



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Leiva-Guerrero, María Verónica; Loyola Bustos, Christian; Halim Donoso, Roberto  
Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas  
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 45, 2022, pp. 149-167  
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243170668008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas

María Verónica Leiva-Guerrero<sup>a</sup>, Christian Loyola Bustos<sup>b</sup> y Roberto Halim Donoso<sup>c</sup>  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

*Recibido: 21 de enero 2021 - Revisado: 04 de agosto 2021 - Aceptado: 19 de septiembre 2021*

---

### RESUMEN


---

El presente estudio tiene como objetivo analizar los niveles de participación que se dan entre los actores más relevantes de la comunidad educativa; Docentes, Estudiantes, Apoderados, Asistentes y Sostenedor, y su relación con la categorización de desempeño insuficiente, medio bajo y medio de las escuelas. Para ello, se aplicó una metodología cualitativa de tipo exploratorio-descriptiva, con una entrevista grupal semiestructurada a equipos directivos de 53 escuelas públicas. Los resultados evidencian que la participación es mayoritariamente de carácter pasiva y escasamente activa. Específicamente en las escuelas con categorías de Desempeño, Insuficiente y Medio Bajo, los niveles de participación son de carácter pasivo en un 83%, y en escuelas con categoría de Desempeño Medio, se evidencia una tendencia hacia niveles un poco más activos de participación, propositivo 33%. Se concluye que los niveles de participación de los miembros de las comunidades escolares son altamente pasivos, sobre todo en estudiantes, asistentes y apoderados. Los docentes son los únicos actores que predominan niveles más activos de participación, principalmente de carácter propositivo. No obstante, estos resultados invitan a la prudencia considerando la literatura especializada.


*Palabras clave:* Niveles de participación; liderazgo; equipos directivos; escuelas públicas.

---

<sup>\*</sup>Correspondencia: [veronica.leiva@pucv.cl](mailto:veronica.leiva@pucv.cl) (M. Leiva-Guerrero).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-7641-0087> ([veronica.leiva@pucv.cl](mailto:veronica.leiva@pucv.cl)).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4792-9936> ([christian.loyola@pucv.cl](mailto:christian.loyola@pucv.cl)).

<sup>c</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3857-1434> ([roberto.halim@pucv.cl](mailto:roberto.halim@pucv.cl)).

## Leadership and participation in Chilean public schools

---

### ABSTRACT

---

The objective of this study is to analyze the participation of the most relevant actors in the educational community: Teachers, Students, Attorneys, Assistants and Supporters. To do this, a qualitative exploratory-descriptive methodology was applied, with a semi-structured group interview with management teams of 53 public schools. The results show that participation is mostly passive and hardly active. In the levels of participation according to the Performance Categories of the schools, Insufficient and Medium Low, the levels of participation are passive in nature with 83%, resulting in the Medium Performance category a trend towards more active levels. It is concluded that the levels of participation of the members of the school communities are highly passive. However, the teachers being the only actors in which active levels of participation predominate, mainly of a proactive nature. However, these results invite caution considering the specialized literature.

*Keywords:* Levels of participation; leadership; management teams; public schools.

---

### 1. Introducción

En la actualidad, la participación ha cobrado fuerte relevancia en el ámbito educativo. Por tal razón, la política educativa, mediante una serie de marcos normativos ha querido fortalecer esta acción desde diferentes dimensiones. En primer lugar, desde el ámbito de la convivencia escolar para promover espacios que faciliten la construcción de identidades positivas y de buen trato dentro de la comunidad escolar (Banz, 2008; Mena y Huneeus, 2017; MINEDUC, 2019a); en segundo lugar, la importancia de la formación ciudadana a partir de la creación de un plan de acción (Ley 20.911), con el fin de desarrollar una participación cívica activa de los estudiantes (Cox y Castillo, 2015) y, desde el liderazgo escolar a partir de la gestión pedagógica que se desarrolla en las comunidades escolares (MINEDUC, 2014, 2015).

Desde el punto de vista conceptual, la participación puede adquirir diferentes significados dependiendo de la perspectiva o enfoque de investigación. Desde la definición más básica, se entiende la participación como la asociación del individuo con otros (Corvalán y Fernández, 2000), es decir, corresponde a un paso desde un acto individual a uno colectivo (Olson, 1978; Smelser, 1963). Desde una perspectiva organizacional, y acorde a la orientación de este estudio, la participación se considera como una dimensión del liderazgo (San Fabian Moroto, 1992) enfatizando en un estilo democrático y distribuido de dirección. En el ámbito educativo, lo anterior se traduce en la redistribución del poder, la autoridad, y la toma de decisiones compartiendo las acciones, prácticas y responsabilidades (Lambert, 2007; Harris, 2004). La participación (colaborativa) “apunta a la construcción e implementación de un proyecto común y compartido por los actores” (MINEDUC, 2019a, p. 14). El rol que juegan el director y los equipos directivos es fundamental para establecer acciones, prácticas y espacios de involucramiento de todos los miembros de la comunidad escolar en función de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional (Lavín y Del Solar, 2000).

Sin embargo, Pasek et al. (2015), en su investigación sobre la participación de los actores educativos en las escuelas, concluyen que muy pocos directores, docentes, padres, representantes y estudiantes realmente participan involucrándose en las actividades de la escuela y en

las de enseñanza aprendizaje. [Ochoa \(2019\)](#), en su estudio sobre el tipo de participación que promueve la escuela, señala que esta se limita a la emisión de una opinión bajo los cánones establecidos por la escuela, “asumiendo un rol pasivo, lo que no favorece la promoción de una participación auténtica” (p. 192).

En virtud de lo anteriormente expuesto y dada la importancia asignada a la promoción de la participación, en el ejercicio del liderazgo educativo, como un requerimiento del mejoramiento y efectividad en educación ([Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015](#)), el presente estudio se propone analizar los niveles de participación que se dan entre los miembros más relevantes de la comunidad escolar; Docentes, Estudiantes, Apoderados, Asistentes y Sostenedor y su relación con la categorización de desempeño insuficiente, medio bajo y medio de la escuela.

## 2. Revisión de la literatura

### 1.1 Políticas y Liderazgo para la participación en la escuela

En el contexto de las demandas propias del desarrollo de una sociedad democrática y participativa, los procesos educativos y cómo estos se gestionan en las escuelas adquieren una relevancia inusitada. Es aquí donde el Liderazgo escolar representado en el director o directora de la escuela, tienen la misión de liderar desde el interior de la escuela para propiciar una visión compartida sobre los valores democráticos y los caminos a seguir respecto de la formación ciudadana ([Banz, 2016; Olivo 2017](#)).

El liderazgo educativo tiene varias funciones de gran interés para el éxito de tal misión, entre las que cabe destacar aquellas que derivan originariamente del concepto, esto es, establecer una dirección y ejercer influencia ([Bolívar, 2010](#)), sobre todo, hacer emerger y orientar aquellas iniciativas que vengan a reforzar la naturaleza y el proceso del hecho educativo que habrá de ejercerse transversalmente a toda la comunidad y sectores implicados, profesores, estudiantes y familias ([Mineduc, 2019b](#)). En este sentido, el liderazgo no es una tarea exclusiva del director y mucho menos aún excluyente de los demás, sino la forma que se articula el proceso de crecimiento comunitario, sustentado a su vez en los crecimientos personales de todos y cada uno de sus miembros.

Por lo anterior, la política pública Educativa en Chile durante los últimos 30 años ha relevado la importancia del liderazgo de los equipos directivos en la mejora escolar ([Mineduc-Muñoz, Amenábar y Valdebenito, 2019; Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012](#)). Es así, que en el año 2014 surge la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, donde se crea un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar ([Mineduc, 2015](#)), el cual redefine el rol directivo, atribuyéndole especial relevancia a la gestión de la participación y la promoción de confianza relacional entre los integrantes de la comunidad educativa ([Garay, Queupil, Maureira, Garay y Guíñez, 2019; Peña, Weinstein y Raczynski, 2018](#)).

Específicamente dicho Marco, establece dentro de sus dimensiones la de Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar, que demanda a los equipos directivos “implementar una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades” ([Mineduc, 2015, p. 26](#)). A su vez, se actualizan los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores ([Mineduc, 2020](#)), los cuales responden a los requerimientos establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile, que aparte de orientar la evaluación del desempeño de sostenedores, equipos directivos y profesores de las escuelas, “tienen como propósito proveer un marco de referencia a los establecimientos que orienta la mejora continua de sus procesos

internos de evaluación y de autoevaluación” (Mineduc, 2020, p. 3). Se definen las áreas claves de gestión educativa como son: el liderazgo, la gestión pedagógica, la gestión de recursos y la formación y convivencia. Esta última, considera la sub dimensión de participación y vida democrática con 5 estándares que:

establecen la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia al establecimiento y la comunidad, así como también de generar espacios para que los distintos estamentos de la comunidad educativa compartan, se informen y puedan contribuir responsablemente con sus ideas y acciones (Mineduc, 2020, p. 86).

Desde esta perspectiva, se destaca el conjunto de recursos personales que los líderes escolares deben movilizar para abordar los desafíos cotidianos de su labor, que les permitan orientar adecuadamente la resolución de conflictos como oportunidad de aprendizaje para la construcción de comunidad (Riquelme-Castañeda, Pedraja-Rejas y Vega-Massó, 2020; Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero, 2017). Estas orientaciones cobran vital relevancia, en tanto se ha demostrado que el impacto del liderazgo sería mayor en aquellas escuelas de contextos socioculturales más vulnerables (Bolívar, López y Murillo, 2013; Bellei et al., 2015; Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017). Por lo anterior, el desarrollo de buenos/as líderes para el sistema educativo se ha transformado, entonces, en un tema central de las políticas educativas en la actualidad.

En el contexto escolar, el concepto de participación se asocia al nivel de involucramiento activo de los diversos actores en las distintas dimensiones del proyecto educativo (Ascorra, López y Urbina, 2016; Garreta, 2016). El Mineduc (2017) define la participación como la “acción de involucramiento y colaboración, en un marco de respeto, de las y los integrantes de la comunidad educativa, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad” (Mineduc, 2017, p. 45).

Al respecto, es clave el ejercicio de un liderazgo inclusivo por parte de los equipos directivos de las escuelas, pues a partir de este se crea compromiso, una visión de comunidad escolar (Valdés, 2018) en la que todas y todos participen, ya que la participación asegura la inclusión (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Es así, que diversos estudios han documentado que las escuelas que fomentan la participación de los distintos actores educativos tienen mayor oportunidad de configurar una cultura más inclusiva y socialmente justa, al mismo tiempo que fortalecen el sentido de pertenencia de sus integrantes (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Ryan, 2016).

Además, es importante destacar que la participación puede adoptar distintas modalidades en los actores educativos (Mineduc, 2016). Trilla y Novella (2011) identifican cuatro formas de categorizar la participación, desde una línea menos participativa a una que involucra a las personas como agentes activos de los cambios: (1) participación simple, donde el actor educativo se limita a “estar presente”; (2) la participación consultiva, que implica escuchar la opinión de los sujetos; (3) la participación proyectiva, donde los participantes son agentes activos en la solución y desarrollo de las acciones, pudiendo hacer ajustes en las propuestas iniciales; y (4) meta participación, donde las personas son las que inician y proponen los cambios.

Hart (1993), a partir de sus investigaciones, estableció 8 niveles de participación, los 3 primeros corresponden a una participación pasiva, los estudiantes no son conscientes de ella, y los niveles 4,5,6,7 y 8, corresponden a una participación activa, los estudiantes se manifiestan de manera consultiva, informada, y/o auténtica. El Mineduc (2016), toma como referentes estos niveles para promover la participación de distintos actores de la comunidad educativa: Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, Centro de Padres y Apoderados y Centro de Estudiantes, entre otros y establece los niveles: Informativo donde solo se comunican

las decisiones, Consultiva, consultando las decisiones, Propositiva, en la que se consideran ideas y opiniones de los actores para la toma de decisiones, y Resolutiva, en la que junto a los actores se construyen las propuestas para la toma de decisiones. Finalmente, “se espera que el director y su equipo directivo no solo informen de las decisiones tomadas o consulten a distintos actores antes que ellos mismos las tomen; se espera que reciban propuestas y definan en conjunto las decisiones finales” (Mineduc, 2016, p. 8).

Desde la perspectiva de la participación familiar, varios estudios revelan que las escuelas que involucran la activa participación de la familia en los diversos ámbitos del proyecto educativo, logran sostener buenas trayectorias de mejoramiento escolar (Muñoz, 2011; Mineduc, 2017; UNESCO, 2016). Asimismo, se ha demostrado que la participación sistemática de los padres y apoderados ayuda a las escuelas a implementar proyectos educativos más pertinentes a las necesidades del contexto, lo que se traduce en una enseñanza más efectiva y contextualizada (Baquedano, Alexander y Hernández, 2013; Dewey, 2008; Dikkers, 2016; Feito, 2009; Kelley, Moliner, Traver, Ruiz y Segarra, 2016; Simón, Giné y Echeita, 2016; Trilla y Novella, 2011). Por otra parte, se ha evidenciado que cuando las escuelas se limitan a involucrar la participación de la familia en aspectos de carácter administrativo y poco relevantes para el aprendizaje de los estudiantes, tienen menores posibilidades de construir y sostener sus proyectos educativos (Altschul, 2012; Valdés, Carlos y Arreola, 2013). Al respecto, Bolívar (2019) es enfático al mencionar que las escuelas necesitan la colaboración de la familia, ya que asumir aisladamente la tarea educativa limita la calidad del aprendizaje integral. Por tanto, se requieren esfuerzos para acercar a la familia al proceso educativo por sobre los procesos administrativos (Cancino y Vera, 2017; Horsager, 2015; Robinson, 2019).

Con relación a la participación del profesorado, estos reconocen como indicador de un buen liderazgo, la generación de instancias participativas y de colaboración para discutir acerca de las decisiones que involucran los distintos ámbitos de la gestión de la escuela, junto a una actitud abierta a sugerencias y propuestas (Ainscow, 2020; Plancarte, 2017). Es relevante que todo el equipo docente sea consciente de la necesidad de colaborar y asumir un rol activo y participativo en las distintas áreas y etapas que requiere la consecución de objetivos comunes en las escuelas (Sarramona, López y Rodríguez, 2010). Para Contreras (2009), un aspecto que limita la participación del profesorado serían los liderazgos predominantemente autoritarios de los equipos directivos, influyendo negativamente en el involucramiento de los docentes, quienes, a su vez, perciben escasa influencia de su rol sobre la gestión escolar. Desde la perspectiva de liderazgo compartido, Spillane, Halverson y Diamond (2004) consideran que una responsabilidad clave de los líderes escolares es favorecer la participación de todo el equipo directivo en la conducción de la gestión interna del centro escolar (Donoso y Benavides, 2018).

Para ello, es fundamental el ejercicio de un liderazgo que permita convocar y movilizar a los distintos actores de las escuelas hacia las metas institucionales desde una visión compartida, participativa, dialógica, con responsabilidades y decisiones que deben estar distribuidas para abordar los desafíos de la mejora escolar (Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006). Lograr una gestión participativa requiere que los equipos directivos generen instancias de constante diálogo y reflexión a través de instancias periódicas, formales e informales, de participación que aseguren la distribución de las responsabilidades en las tareas propias de la gestión. Por tanto, favorecer la participación implica concebir la escuela como un espacio democrático, donde la colaboración y el diálogo son fundamentales para que los distintos actores contribuyan desde su rol a generar relaciones, prácticas y discursos sobre lo educativo (Álvarez y Martínez, 2016; Parrilla, Susinos, Gallego y Martínez, 2017).

En función de lo expuesto, resulta esencial analizar “que un proceso participativo necesita del diálogo y la creación de espacios de reflexión crítica, que permita de-construir significa-

dos que están arraigados en la cultura de las organizaciones y en los propios sujetos” (Muñoz, 2011), justamente aquí es donde juega un rol importantísimo el liderazgo educativo. El ejercicio de un liderazgo efectivo en las organizaciones escolares radica justamente en fomentar la participación en la comunidad educativa cumpliendo un rol de refuerzo de los principios democráticos sobre la toma de decisiones en la organización escolar (Fusarelli, Kowalski y Petersen, 2011).

## 1.2 Categorización de escuelas públicas chilenas

La Agencia de la Calidad de Educación de Chile, organismo dependiente del Mineduc, se crea al amparo de la Ley 20529 (2011) para evaluar y orientar a las escuelas en el mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, pensando siempre en las particularidades de los diversos niveles y modalidades educativas.

Como una forma de clasificar a las escuelas según su desempeño, establece las categorías Insuficiente: agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado, Medio Bajo: agrupa establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado, Medio: agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado y Alto: agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados que sobresalen respecto de lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento. Dichas Categorías se determinan, en un 67%, a partir de los indicadores de estándares de aprendizaje, puntaje y tendencia Simce y en un 33% por los indicadores de desarrollo personal y social (Mineduc, 2018, p. 5).

La Agencia de La Calidad de la Educación, con la finalidad de evaluar y orientar la calidad educativa de los establecimientos realiza visitas territoriales, a cargo de un equipo de evaluadores, quienes aplican diversos instrumentos, métodos y técnicas de recolección de información que permiten conocer y caracterizar los procesos de gestión en las cuatro dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos, formación y convivencia escolar. Dicha información es analizada en profundidad y posteriormente organizada para ser comunicada a los establecimientos y sus sostenedores, a través de los informes de cada Visita de Orientación y Evaluación de Desempeño (Mineduc, 2020).

## 3. Método

### 3.1 Diseño y pregunta de investigación

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo (Maxwell, 2005). Los datos reportados en este artículo fueron producidos a través de una entrevista grupal semiestructurada (Flick, 2004), en la cual se solicitó a los equipos directivos que dibujaran en una hoja de block a los actores relevantes de la escuela, señalando el nivel de participación que se generan entre ellos: informativa, consultiva, propositiva y resolutive.

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son:

- ¿Cuál es el nivel de participación que se da entre los actores relevantes de las escuelas?
- ¿Existen diferencias entre el nivel de participación de las escuelas y su categorización?

### 3.2 Participantes

Los participantes corresponden a equipos directivos conformados por Directores/as y Jefes/as de Unidad Técnico-Pedagógica de 53 escuelas públicas ubicadas en XI de las XVI regiones del país, como se detalla en la tabla 1.



**Tabla 1***Establecimientos educativos participantes en el estudio por Región.*

N° R E - GIÓN	NOMBRE REGIÓN	RBD	CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	N° REGIÓN	NOMBRE REGIÓN	RBD	CATEGORÍA DE DESEMPEÑO
I	De Tarapacá	111	Medio	XIV	De los Ríos	6853	Medio Bajo
		114	Medio Bajo			6932	Insuficiente
		116	Medio Bajo			7238	Medio
		119	Medio	X	De los Lagos	7448	Medio Bajo
		122	Insuficiente			7459	Medio Bajo
		10916/ 12623	Medio Bajo			7975	Medio Bajo
III	De Atacama	380	Medio Bajo			22539	Medio Bajo
V	De Valparaíso	1274	Insuficiente	XI	De Aysén del Gral. C arlos Ibáñez del Campo	8371	Insuficiente
		1425	Medio Bajo			8391	Medio
		14649	Medio Bajo			24216	Medio Bajo
VI	Del Libertador Bernardo O'Higgins	15632	Medio Bajo	XII	De Maga- llanes y de la Antártica chilena	8435	Medio Bajo
VIII	Del Bío Bío	4258	Insuficiente	RM	Región Metropoli- tana	9006	Medio Bajo
		4356	Medio Bajo			9703	Insuficiente
		4572	Medio Bajo			9738	Insuficiente
		4586	Insuficiente			9886	Medio Bajo
		4589	Insuficiente			10173	Insuficiente
		4616	Medio Bajo			10529	Medio Bajo
		4626	Medio Bajo			10568	Medio Bajo
		4713	Medio Bajo			10675	Medio Bajo
		4746	Insuficiente			10677	Medio Bajo
		4754	Insuficiente			10753	Medio Bajo
		4989	Medio Bajo			10790	Insuficiente
		5034	Medio Bajo			24856	Medio Bajo
		12020	Medio Bajo	IX	De la Arau- canía	5372	Medio Bajo
		18075	Medio Bajo			5646	Medio
						5833	S/C
						6649	Medio
						19965	Medio Bajo

Fuente: Elaboración propia.



### 1.3 Instrumento y procedimiento

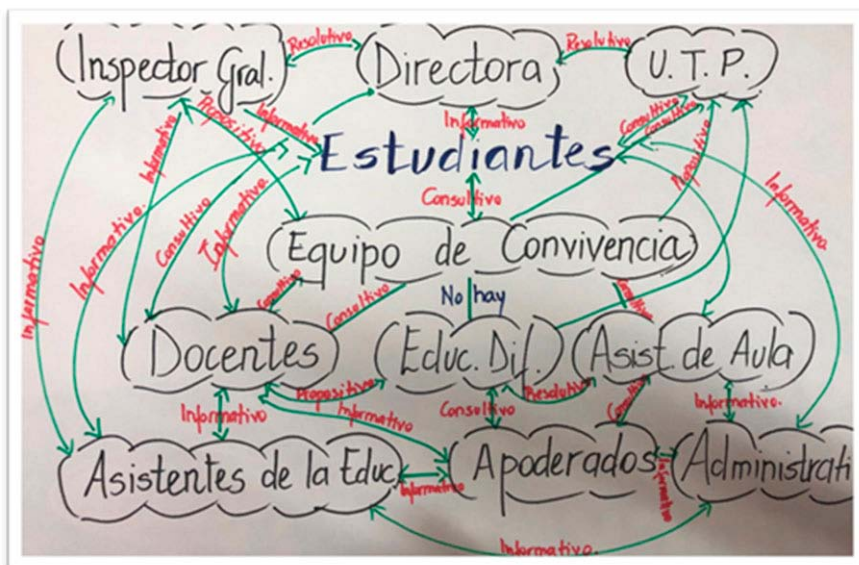
En el marco del trabajo implementado desde el mes de agosto del año 2019 por la línea de Liderazgo Escolar del Programa Sumo Primero en Terreno (MINEDUC-PUCV, 2019), que tenía por finalidad desarrollar competencias para un liderazgo pedagógico y distribuido en los equipos directivos de las escuelas públicas chilenas, se realizó una entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer los niveles de participación de los actores claves de la comunidad escolar. Previo a la entrevista, realizada en el contexto del taller N° 3 de Participación del Programa Sumo Primero en Terreno, se requirió por parte de cada integrante del equipo directivo la firma de un consentimiento informado.

La entrevista se realizó en los establecimientos educacionales en los espacios dispuestos por los equipos directivos (oficina del Director o del UTP, Biblioteca, sala de reuniones, Sala CRA, entre otros), tuvo una duración aproximada de 50 minutos. En primer lugar, se les consultó a los equipos directivos ¿Cómo evaluaban el nivel de participación de los distintos actores en su centro escolar?, posteriormente se les solicitó definir en equipo el nivel de participación informativo, consultivo, propositivo y resolutorio, mencionando un ejemplo concreto que lo represente.

Finalmente, se entregó a cada equipo directivo una hoja de Block de medio oficio y plumones de tres colores, y se solicita que dibujen los actores relevantes de su escuela, como, Sostenedor, Docentes, Estudiantes, Apoderados y Asistentes e indiquen el nivel de participación que se genera entre estos, escribiendo si corresponde a informativa, consultiva, propositiva o resolutoria, como se observa en la figura 1.

**Figura 1**

*Ejemplo de actividad de participación con los equipos directivos.*



Fuente: Evidencias Programa Sumo primero en Terreno.

## 1.4 Análisis de los datos

Los dibujos realizados por los equipos directivos en el contexto de la entrevista fueron sometidos a un análisis de Contenido deductivo (Bardin, 1996; Mayring, 2000). Para codificar y establecer frecuencias de cada nivel de participación entre los actores relevantes de la escuela se asignó un valor que va de 1 a 4, considerando el nivel de participación. Ver tabla 2.

**Tabla 2**

*Valores por niveles de participación.*

Nivel de Participación	Valor asignado
Informativo	1
Consultivo	2
Propositivo	3
Resolutivo	4

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se estableció de acuerdo a puntuación de tabla 2, los niveles de participación con mayor frecuencia, en función de los 5 actores (docentes, estudiantes, apoderados, asistentes y sostenedor), determinando que para cada establecimiento podría existir una valoración o puntaje máximo de 20 pts., si se considera para cada actor un nivel activo de participación, resolutivo, con puntaje 4.

En base al criterio anterior de puntuación y para establecer tendencias de las escuelas respecto de sus niveles de participación, se establecieron cuatro tramos de clasificación que permiten determinar la participación que presenta cada establecimiento escolar. Es decir, si una escuela es representada en dos actores con un nivel de participación informativa, en un actor con un nivel propositiva y en otros dos actores con un nivel consultivo, tendrá una puntuación total de 9 puntos, lo que de acuerdo a la Tabla 3, quedará en el rango que representa un nivel de participación consultivo.

**Tabla 3**

*Tramos de clasificación según nivel de participación.*

Nivel Participación	Informativo	Consultivo	Propositivo	Resolutivo
Rango de puntajes	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20
	Participación Pasiva		Participación Activa	

A su vez, para graficar de mejor forma la participación de las escuelas, de acuerdo al grado de involucramiento en la toma de decisión de sus actores, se estableció una participación Activa para los niveles propositivo y resolutivo y Pasiva para los niveles informativo y consultivo. Considerando la Participación Pasiva cuyos puntajes se concentran entre 1 y 10 (Informativo y Consultivo), y Participación Activa, que presenta una puntuación entre 11 y 20 (Propositivo y Resolutivo).

Finalmente, se realizó un análisis en función de las categorías de desempeño insuficiente, medio bajo y medio de las 53 escuelas en estudio y los niveles de participación activa y pasiva.

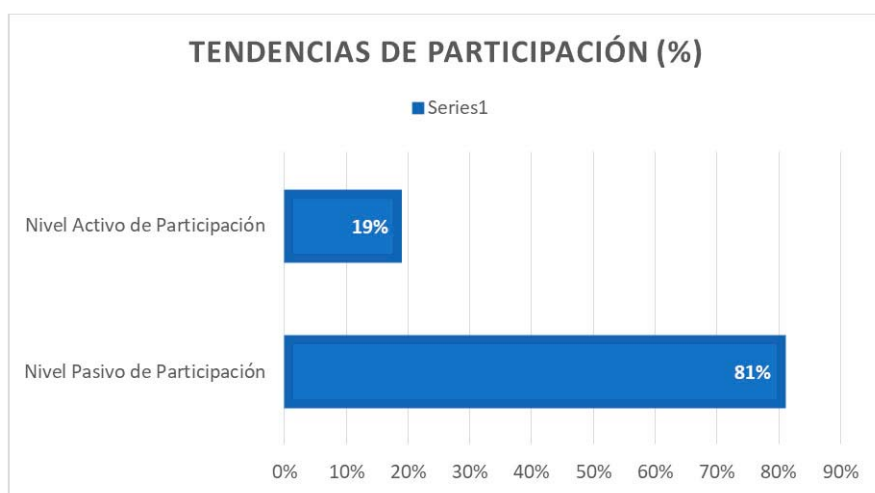
#### 4. Análisis de resultados

En primer lugar, al establecer los niveles de participación de las escuelas de acuerdo a las categorías establecidas: Pasiva y Activa, podemos visualizar en la figura 2, que los equipos directivos consideran que en mayor medida la participación de los actores claves de las escuelas es pasiva (81%), y en menor medida se da una participación activa (19%).

Lo anterior evidencia escasa participación de los actores claves en la toma de decisión de las diversas actividades que se realizan en la escuela. Es decir, el liderazgo ejercido por los equipos directivos no estaría convocando, ni movilizándolo a la comunidad escolar hacia una visión compartida e inclusiva de escuela, con responsabilidades y decisiones distribuidas.

**Figura 2**

*Tendencia Pasiva y Activa de Participación en las escuelas en porcentaje.*

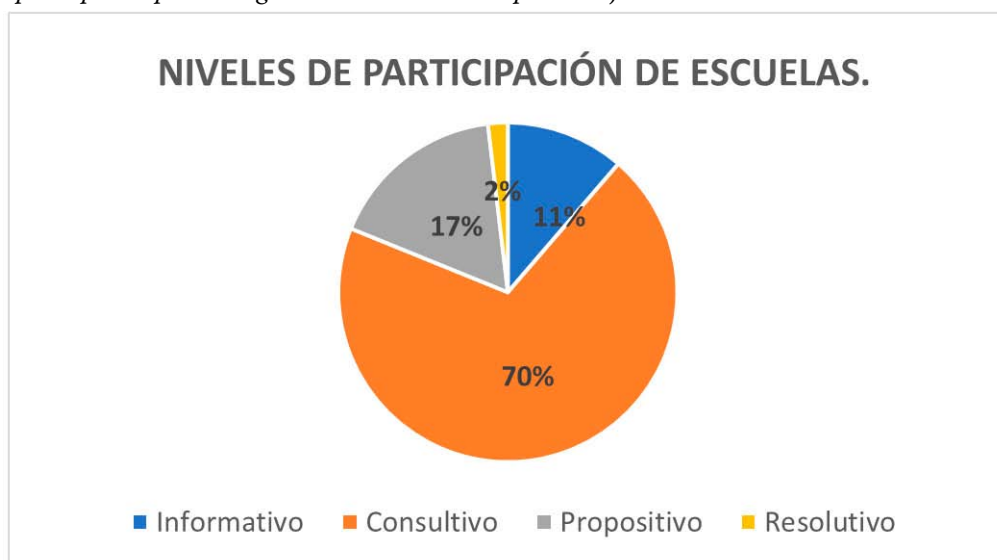


Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, se presentan los principales hallazgos sobre los niveles de participación que presentan las escuelas en estudio, observándose en la figura 3, que los equipos directivos visualizan que la participación en sus escuelas se concentra mayoritariamente en el nivel Consultivo (70%), y, en menor medida en el nivel resolutivo (2%). Lo anterior evidencia, por tanto, que las escuelas presentan un nivel de participación pasiva. Lo que implica solo tomar opinión de los actores claves en asuntos de su competencia o interés, sin involucrarlos en la propuesta y definición de dichos asuntos.

**Figura 3**

*Tipo de participación según establecimiento en porcentajes.*

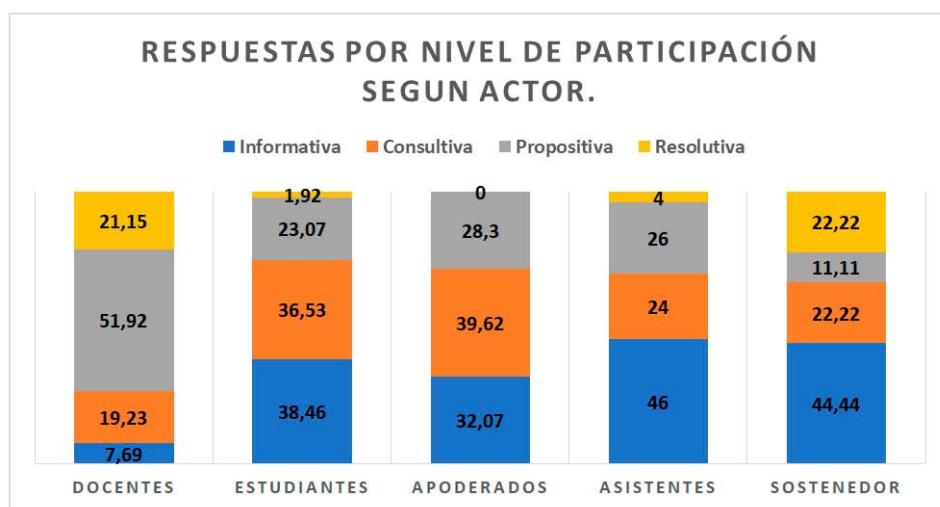


Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar en los niveles de participación según actores de las escuelas (figura 4), se aprecia que los docentes, a diferencia del resto, posee niveles activos de participación (73,07%), específicamente en la categoría propositiva. Respecto a los apoderados y estudiantes, los resultados son más bien homogéneos entre ambos, con niveles de participación pasiva en la toma de decisiones de las escuelas (71,69% y 74,99% respectivamente). En cuanto a los asistentes, pese a ser un actor interno del establecimiento, al igual que los docentes, presentan niveles de participación en los espacios educativos bastante bajos, con una marcada tendencia hacia niveles de participación informativa con un 46%. En el caso de los sostenedores, con la información proporcionada, se puede mencionar que dos tercios de las opiniones registradas apuntan a niveles pasivos de participación, siendo marcada la tendencia hacia el nivel informativo. Cabe mencionar, que en los apoderados no se evidencia una participación resolutiva, en los estudiantes y asistentes esta es incipiente, lo que se traduce en un rol pasivo de estos actores, los cuales no son convocados para participar con su opinión en la toma de decisión del quehacer de la escuela.

**Figura 4**

*Tipos de participación según actor relevante en porcentaje.*



Fuente: Elaboración propia.

### 3.1 Niveles de participación y su relación con las Categorías de Desempeño

A continuación, se analizará el nivel de participación en relación a la variable Categoría de Desempeño de los establecimientos incorporados al estudio. Cabe señalar que el 23 % de los centros educativos se encuentran actualmente en la categoría de desempeño Insuficiente, el 65 % en categoría Medio Bajo y el 12 % en categoría de desempeño Medio (ver tabla 4).

**Tabla 4**

*Niveles de participación según categoría de desempeño de las escuelas.*

Categoría de desempeño	% de Escuelas	NIVEL PASIVO		NIVEL ACTIVO	
		Informativo	Consultivo	Propositivo	Resolutivo
Insuficiente	23%	8%	75%	17%	0%
Medio bajo	65%	15%	67%	15%	3%
Medio	12%	0%	67%	33%	0%
Total	100%				

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 4 se observa que las escuelas con Categorías de Desempeño Insuficiente y Medio Bajo presentan porcentajes similares de niveles de participación, 83% y 82%, correspondiente a participación pasiva, concentrada mayormente en el nivel consultivo. Las escuelas categorizadas en desempeño Medio, no presentan niveles informativos de participación y avanzan a niveles más activos, del tipo propositivo. Esto significa, que en estas escuelas no se comunican las decisiones, sino que se consultan y se consideran más las ideas y opiniones de los actores claves en la toma de decisiones, a diferencia de algunas escuelas de categoría de desempeño insuficiente y medio bajo que todavía solo se comunican las decisiones.

Finalmente, dos aspectos pueden ser considerados a partir de los resultados obtenidos, en primer término, se aprecia claramente que en todas las categorías de desempeño de las escuelas prevalece el nivel de participación consultivo, siendo consistente con los resultados generales obtenidos, no marcando diferencias según categoría de desempeño de las escuelas, pero sí para indicar la prevalencia de niveles pasivos de participación en todas las categorías. En segundo término, respecto de las categorías de desempeño insuficiente y medio bajo, el nivel pasivo de participación cuadruplica al nivel activo.

En el caso de la categoría de desempeño Medio, en cambio, esta relación se reduce a la mitad, presentando mayores porcentajes de participación activa, disminuyendo a su vez los porcentajes de participación en el nivel informativo. De esta manera, se establece una tendencia hacia niveles más activos de participación en aquellos establecimientos que presentan categoría de desempeño Medio.

## 5. Discusión

Con relación a los resultados del estudio, se enfatiza por parte de la percepción de los equipos directivos, que los niveles de participación de los actores relevantes de la comunidad escolar se concentran en niveles pasivos, con un predominio en los niveles consultivos, a excepción de los docentes que presentan un 73% de niveles activos, específicamente propositivo. No obstante, este resultado nos llama a la prudencia. Si bien, la evidencia especializada (Muñoz, 2011) confirma que la existencia de una serie de marcos normativos invita a la participación en el mundo escolar, en la práctica no se da, ya que, solo se validan participaciones de tipo informativas y consultivas en los miembros de las comunidades escolares. Sobre la participación de los docentes, se presenta una paradoja, ya que los resultados varían de acuerdo a las investigaciones realizadas en torno al tema. De acuerdo con Weinstein et al. (2012), la visión que tienen los docentes sobre el liderazgo directivo, es que no generan “espacios efectivos de participación de los docentes en el proyecto educativo, y menos aún que hayan logrado entusiasmar a los docentes con los valores y metas de dicho proyecto” (Weinstein et al., 2012, p. 268). En cambio, la visión que tienen los directivos de este estudio, sobre el nivel de participación de los docentes es de un mayor involucramiento en la toma de decisiones de la escuela, a diferencia de los otros actores claves que tendrían un involucramiento menor. Al respecto, es importante señalar que son los líderes escolares los que deben generar capacidades transformadoras y de cambio instalando una cultura de trabajo colaborativo, participativo y, la distribución de algunas funciones en las escuelas (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Hopkins, Reynolds y Gray, 1999; López y Sánchez, 2013; Stoll, 1999).

Los hallazgos también abren la discusión acerca de los efectos que tiene el liderazgo en los resultados de aprendizaje (Robinson et al, 2009; Seashore Louis et al., 2010; Valenzuela y Horn, 2012) a partir de las categorías de desempeño que tienen las escuelas. Independientemente de estas categorías, se aprecia alta predominancia de niveles de participación pasivos por sobre el nivel activo, siendo el nivel consultivo el más dominante, información consistente con los resultados globales observados en el estudio. Sin embargo, al considerar la categoría de desempeño Medio de la escuela se observa una diferencia menos marcada entre nivel de participación activo y pasivo que en el caso de las categorías Medio Bajo e Insuficiente, dándose un aumento porcentual respecto del nivel propositivo de participación en el caso de la primera categoría mencionada.

Esto es coherente con la influencia que tiene el liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Muñoz y Marfán, 2010). El rol que juega el liderazgo distribuido en la toma de decisiones es fundamental para generar espacios de participación efectiva en donde los miembros de la comunidad se sientan parte de un proyecto coordinado en común de tal manera de ser capaces de influenciar en él.

En este sentido, el rol que tienen los sostenedores es clave para “incrementar o disminuir la capacidad de los directores en gestionar la mejora” (Montecinos y Aravena, 2017, p. 7).

## 6. Conclusión

Dada la importancia que ha suscitado la participación educativa, desde la dimensión del liderazgo, en los procesos de cambio sostenible en la escuela (Bellei y González, 2013; Duke, 2006), la presente investigación tuvo como objetivo analizar los niveles de participación que se dan entre los miembros más relevantes, docentes, estudiantes, apoderados y sostenedores de la comunidad escolar y su relación con la categorización de desempeño.

En relación a los resultados, nos damos cuenta que son poco alentadores, pues, se evidencia mayoritariamente la presencia de niveles pasivos de participación en las escuelas. Además, se constata el predominio muy marcado del nivel consultivo en relación con niveles propositivos o resolutivos.

Respecto a la relación entre participación y Categorías de Desempeño, se aprecia un fuerte predominio de participación pasiva en escuelas con categoría de desempeño insuficiente y medio bajo, por sobre el nivel activo, información consistente con los resultados globales de este estudio. Sin embargo, al considerar la categoría de desempeño Medio de la escuela se visualiza una diferencia menos marcada entre nivel de participación activo y pasivo que en el caso de las escuelas con categorías Medio Bajo e Insuficiente. Las escuelas categorizadas en un desempeño Medio presentan un aumento porcentual en el nivel propositivo y no presentan niveles informativos de participación. Lo anterior, permite reflexionar y preguntarse sobre los estilos de liderazgo que predominan en los espacios escolares, y si estos permiten la distribución de la toma de decisiones, de manera tal que posibiliten la incorporación de todos los actores que forman parte de las comunidades educativas.

Estas interrogantes invitan a reflexionar a futuro en torno a las prácticas formativas requeridas para el ejercicio de formas activas de participación en la Escuela. Si no hay una participación activa de todos sus actores, las capacidades de generar prácticas efectivas se ven diluidas y no sostenibles en el tiempo, impactando en la mejora de los resultados. En este contexto la participación, a través de un buen liderazgo debiera transformarse en una herramienta efectiva que potencie las diferentes estrategias y prácticas orientadas al establecimiento de relaciones más horizontales promoviendo espacios de confianza, diálogo y colaboración.

## Agradecimientos

Programa Sumo Primero en Terreno del Ministerio de Educación de Chile (2019-2021).

## Referencias

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Álvarez, L., y Martínez, R. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Altschul, I. (2012). Linking socioeconomic status to the academic achievement of mexican american youth through parent involvement in education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3(1), 13-30.
- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-11.



- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. Santiago, Chile: Valoras UC.
- Banz, C. (2016). *Influencia de los líderes escolares en las culturas de las escuelas*, (tesis doctoral), Santiago: Universidad de Chile.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Barrientos, C., Silva, P., y Antúnez, S. (2016). El Papel Directivo y la Promoción de la Participación de las Familias y la Comunidad en las Escuelas Básica. El Caso de la Comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165.
- Baquadano-López, P., Alexander, R., y Hernández, S. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of research in education*, 37, 149-182.
- Bellei, C., y González, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 31 – 67.
- Bellei, C., Morawetz, L., Valenzuela, J. P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: Lom ediciones.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 9-33. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>.
- Cancino, V., y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Revista Ensaio*, 25(94), 26-58.
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 34, 55-72.
- Corvalán, J., y Fernández, G. (2000). Apuntes para el análisis de la participación en experiencias educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(4), 9 – 50.
- Cox, C., y Castillo, J. C. (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: UC Ediciones.
- Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism, en Boydston, J.A. (Ed.) *The Collected Works of John Dewey. The Later Works* (pp. 1925-1953), Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Donoso, S., y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas hilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230013.
- Duke, D. (2006). *Keys to sustaining succesuf school turnaround*. Manuscrito. Charlottesville, VA: Darden/Curry Parthnership for Leaders in Education.
- Espínola, V., Treviño, J., Guerrero, M., y Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 87-106.

- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 17-33.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fusarelli, L., Kowalski, D., Theodore J., y Petersen, G. (2011). Distributive Leadership, Civic Engagement, and Deliberative Democracy as Vehicles for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 43-62.
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O. Garay, C., y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del Análisis de Redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 169-188.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educacional*, 55(2), 141-157.
- Hargreaves, D., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco, CA: Jossey – Bass; Barcelona: Octaedro.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N°4. Unicef
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration y Leadership*, 32(1), 11 – 24.
- Hopkins, D., Reynolds, D., y Gray, J. (1999). Moving on and Moving up. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22 – 40.
- Horsager, D. (2015). *The trust edge workbook*. Horsager Leadership Inc. Recuperado de <https://trustededge.com/wp-content/uploads/2015/08/Self-Assessment.pdf>.
- Kelley, C., y Dikkers, S. (2016). Framing Feedback for School Improvement Around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392-422.
- Lambert, G. (2007). Lasting leadership: Toward sustainable school improvement. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 311 – 322.
- Lavín, S., y Del Solar, S. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de transformación de la vida escolar*. Santiago: Lom – PIIE ediciones.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership University of Nottingham.
- Ley N° 20.911 (2016). *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. República de Chile. Santiago de Chile.
- López-Yáñez, J., y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish school in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203 – 232.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2) Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- Maxwell, J.A. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo* (2ª ed. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Recuperado de [https://liderazgoescolar.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf).

- Ministerio de Educación (2016). *Gestión de la Participación de la comunicación*. Recuperado de [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde\\_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf).
- Ministerio de Educación (2017). *Políticas de Participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*. Recuperado de [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/DEG\\_Politica\\_de\\_Participacion\\_web.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/07/DEG_Politica_de_Participacion_web.pdf).
- Ministerio de Educación (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales*. Recuperado en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>.
- Ministerio de Educación (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. Recuperado de <http://convivenciaescolar.Mineduc.cl/politica-nacional/>.
- Ministerio de Educación (2019b). *Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos liderazgo escolar: Reconociendo los tipos de liderazgo*. Recuperado de [https://liderazgoescolar.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf).
- Ministerio de Educación (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>.
- Ministerio de Educación y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (2019). *Programa Sumo Primero en Terreno*. Recuperado de <https://www.sumoprimerointerterreno.cl/>.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P., y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Montecinos, C., y Aravena, F. (2017). *Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores*. Nota Técnica N°1-2017, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Muñoz, G., Amenábar, J., y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2), 43 – 67.
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2010). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de políticas*. Santiago: Fundación Chile.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>.
- Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>.
- Olson, M. (1978). *La logique de l'action collective*. París, PUF.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C., y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31), 145-156.
- Pasek, E., Ávila, N., y Matos, Y. (2015). Concepciones sobre participación social que poseen los actores educativos y sus implicancias. *Revista Paradigma*, 35 (2), 99 – 121.

- Peña, M., Weinstein, J., y Raczyński, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13.
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Riquelme-Castañeda, J., Pedraja-Rejas, L., y Vega-Massó, R. (2020). El liderazgo y la gestión en la solución de problemas perversos. Una revisión de la literatura. *Formación universitaria*, 13(1), 135-144.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, M. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what work and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]: New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 38(1), 123-145.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago de Chile: Ediciones Diego Portales.
- San Fabian Moroto, J. L. (1992). Gobierno y participación en los centros escolares: Sus aspectos Culturales. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo*, (pp. 79-118), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- Sarramona, J., López I., y Rodríguez T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38, (1), 3-14 ICE.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Walhstrom, K., y Anderson, S. (2010). *Learning from Leadership Project: Investigating then links to improved student learning*. Final Report of research findings. The Wallace Foundation.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Smelser, N. (1963). *Theory of Collective Behavior*. Chicago, Free Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R., y Diamond, J.B. (2004). Hacia una teoría de la práctica del liderazgo: una perspectiva distribuida. *Revista de estudios curriculares*, 36 (1), 3-34.
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503 – 532.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-166.
- Unesco (2016). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 7, *place de Fontenoy*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248073>.
- Valenzuela, P., y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En Weinstein, J., y Muñoz, G. (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-349). Santiago: Salesianos Impresores SA.
- Valdés, A., Carlos, E., y Arreola, C. (2013). Desarrollo de un instrumento para medir la participación de los padres en la educación escolar de los hijos. *Revista de Evaluación Educativa*, 2(1), 92-109.

- Valdés, R. (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. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100051&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100051&lng=es&tlng=es).
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, 47, 81-111.
- Weinstein, J., Marfán, J., y Muñoz, G. (2012) ¿Colegas o Jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 256-280). Santiago: Salesianos Impresores SA.