que han llegado acá. [...] Se respetan por su nombre, por su género, por su tiempo. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Bueno, yo al menos el tema de la inclusión lo tomo desde el integrar a cada niño desde su individualidad, con independencia [...] Creo que la inclusión implica también que cada persona se sienta parte de, un sentido de pertenencia, algo que hace que sea distinto, que se sientan cómodos acá. (Grupo focal, familias, escuela 5)

Aquí se priorizan la atención, el respeto, la no discriminación y la independencia, centrados en todas las personas, no solo en ciertos colectivos. Asimismo, la inclusión no se asocia necesariamente a diagnósticos o a condiciones particulares, lo que permite comprender las políticas o las acciones inclusivas de forma amplia.

3.1.2. *Con foco en la discapacidad*

En esta subcategoría, la inclusión se vincula con la apertura de la escuela a necesidades educativas especiales, resaltando la atención a la discapacidad. Algunos ejemplos de estudiantes serían los siguientes:

Y aparte porque aceptan a cualquier persona. Por ejemplo, hay niños con síndrome de Down y todo eso o con autismo y no lo discriminan, y lo dejan poder aprender, estudiar y venir a la escuela. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Yo diría que sí es inclusivo, porque el grupo PIE¹ (Programa de Integración Escolar) se encarga de todos los niños que tienen dificultad de aprendizaje al igual. Pero, por ejemplo, en ese aspecto de si son inclusivos, en nuestro curso, por ejemplo, hay un compañero de nosotros que es tartamudo. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

[...] el año pasado había una niña que era ciega, Igual los profesores la adaptaban bien y hacía ciertas cosas. Se metía en los talleres y esas cosas. (Grupo focal, estudiantes, escuela 6)

Estos relatos se centran en el síndrome de Down, el PIE, la tartamudez y la discapacidad visual, situando la inclusión en las prácticas escolares y en las políticas focalizadas en equipos PIE. Sin embargo, esto suele ligarse a una

1. El PIE es la estrategia inclusiva oficial del Ministerio de Educación en Chile y que consiste en la entrega de apoyos y recursos para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales.

visión asistencial, destacando la discapacidad como *condición distinta* a la mayoría normativa. En el caso de las familias:

Y en ese tiempo ya yo me acuerdo que había una niña que se llamaba T. y ella tenía síndrome de Down, y ya a ella la incluían para estudiar acá con niños normales, con todos los demás. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Yo creo que sí hay inclusión en el tema de, por ejemplo, autismo o niños que tienen problemas que necesitan un poco más de..., ¿cómo se puede decir?, atención, un poco más de que necesiten más apoyo, hay unos que necesitan más tiempo para poder aprender. (Grupo focal, familias, escuela 5)

[...] es que los niños que tienen discapacidad o tienen cualquier problema de salud, acá a todos los recibimos igual. (Grupo focal, familias, escuela 1)

Estas citas reflejan cómo las familias asocian la inclusión principalmente a la presencia de estudiantes con diagnósticos específicos. También muestran la valoración de brindar mayor atención y apoyo a quienes tienen «problemas de salud» o «necesitan más tiempo», reforzando la idea de que la inclusión suele comprenderse como la integración de estos niños «distintos» al aula, aunque la expresión «niños normales» evidencia todavía un enfoque centrado en el déficit.

3.2. *Facilitadores para la inclusión*

Esta categoría describe acciones o iniciativas que, de acuerdo con estudiantes y familias, impulsan los equipos de liderazgo en las comunidades inclusivas.

3.2.1. *La inclusión como proyecto de escuela*

Para estudiantes y familias, esta subcategoría se relaciona con un actuar intencionado de la escuela mediante políticas institucionales que promueven la inclusión para todo el alumnado. Revisemos citas de estudiantes:

[...] por ejemplo, tratan siempre de que los niños acepten a cualquier niño, ya sea si va en silla de ruedas, si es de otro color, da lo mismo. Siempre intentan que sea aceptado. (Grupo focal, estudiantes, escuela 3)

[...] lo de comportamiento, sí, se le apoya bastante, ya que, por ejemplo, me voy a poner un caso de un compañero de otro curso que tiene problemas de conducta y generalmente siempre tiene una tía cerca en caso de que le dé un arrebato. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Los estudiantes describen acciones que fomentan la aceptación y el vínculo con realidades diversas, generando espacios de encuentro, de apertura y empatía. Las familias señalan:

Entonces, como desde arriba [equipo directivo] se ha tenido esta visión, ha ido permeando a todos los estamentos, incluso a los estudiantes. Los niños respetan los espacios de cada uno. (Grupo focal, familias, escuela 5)

Yo así, cuando de repente vengo a actos de mi hija, a mí me gusta cuando ponen de repente niñas con movilidad reducida. Entonces me gusta cuando están los actos y participan. (Grupo focal, familias, escuela 2)

Porque acá usan incluso los niños que se sienten niñas y ocupan el uniforme de niña. Y claro, todavía, de verdad, van a entrar y vienen vestidos con el uniforme de niña. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Estos testimonios evidencian respeto por la diversidad y preocupación por brindar espacios de acompañamiento y participación, reconociendo la relevancia de la acción social y el entorno, además del desarrollo de habilidades colaborativas y de género.

3.2.2. *Prácticas inclusivas de aula (estudiantes)*

Los estudiantes describen acciones docentes que facilitan la comprensión y promueven el aprendizaje a través de enfoques didácticos y buen clima en la sala de clases:

También cuando un compañero no entiende algo, ellos siempre tratan de explicarle de la mejor forma para que pueda entender. (Grupo focal, estudiantes, escuela 5)

Y hay otros profesores que hasta nos ayudan, porque primero a veces ellos saben que a veces hay unos colegios que están más avanzados, como hay una profe de música que intenta de enseñar todo, porque a lo mejor en la otra escuela van a estar más avanzadas y [nosotros] no vamos a ver [aprender bien]. Eso nos dijo una vez. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Las citas dan cuenta de la preocupación de los docentes por el aprendizaje y la atención individual. La importancia recae en el tiempo de escucha y la disposición a apoyar, sin limitarlo a diagnósticos concretos.

3.2.3. *Autogestión estudiantil (estudiantes)*

Varios estudiantes describen iniciativas propias para abordar necesidades o mejorar la convivencia cuando las estructuras de la escuela no lo permiten o cuando visualizan problemáticas en espacios menos formales:

Como curso le hemos hablado al profesor diciéndole: «Profe, ¿sabe qué? Nuestro curso no aprende de esta forma». (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

Yo, mira. Yo tengo un compañero que es, que es R., el que estaba acá, que a veces se mete mucho con niños con autismo y cuando, así como cuando pelean, yo alejo al R. para que no siga molestando. (Grupo focal, estudiantes, escuela 3)

En el centro de estudiantes estamos intentando que los niños se motiven a venir a la escuela, intentando hacer actividades en los recreos o hacer las clases más entretenidas, o sea, no quitando lo que tiene el profe para la clase. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Se evidencia participación para proponer cambios o resolver conflictos, reconociendo la iniciativa individual o colectiva para enfrentar problemas específicos. Esto genera posibilidades de actuar políticamente en la escuela.

3.2.4. *Reconocimiento de las familias (familias)*

Las familias, por su parte, destacan la disposición de la escuela y de los equipos directivos a colaborar y crear espacios abiertos para opinar e implicarse en la vida escolar.

Sí, sí, eso sí. Eso sí. Eso sí. Uno puede opinar y decir lo que uno piensa. Si uno está en una organización, uno puede decir lo que no le gusta. (Grupo focal, familias, escuela 6)

Uno es cosa de hablar, si necesita hablar con tal persona, los profesores jefes, los asistentes, todos tienen una buena voluntad. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Hay comunicación con los apoderados, tratan (el equipo directivo) de hacer actividades para unirnos como apoderados y para los niños mismos, o sea, en las actividades en el patio hicieron la biblioteca, abrieron el CREA, que era para todos. (Grupo focal, familias, escuela 2)

Estas opiniones muestran la importancia de la relación entre la escuela y la familia para potenciar la inclusión. Reconocen disposición a escuchar y espacios de diálogo, aunque el rol de las familias parece centrarse en la respuesta a las acciones propuestas por el colegio, más que en la autogestión de iniciativas.

3.3. *Barreras para la inclusión*

En esta categoría se describen dificultades institucionales que obstaculizan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, de acuerdo con estudiantes y familias.

3.3.1. *Prácticas de aula rutinarias e inflexibles (estudiantes)*

El alumnado menciona que, a pesar de contar con un profesorado con apertura a la diversidad, existen aulas rutinarias, en ocasiones inflexibles y con metodologías normalizadoras.

El profe como que no le importa tanto si los niños están aprendiendo o no. De repente dice: «¡Silencio, carajo!». (Grupo focal, estudiantes, escuela 1)

A mi curso le va muy mal con ella, muy, muy, muy mal, porque tiene una forma de tratarnos como muy, como, como, ni ahí, como muy «ya ustedes son alumnos y me tienen que ver a mí como la autoridad», más que ser como una profe que te ayuda y te acompaña y te conoce. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

No saben cómo dar las clases para los niños que tienen discapacidad. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Las percepciones del alumnado apuntan a un trato distante o autoritario y a la falta de adaptación a la diversidad. Además, reconocen que algunos profesores necesitan mayor formación en ámbitos inclusivos, con especial énfasis en elementos metodológicos.

3.3.2. *Conflicto entre pares (estudiantes)*

Como barrera, y aunque de manera no sistemática, los estudiantes señalan la discriminación, el mal trato en el patio de recreo y las peleas entre compañeros como impedimentos para la inclusión cotidiana.

[...] pero sí, he sabido que hay muchos casos de discriminación o, bueno, a casi todos los tipos de personas, porque digamos que los aspectos negativos nunca faltan en los lugares. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Porque hay grupos de niños que están haciendo *bullying* a las otras personas por algún síndrome o simplemente por el color de piel o de dónde vienen al país, porque yo tenía una amiga que era que era de acá, en Chile, y la discriminaban por el color de piel. (Grupo focal, estudiantes, escuela 2)

Estas citas evidencian que los estudiantes perciben microprácticas de discriminación, especialmente relacionadas con los vínculos entre compañeros.

3.3.3. *Falta de recursos y materiales (familias)*

Las familias valoran el trabajo de los equipos, pero advierten de la carencia de apoyos adicionales:

Pero en ese sentido quizás falta un poco más de apoyo en sala, más docentes, para los cursos más grandes, más que nada. (Grupo focal, familias, escuela 1)

[...] falta material de apoyo y contención emocional. (Grupo focal, familias, escuela 3)

Entonces, cuando yo vine, como dice la señora, yo le dije a la directora que aquí no tenemos recursos para psicólogas, no tenemos recursos para un neurólogo, sabiendo que están recibiendo cada día, yo no sé para qué ponen ahí vacantes, si están apenas con los alumnos que están en las aulas. (Grupo focal, familias, escuela 6)

Las citas muestran la preocupación de las familias por la falta de recursos y de personal de apoyo (por ejemplo, más docentes, psicólogos o neurólogos), lo que dificulta la atención y el acompañamiento adecuados a los estudiantes.

3.4. *La figura del liderazgo en la escuela*

Esta última categoría examina la influencia de quienes lideran y gestionan la inclusión en sus escuelas, así como las percepciones de estudiantes y familias acerca de los roles de liderazgo y su influencia cotidiana.

3.4.1. *La figura de los líderes medios*

Tanto familias como estudiantes valoran a las personas que no necesariamente ocupan cargos formales de dirección escolar, pero que tampoco son profesores y que ocupan cargos intermedios, como encargados de convivencia escolar², coordinadores PIE u orientadores, como personas clave en la gestión de la inclusión. Ejemplos de estudiantes:

[...] para mí los inspectores son como todo en realidad, ya que muchos estudiantes tienen amistades con los inspectores y los inspectores les ayudan en muchos tipos de cosas, como, por ejemplo, lo psicológico. Cuando tienen un problema y los niños no tienen con quién desahogarse, van a hablar con los inspectores. (Grupo focal, estudiantes, escuela 4)

Y el año pasado era nuestro profesor de historia. Aparte de encargado de convivencia escolar, era nuestro profesor de historia. Entonces, le agarré mucha confianza a ese profe. Y el otro era nuestro ex inspector general. Y yo le agarré confianza porque fue una de las primeras personas que me acogió en este liceo. Y siempre me apoyaba. (Grupo focal, estudiantes, escuela 7)

En la misma línea, las familias señalan lo siguiente:

[...] mi hija, bueno, por las personas que mantuvo cercanía el año pasado fue con la inspectora del patio y con la profesora del PIE, ahí estaba muy apoyada. (Grupo focal, familias, escuela 7)

Entonces me entendía [la profesora de educación especial], me dieron las herramientas y hasta ahora todavía se está como trabajando en eso y apoyando también a mi hija para que salga como de ese proceso que pasó. (Grupo focal, familias, escuela 4)

Las citas reflejan que tanto familias como estudiantes otorgan gran valor a profesionales que no ocupan cargos directivos formales ni son docentes, pero que desempeñan roles intermedios (inspectores, encargados de convivencia, coordinadores PIE). Para la comunidad educativa, estos actores son figuras de cercanía y confianza, ya que brindan apoyo emocional, académico y de contención, estableciendo vínculos fundamentales para una inclusión efectiva.

3.4.2. *La ausencia del equipo directivo*

Finalmente, en estrecha relación con la subcategoría anterior, los estudiantes perciben una escasa presencia o la ausencia de acciones concretas por parte de quienes ejercen cargos directivos formales. Hay estudiantes que señalan: «Yo nunca veo a la directora. No sé qué hace» (grupo focal, estudiantes, escuela 3). En su reemplazo, los estudiantes valoran a profesores jefes y líderes medios: «No tengo confianza en mi director, la tengo en mis mismos compañeros o convivencia [en el equipo de convivencia], con la psicóloga que hay» (grupo

2. En el sistema escolar chileno, el encargado de la convivencia escolar es un profesional designado para coordinar la implementación del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar.

focal, estudiantes, escuela 7). Estas percepciones sugieren que la visibilidad y el compromiso cotidiano del liderazgo directivo pueden influir en la experiencia escolar de inclusión.

4. Discusiones

Los hallazgos indican que la inclusión se vive de modo particular por parte de familias y estudiantes. Esto coincide con análisis internacionales que muestran cómo ambos grupos construyen sus propias visiones sobre la inclusión, a menudo invisibilizadas frente a discursos hegemónicos en las escuelas (Paseka y Schwab, 2020). Las familias valoran la apertura de las escuelas a sus intereses, pero critican la falta de personal de apoyo y recursos especializados (Rodríguez-Otero et al., 2019). Por su parte, los estudiantes enfatizan la necesidad de recibir una educación diversificada y su protagonismo en la toma de decisiones (Jiménez y Valdés, 2022). Estos desafíos evidencian la importancia de construir escuelas inclusivas y refuerzan el papel clave de los equipos de liderazgo, aspectos que, según este estudio, pueden abordarse a través de los planteamientos de la teoría de comunidades de práctica de Wenger (2001).

En primer lugar, se observa la coexistencia de dos concepciones de inclusión: una enfocada en la diversidad y otra en la atención a la discapacidad. Esto exige a los equipos directivos a instalar lo que Wenger (2001) llama *repertorio compartido*, es decir, un lenguaje común en torno a los conceptos que crean identidad en la escuela. Los equipos de liderazgo deben promover una visión compartida de la inclusión, impulsando políticas y prácticas que construyan versiones multidimensionales de inclusión, alejadas de la idea de déficit y que eviten los etiquetamientos, con especial énfasis en familias y estudiantes (Gómez-Hurtado et al., 2023; Vassallo, 2024).

En segundo lugar, se destaca la relevancia de los líderes medios, entendidos como figuras más allá de los directores escolares, con roles estratégicos para desplegar prácticas colaborativas que promuevan objetivos comunes (Lipscombe et al., 2023). Estos liderazgos medios resultan fundamentales, especialmente ante la percepción de ausencia o de limitada acción de los equipos directivos formales. Sin embargo, la ausencia de menciones al equipo directivo por parte de los estudiantes no implica necesariamente una falta de liderazgo, sino una posible desconexión con su experiencia cotidiana. Como señalan Gómez-Hurtado et al. (2023), el liderazgo inclusivo requiere generar vínculos y visibilidad en la cultura escolar. A pesar de esta distancia, las escuelas muestran altos niveles de inclusión, lo que sugiere una implicación institucional que podría responder a otras formas de liderazgo. La literatura señala que los líderes medios son clave en proyectos inclusivos, al fomentar el trabajo colaborativo y articular dimensiones centrales (Lipscombe et al., 2023). Según Wenger (2001), los equipos de liderazgo deben dinamizar una «empresa conjunta», un propósito compartido donde cada participante aporta su perspectiva, alineada con necesidades y objetivos institucionales. En este contexto, es crucial formar y fortalecer a los líderes medios, para que sostengan prácticas inclusivas, pro-

muevan la responsabilidad compartida y refuercen el sentido de pertenencia en familias y estudiantes. Como actores estratégicos, deben articular procesos inclusivos y garantizar su coherencia interna (Lipscombe et al., 2023)

En tercer lugar, los hallazgos resaltan la complejidad de la autogestión estudiantil, clave para promover democracia y ciudadanía en las escuelas (Jiménez y Valdés, 2022). Según Wenger (2001), es fundamental legitimar las voces periféricas y articular un compromiso mutuo. Para que la inclusión sea un proyecto colectivo, los equipos de guía deben fortalecer el liderazgo distribuido, articulando el trabajo de todos los actores e impulsando la voz estudiantil como política y significativa. Además, deben crear espacios seguros, fomentar la escucha activa y promover la colaboración efectiva, reconociendo el protagonismo de las familias y su rol en construir una escuela inclusiva (Ainscow, 2020).

El análisis de resultados resalta la complejidad y la responsabilidad compartida de la educación inclusiva, que no recae solo en los docentes, sino que también involucra a toda la comunidad escolar (Ainscow, 2020). Para construir entornos genuinamente inclusivos, las familias son actores clave que deben aportar sus experiencias y perspectivas, en lugar de limitarse a recibir información (Manghi et al., 2022). Esto incluye garantizar que las voces estudiantiles sean escuchadas, y sus necesidades, reconocidas (Jiménez y Valdés, 2022). La diversidad de perspectivas exige un diálogo constante sobre objetivos y responsabilidades para evitar enfoques fragmentados. Además, se subraya que la inclusión es un proceso dinámico condicionado por el contexto sociocultural, histórico y la composición estudiantil de cada escuela (Smeplass, 2023). Esto requiere un esfuerzo del liderazgo por construir definiciones contextualizadas sobre inclusión que permiten un lenguaje común en la escuela.

5. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar y comprender los procesos de inclusión y liderazgo desde la perspectiva de estudiantes y familias en escuelas con orientación inclusiva.

El estudio muestra que estudiantes y familias conciben la inclusión como respeto a la diversidad y como respuesta centrada en la discapacidad. Se valoran como facilitadores los aspectos siguientes: políticas institucionales inclusivas, profesorado empático, autogestión estudiantil y participación familiar. Las barreras incluyen prácticas pedagógicas rígidas, conflictos entre pares y falta de recursos y apoyos profesionales. Respecto al liderazgo, se reconocen a líderes intermedios como figuras clave en la implementación de prácticas inclusivas, mientras que la limitada visibilidad de algunos directivos es percibida como un obstáculo para consolidar una cultura inclusiva sostenida en el tiempo y compartida por toda la comunidad escolar. Esta ausencia podría deberse a una distribución de funciones donde otros actores —como docentes o profesionales PIE— tienen mayor presencia en la experiencia estudiantil. Esto sugiere formas de liderazgo distribuido, más que una falta de implicación directiva.

Una limitación es la ausencia de técnicas observacionales para documentar cómo estudiantes y familias viven la inclusión. Una proyección es desarrollar estudios etnográficos que exploren interacciones en espacios escolares.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>>
- ATKINSON, P. y COFFEY, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- CANALES, M. (2006). *Metodología de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- FLORIAN, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>>
- GALLEGO VEGA, C., RODRÍGUEZ GALLEGO, M. R. y CORUJO VÉLEZ, C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva: Desarrollo de dinámicas de trabajo colaborativas-participativas en los grupos de apoyo mutuo (GAM). *La Educación Inclusiva en la Sociología*, 16, 60-110. <<https://revistaprismasocial.es/article/view/1254>>
- GÓMEZ-HURTADO, I., GARCÍA RODRÍGUEZ, M. del P., GONZÁLEZ FALCÓN, I. y CORONEL LLAMAS, J. M. (2023). ¿Liderazgo Inclusivo?: La Mirada de las Familias hacia las Prácticas de los Directores Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 37-54. <<https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200037>>
- HAUG, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>>
- JIMÉNEZ, L. y VALDÉS, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: Posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 297-315. <<https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>>
- LIPSCOMBE, K., TINDALL-FORD, S. y LAMANNA, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. <<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>>
- MANGHI, D., CASTRILLÓN-CORREA, E. M., CÁRCAMO-VÁSQUEZ, H. y PRECHT, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: Algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>>
- MANGHI, D., VALDÉS, R., GODOY, G., LÓPEZ, T., MELO-LETÉLIER, G., ARANDA, I. y CARRASCO, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, 57, 231-260.
- MESSIOU, K. y AINSCOW, M. (2021). Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 23-37. <<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200023>>

- MUMPUNIARTI, M., BUDININGSIH, C., ANDINI, D. y RAHAYU, A. (2019). Perspective parents toward students diversity in inclusive education elementary school. *Jurnal Prima Edukasia*, 7(2), 139-149.
<<https://doi.org/10.21831/jpe.v7i2.26937>>
- ONU (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>>
- OTÁROLA, F. y GODOY, G. (2022). ¿Qué es inclusión?: Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *RALED*, 22(2), 199-221. <<https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/41546>>
- PARRILLA, A. (2021). Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 39-52.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200039>>
- PASEKA, A. y SCHWAB, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 254-272.
<<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>>
- RODRÍGUEZ OTERO, L. M., GALLEGO JIMÉNEZ, M. G. y GARCÍA ÁLVAREZ, P. (2019). Educación inclusiva y personalizada: Un abordaje desde la perspectiva familiar. *Trabajo Social Hoy*, 86, 7-24.
<<https://doi.org/10.12960/TSH.2019.0001>>
- SMEPLASS, E. (2023). Nurturing inclusivity and professional growth among vocational teachers through communities of practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-20.
<<https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2268108>>
- VALDÉS, R., AMÉSTICA, J. y MIRANDA, C. (2025). Liderazgo escolar inclusivo: validación de un instrumento español en Chile. *Revista Saberes Educativos*, en prensa.
- VALDÉS, R., JIMÉNEZ, L. y JIMÉNEZ, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09524.
<<https://doi.org/10.1590/198053149524>>
- VÁSQUEZ, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VASSALLO, B. (2024). The role of the school leader in the inclusion of migrant families and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 171-188.
<<https://doi.org/10.1177/17411432211038010>>
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.