



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

La Dirección Escolar ante los retos de la diversidad cultural. Un estudio de casos en la comuna de Recoleta en Santiago de Chile

Natán Antonio Olivos Núñez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**La Dirección Escolar ante los retos de la
diversidad cultural:
un estudio de casos en la comuna de
Recoleta en Santiago de Chile**

Tesis Doctoral

Programa de Doctorado “Educación y Sociedad”

Doctorando : NATÁN OLIVOS NÚÑEZ

Directores : Dr. SERAFÍN ANTÚNEZ MARCOS

Dra. PATRICIA SILVA GARCÍA

Barcelona, 2017

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar un trabajo tan arduo y lleno de dificultades, como el desarrollo de una tesis doctoral, es inevitable recordar a todas esas personas que me acompañaron en esta titánica tarea y que fueron un soporte esencial para que este trabajo haya llegado a un feliz término.

Quiero comenzar agradeciendo, de manera muy especial, a mis directores de tesis Dr. Serafín Antúnez Marcos y la Dra. Patricia Silva García, por aceptarme bajo su dirección para realizar esta tesis doctoral, en un momento muy complejo. Sin duda, que vuestro constante apoyo, orientación, rigurosidad, paciencia y confianza, fueron la clave, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como investigador y más importante aún, como persona. Siempre los llevaré en mi corazón.

Mis eternos agradecimientos también, a las Dras. Inés Massot y Marta Sabariego, por haberme acogido y brindado su apoyo en los momentos más difíciles del inicio del doctorado. Muchas gracias por todo.

Quiero agradecer de manera muy especial a mi hijo Elías, por acompañarme de manera incondicional en este difícil camino y por ser mi refugio cada vez que las fuerzas para continuar se agotaban. Gracias hijo por ser como eres y sabes que te amo por siempre.

Infinitas gracias a ti, mi amor bello, por ser mi compañera sin restricciones, sin tu comprensión, apoyo y amor ilimitado, no habría podido alcanzar la meta. Gracias por todo el tiempo y sacrificio. Te amo con todo mi corazón.

Quiero concluir, dedicándole este inmenso logro a mi madre, gracias por todos tus sacrificios, y aunque no pudiste acompañarme hasta el final de esta aventura, estoy seguro que donde te encuentres, estarás orgullosa y feliz por tu hijo. Te quiero mucho viejita.

**“Tesis presentada por Natán Antonio Olivos Núñez
para optar al Grado de Doctor por la Universidad de Barcelona”**

Natán Antonio Olivos Núñez

Directores

Serafín Antúnez Marcos

Patricia Silva García

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO I	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.1 Antecedentes	16
1.2 Justificación y planteamiento del problema	18
1.3 Valor del estudio.....	26
1.4 Objetivo general y específicos.....	31
CAPÍTULO II	32
MARCO TEÓRICO.....	32
2.1 El fenómeno migratorio	32
2.1.1 La migración en Sudamérica	39
2.1.2 La migración en Chile.....	44
2.1.3 Respuestas políticas al fenómeno migratorio en Chile.....	50
2.2 Diversidad cultural.....	54
2.2.1 Integración o inclusión educativa en la diversidad cultural	59
2.2.2 Políticas educativas para la diversidad cultural en Chile	63
2.3 Los modelos organizativos en educación.....	68
2.3.1 Modelos educativos para atender la diversidad cultural	75
2.3.1.1 Enfoque de incorporación.....	77
2.3.1.2 Enfoque de especialización.....	78
2.3.1.3 Enfoque de integración.....	79
2.3.1.4 Enfoque inclusivo	82
2.3.1.5 Escuelas inclusivas: un modelo para la atención de la diversidad cultural	84
2.4 La Dirección Escolar ante la diversidad cultural	90
2.4.1 Roles y funciones directivas	97
2.4.2 El modelo de Dirección Escolar en Chile.....	102
2.4.3 Hacia una Dirección Escolar Inclusiva	107
CAPÍTULO III	116
MARCO METODOLÓGICO	116

3.1 Investigación cualitativa.....	116
3.1.1 Características de la investigación cualitativa	117
3.1.2 Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa.....	124
3.2 Estudio de Casos	125
3.2.1 Características del estudio de casos.....	126
3.3 Diseño de la investigación.....	133
3.4 Criterios de rigor.....	138
3.5 Descripción del escenario de estudio.....	149
3.6 Muestra	155
3.7 Técnicas de recogida de información y análisis de datos	159
3.7.1 La entrevista.....	160
3.7.2 Estructura general del protocolo de entrevista	164
3.8 Grupos de discusión.....	166
3.9 Análisis de datos	175
3.9.1 Dificultades en el análisis cualitativo de los datos	181
CAPÍTULO IV	183
ANÁLISIS DE DATOS.....	183
4.1 Marco metodológico para el análisis de datos.....	183
4.2 Proceso general del análisis de datos.....	193
4.2.1 Reducción de datos.....	194
4.2.2 Disposición y transformación de datos.....	201
4.3 Tratamiento de los datos	206
4.3.1 Codificación.....	206
4.4 Disposición de las categorías.....	212
4.4.1 Elaboración de las categorías	213
4.4.2 Establecimiento de las metacategorías	218
CAPÍTULO V	221
RESULTADOS.....	221
5.1 Estudio de caso 1: Unidad Hermenéutica 01 (UH01).....	221
5.1.1 Entrevista Apoderado UH01.....	231

5.1.2 Entrevista Jefa UH01.....	232
5.1.3 Entrevista Orientadora UH01	234
5.1.4 Triangulación entre entrevistas, directora y teoría: análisis de información UH01	244
5.1.5 Grupos de discusión en UH01	251
5.2 Estudio de caso 2: Unidad Hermenéutica 02 (UH02).....	254
5.2.1 Entrevista Apoderado UH02.....	262
5.2.2 Entrevista Jefe UH02.....	263
5.2.3 Entrevista Inspector General UH02	265
5.2.4 Triangulación entre entrevistas, director y teoría: análisis de información UH02	273
5.2.5 Grupo de discusión en UH02	281
5.3 Comparación entre casos de estudio: UH01 vs UH02	283
5.4 Discusión.....	291
CONCLUSIONES.....	299
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	316
ANEXOS	331

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	44
Chile, población extranjera (2002-2009)	44
Tabla 2	45
Comparación Censal de población migrante Chile 1982 – 2012	45
Tabla 3	46
Personas migrantes de origen sudamericano según Censo 2012	46
Tabla 4	48
Distribución territorial de las Comunidades de personas migrantes residentes en Chile	48
Tabla 5	61
Diferencias entre conceptos de integración e inclusión en educación	61
Tabla 6	76
Modelos educativos para la atención a la diversidad cultural	76
Tabla 7	98
Requerimientos para el ejercicio profesional	98
Tabla 8	99
Factores condicionantes y principios de las funciones directivas	99
Tabla 9	101
Roles Directivos	101
Tabla 10	108
Acciones estratégicas integrales para una escuela de código abierto y no etnocéntrica	108
Tabla 11	119

Investigación cuantitativa y cualitativa	119
Tabla 12	122
Caracterización de la investigación cualitativa	122
Tabla 13	123
Diseño de investigación cualitativa	123
Tabla 14	124
Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa	124
Tabla 15	133
Recomendaciones y precauciones en el estudio de casos	133
Tabla 16	136
Diseño de investigación en estudio de casos	136
Tabla 17	142
Criterios de fiabilidad y validez	142
Tabla 18	147
Rigor científico en la investigación cualitativa	147
Tabla 19	148
Criterios éticos	148
Tabla 20	162
Clasificación de entrevistas	162
Tabla 21	178
Enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa	178
Tabla 22	189
Investigación cuantitativa y cualitativa	189
Tabla 23	206
Relación sujetos, preguntas y presupuestos	206

Tabla 24.....	216
Categorías con mayor frecuencia Unidad 01	216
Tabla 25.....	217
Categorías con mayor frecuencia Unidad 02	217
Tabla 26.....	219
Áreas de estudio	219
Tabla 27	224
Frecuencia de categorías UH01	224
Tabla 28.....	225
Función Directiva	225
Tabla 29.....	226
Frecuencia relativa de citas UH01	226
Tabla 30.....	227
Frecuencia de todas las áreas UH01	227
Tabla 31	228
Co-ocurrencia de códigos UH01	228
Tabla 32.....	236
Comentarios de entrevistados, UH01	236
Tabla 33.....	241
Entrevista a Directora UH01	241
Tabla 34.....	241
Comentarios Directora, UH01	241
Tabla 35.....	245
Matriz Chile-Contexto educativo-Diversidad, UH01	245
Tabla 36.....	246

Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Competencias Directivas	246
Tabla 37	247
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Formación profesional	247
Tabla 38	247
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Políticas	247
Tabla 39	248
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Atención a la diversidad.....	248
Tabla 40	249
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Redes de apoyo	249
Tabla 41	250
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Dificultades migratorias	250
Tabla 42	251
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Propuesta de mejora	251
Tabla 43	252
Metacategoría	252
Tabla 44	253
Grupo de discusión UH01	253
Tabla 45	255
Frecuencia de categorías UH02	255
Tabla 46	256
Función Directiva	256

Tabla 47	257
Frecuencia relativa de citas UH02	257
Tabla 48	258
Frecuencia de todas las áreas UH02	258
Tabla 49	259
Co-ocurrencia de códigos UH02	259
Tabla 50	267
Comentarios de entrevistados, UH02	267
Tabla 51	271
Entrevista a Director UH02	271
Tabla 52	274
Matriz Chile-Contexto educativo-Diversidad, UH02	274
Tabla 53	275
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Competencias Directivas	275
Tabla 54	276
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Formación profesional	276
Tabla 55	277
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Políticas	277
Tabla 56	278
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Atención a la diversidad	278
Tabla 57	279
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Redes de Apoyo	279

Tabla 58.....	280
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Dificultades migratorias	280
Tabla 59.....	281
Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Propuesta de mejora.....	281
Tabla 60.....	282
Grupo de discusión UH02.....	282
Tabla 61.....	284
Posición de UH01, según códigos.....	284
Tabla 62.....	285
Posición de UH02, según códigos.....	285
Tabla 63.....	286
Coincidencias UH01 vs UH02, según códigos.....	286
Tabla 64.....	287
Diferencias UH01 vs UH02, según códigos.....	287
Tabla 65.....	288
Posición de UH01, grupos de discusión.....	288
Tabla 66.....	289
Posición de UH02, grupos de discusión.....	289
Tabla 67.....	290
Coincidencias y diferencias de UH01 y UH02, según códigos y grupos de discusión.....	290
Tabla 68.....	331
Guión de entrevista a directores.....	331
Tabla 69.....	333

Guión de entrevista al equipo directivo	333
Tabla 70	335
Guión de entrevista a los grupos de discusión.....	335
Tabla 71	336
Distribución de las categorías Unidad 01	336
Tabla 72	338
Distribución de las categorías Unidad 02.....	338

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente documento es comunicar los procesos de investigación y los resultados de un estudio de casos sobre las prácticas directivas presentes en centros escolares con diversidad cultural. Este objetivo es posible a partir del estudio de las acciones directivas para atender a la diversidad cultural en contextos educativos en una comuna de Santiago de Chile.

Hoy en día la atención a la diversidad ha cobrado gran relevancia y se ha convertido en uno de los grandes retos para el sistema educativo y para los centros escolares.

Para poder dar respuesta a las necesidades de un alumnado cada vez más heterogéneo, asegurando una acción educativa de calidad, los centros deben realizar una importante tarea de reflexión, de desarrollo técnico pedagógico que permita atender de manera eficiente este nuevo escenario educativo, además de asumir a la diversidad cultural como parte del contexto.

En dicho contexto, los directivos escolares cobran una gran relevancia, debido a la función que desempeñan en los centros, ya que son los encargados de planificar, organizar, dirigir, coordinar y evaluar todas las acciones tendientes a atender al alumnado, influyendo con sus acciones y decisiones a toda la comunidad, incluyendo a los niños migrantes pertenecientes a dichos centros.

Con ello, esta Tesis se centra en las acciones directivas para la atención de la diversidad cultural en contextos educativos determinados, que por sus características particulares requieren de una atención inclusiva centrada en la diversidad cultural. A partir de ello, se busca asegurar el derecho individual a una educación de calidad para todos los alumnos, considerando no solo sus diferencias en cuanto a aptitudes, intereses, motivaciones, capacidades o estilos de aprendizaje, sino también sus características sociales y culturales derivadas de su condición de migrante.

Este documento consta de cinco capítulos que corresponden al planteamiento del problema, marco teórico, marco metodológico, análisis de datos y resultados de la investigación.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, la justificación, el valor del estudio y los objetivos general y específicos.

El segundo capítulo corresponde al marco teórico que se encuentra dividido en tres secciones. La primera de tipo contextual donde abordamos el fenómeno migratorio en el ambiente educativo chileno, la segunda nos adentramos en el concepto de diversidad cultural con un enfoque desde la gestión y la tercera donde analizamos la función directiva escolar en la diversidad cultural.

El tercer capítulo corresponde al marco metodológico, donde podremos identificar el diseño de investigación, los instrumentos, los criterios empleados para su validez, las características de la muestra utilizada para el desarrollo de la presente investigación. Así también, se presenta la técnica de recogida de la investigación, tal como la entrevista.

En el cuarto capítulo se expone el análisis de resultados, siguiendo el proceso general para el tratamiento de datos a partir de la codificación, las categorías y las metacategorías que permiten la ordenación de datos provenientes de las entrevistas.

En el capítulo de los resultados se ofrecen los resultados para cada una de las Unidades de Estudio, sus comparaciones y la discusión respecto a los resultados y la literatura.

Para finalizar se presentan las conclusiones, como así también una visión global de los alcances y antecedentes que se observaron en el contexto sociocultural estudiado. Adicionalmente se señalan las limitaciones y las propuestas de mejora.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

En los últimos años los países sudamericanos han modificado sus patrones migratorios, produciéndose un importante movimiento de personas entre países de la región, dejando de lado la migración interregional a lugares como en Estados Unidos o Europa (CEPAL, 2001).

Desde una perspectiva histórica reciente, desde finales del siglo XIX, Sudamérica ha presentado importantes movimientos migratorios, desde la migración ultramar, el intercambio de migrantes regionales, hasta la migración dentro y fuera del continente americano

En los últimos años, la región latinoamericana ha experimentado un importante cambio en sus patrones migratorios; ello se deriva de factores sociales, políticos y principalmente económicos; países de la misma región han pasado a convertirse en polos de atracción migratorio.

A lo largo de su historia, Chile ha sido principalmente un país de migración; con el paso del tiempo se ha consolidado como uno de los focos de atención para la migración dentro de la región sudamericana, principalmente porque ha sido uno de los países con más alto crecimiento económico y por el sólido panorama político que ha mostrado.

Con el advenimiento de la democracia en el año 1990 y luego de 17 años de un gobierno militar, Chile ha logrado una estabilidad económica y política, que lo ha convertido en un destino atrayente para migrantes de toda la región sudamericana, *Con la estabilidad e incremento de la economía de Chile en los*

últimos años, sumados al deterioro de la situación económica y política en Latinoamérica, ha hecho de Chile una alternativa atractiva para los migrantes de la región (OCDE, 2011:224).

Stefoni indica que las corrientes migratorias de los últimos años coinciden con la vuelta a la democracia y con el desarrollo económico que comienza a experimentar el país durante los años noventa. En años recientes la encuesta de hogares y el registro de visas del DEM dan cuenta que la migración peruana constituiría la primera mayoría (37,1% para la inmigración peruana y 17,2% para la argentina). La participación de la inmigración boliviana, ecuatoriana y colombiana experimentaría, de acuerdo con el DEM, un leve incremento respecto de los datos censales de 2002 (6,8%; 5,4% y 3,7% respectivamente). La encuesta de hogares 2009, por su parte, identifica la presencia de otros colectivos como dominicanos y haitianos y otorga un mayor peso a la migración colombiana (7%) (Stefoni, 2011:32).

Coincide con lo señalado por Arias, Moreno y Núñez (2010:5) cuando afirman que la migración internacional es un fenómeno emergente en Chile, el cual se ha convertido en un país que atrae a los inmigrantes extranjeros, principalmente latinoamericanos, debido a las oportunidades económicas, similitud cultural y cercanía geográfica.

De acuerdo a los últimos censos realizados en Chile por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el crecimiento de las personas de origen migrante y en especial de países de la región, ha tenido un avance muy importante sin mostrar señales de paralización o disminución, tal como se observa en los censos de los últimos 30 años.

En el censo nacional realizado en Chile en el año 1982 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2012), *la cantidad de migrantes alcanzaba solo a 84.345 personas que en esos momentos correspondía al 0,75% de la población total del país. Una cifra baja, respecto de la población total, sin embargo, cabe recordar que por aquellos años Chile atravesaba por una dictadura y enfrentaba una fuerte recesión*

económica. De acuerdo a los datos preliminares del censo 2012 (INE, 2012), el porcentaje de población inmigrante en Chile se ubica alrededor del 2,2%, correspondiendo a un poco más de 400.000 personas.

Respecto a la educación, se ha señalado que los hijos de inmigrantes, en general, han accedido al sistema educativo chileno, a través de la educación municipalizada o pública. Las cifras hablan que el 51,86% de los niños y niñas migrantes acuden a establecimientos educacionales de este tipo, mientras que un 26,44% asiste a la educación particular subvencionada, y solo un 5% a la particular privada (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas, 2008:19) esta situación pone de manifiesto el importante rol que juega la educación pública para atender la diversidad cultural existente en Chile.

1.2 Justificación y planteamiento del problema

En la actualidad la diversidad cultural ha adquirido nuevas dimensiones, provocadas no sólo por el incremento de los movimientos migratorios en un mundo cada vez más interconectado y globalizado, sino también, por la necesidad de aceptación y respeto, que demandan los distintos grupos culturales, que conviven en estas sociedades cada vez más complejas.

La migración es un proceso que ha estado presente durante toda la historia de la humanidad, y ha sido siempre un importante factor de cambio social, económico y cultural en el mundo. La migración siempre ha sido parte de la conducta humana; *la migración es un fenómeno natural tan viejo como la historia misma* (IOM, 2006a:7).

Lo que se destaca en fechas recientes es la magnitud que ha alcanzado; se estima que en el mundo hay 232 millones de migrantes internacionales (Naciones Unidas, 2013:19). Para algunos autores, las causas de estas migraciones serían

multifactoriales. Como indica CEPAL (2006:18) *los distintos aspectos de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales asociadas a los movimientos migratorios ponen de relieve la multiplicidad de significados de este fenómeno. Las razones que generan las migraciones son complejas y guardan relación tanto con las decisiones individuales con procesos familiares y sociales, como con los contextos políticos y económicos nacionales.*

Esto, pone de manifiesto una serie de factores o causas posibles para la ocurrencia de este fenómeno que no siempre responden a una causa única, sino a múltiples situaciones que se combinan y que tienen como consecuencia final la migración, ya sea de manera temporal o permanente.

Una vez tomada la decisión de arribar a un nuevo lugar para vivir, surge la otra cara del fenómeno migratorio, la cual tiene que ver con el proceso que se vive en el país de acogida y las consecuencias que provoca en las sociedades que reciben a las personas migrantes junto con la valoración que puedan hacer sobre este proceso. Dicho proceso, puede ser valorado positiva o negativamente, dependiendo del contexto en el cual se encuentre la sociedad de acogida.

En el plano mundial las políticas sobre la migración y la urbanización suelen examinarse separadamente en distintos foros, lo que se traduce en una falta de coherencia política. *En el plano nacional, salvo contadas excepciones, se aprecia una asimetría entre las políticas nacionales y locales. Es posible que los gobiernos nacionales alienten la migración hacia las zonas urbanas para promover el desarrollo económico, sin que haya una labor de coordinación suficiente con los gobiernos locales en cuanto a las necesidades de prestación de servicios sociales básicos sobre el terreno* (Naciones Unidas, 2013:3).

La región sudamericana no ha estado ajena a estos fenómenos migratorios, ya que a lo largo de toda su historia, ha tenido importantes movimientos de personas y muchas de sus sociedades fueron construidas en base a la migración. En un periodo más reciente, podemos caracterizar al menos en tres grandes momentos:

El primero, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, donde los países de todo el continente americano se convirtieron en destino para la migración transoceánica, proveniente principalmente de Europa y en menor medida desde Oriente y Asia. A este movimiento migratorio, se le conoció como Inmigración de Ultramar. Se caracterizó por ser bastante intenso en cuanto al flujo migratorio y ejerció una decisiva incidencia en la configuración social de muchas de las sociedades latinoamericanas (Martínez, 2003).

Seguido de ello, se presentan factores históricos y coyunturales políticos, donde Argentina, Costa Rica y Venezuela son países de destino, mientras que Colombia, Chile y Paraguay son países de origen. Posteriormente, con la migración fuera de la región, los principales destinos fueron Estados Unidos y Europa.

Han pasado cerca de 20 años desde que comenzó a modificarse el patrón migratorio en Chile, y durante ese tiempo los y las migrantes han ido construyendo múltiples trayectorias en el país. La forma en cómo se construyen estas trayectorias está condicionada por factores económicos, políticos y culturales que encuentran los sujetos en las sociedades de destino y de origen (Stefoni y Bonhomme, 2014:81).

Actualmente, alrededor del 50% de los migrantes internacionales reside en diez países altamente urbanizados y de ingresos altos, es decir, Australia, el Canadá y los Estados Unidos de América, varios países de Europa (Alemania, España, Francia y el Reino Unido), Arabia Saudita, los Emiratos Árabes Unidos y la Federación de Rusia, donde los migrantes tienden a concentrarse en las ciudades urbanas (Naciones Unidas, 2013:2).

Podríamos hablar de un cuarto periodo, que se ha experimentado con fuerza en los últimos años, donde se ha visto incrementada la migración entre países de la región y donde algunos países han pasado a convertirse en polos de atracción. Es el caso de Chile, que como revisaremos más adelante, por sus características políticas y principalmente económicas en los últimos años se ha convertido en un referente migratorio para los países vecinos.

El factor económico ha jugado un papel importante en estos procesos, aunque existen también otros factores asociados como la mayor calidad de servicios básicos como: salud, educación o seguridad social en los países receptores, entregando así mejores oportunidades y una calidad de vida superior al país del cual han emigrado.

De acuerdo a Arias, Moreno y Núñez (2010:5), *el fenómeno de la globalización de la economía, es uno de los factores desencadenantes y más importantes de la migración en la región latinoamericana.*

Esto se ve reafirmado por Nicolao (2011:5) quien señala que *exceptuando la producida por causas de conflictos armados, la realidad de la migración intrarregional en América del Sur está constituida en gran medida por trabajadores que huyen de las economías más débiles de sus lugares de origen, insertándose en el país de destino en mercados de trabajo precarios, con condiciones laborales que no resultan sustancialmente mejores que las de sus países de origen, pero que presentan diferencias salariales que devienen en el atractivo central.*

Esta situación es una de las más frecuentes, ya que el cambio monetario representa un atractivo importante, porque con el dinero conseguido en el país de acogida, en el país de origen, puede significar poseer un poder adquisitivo mucho mayor. Esto lleva a que muchas personas viajen en una primera instancia solas, dejando a sus familias en el país de origen y enviando remesas de dinero que les permiten subsistir de mejor manera a su familia.

Quizás, este ha sido uno de los elementos importantes en el aumento de población migrante en Chile, ya que, con el advenimiento de la democracia en el año 1990, y luego de 17 años de un gobierno militar, Chile ha logrado una estabilidad económica y política, que lo ha convertido en un destino atractivo para migrantes de toda la región sudamericana.

De acuerdo a la OCDE (2011:224) *con la estabilidad e incremento de la economía de Chile en los últimos años, sumados al deterioro de la situación económica y*

política en Latinoamérica, ha hecho de Chile una alternativa atractiva para los migrantes de la región. Con la recuperación de la democracia y la mejora de la situación económica, Chile volvió a atraer a poblaciones de migrantes hacia su territorio.

Estos flujos de migrantes se caracterizan, en la actualidad, por estar compuestos por una mayoría de ciudadanos de países sudamericanos, muchos de los cuales son mujeres, una fuerte concentración en Santiago de Chile y una inserción laboral precaria y segmentada en el mercado de trabajo (Stefoni, 2011:15).

Arias, Moreno y Núñez (2010:5) también revalidan estas condiciones señalando que *la migración internacional es un fenómeno emergente en Chile, el cual se ha convertido en un país que atrae a los inmigrantes extranjeros, principalmente latinoamericanos.*

Como podemos observar, el crecimiento económico y la estabilidad política chilena, son elementos que ofrecen actualmente condiciones atractivas para un importante número de migrantes de la región, que han visto en Chile la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida con condiciones más favorables que las ofrecidas en sus países de origen.

Todo este proceso migratorio se ha visto reflejado de manera consistente en los últimos censos realizados en el país, donde el crecimiento migratorio ha tenido un poderoso avance, sin mostrar señales de estancamiento o disminución, sino que por el contrario, ha tenido un aumento sostenido.

De acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE, 2012), en el censo nacional realizado en el año 1982, la cantidad de migrantes alcanzaba solo a 84.345 personas que en esos momentos correspondía al 0,75% de la población total del país. Una cifra baja, pero que se puede entender por el contexto político en el cual se encontraba inmerso el país, ya que atravesaba por un gobierno dictatorial y una fuerte recesión económica.

Diez años después, en el año 1992 se realiza un nuevo censo poblacional, que arroja una cantidad de 105.070 personas de origen migrante viviendo en el país, que alcanzaba solo a un 0,79% de la población total. En este periodo, económicamente Chile comenzaba a abrirse hacia otros mercados, en el plano político venía recién saliendo de la dictadura militar y la democracia comenzaba a instalarse de manera lenta y progresiva.

La imagen media del inmigrante de la región pierde también sustento al contrastar algunas características sociodemográficas y socioeconómicas. Los mesoamericanos tienen una mayor concentración de población en edades activas y sus perfiles de escolaridad son ostensiblemente más bajos que los de caribeños y sudamericanos (estos exhiben los mejores índices). Uno de los indicadores más expresivos ha sido habitualmente el bajo nivel educativo; los grupos más numerosos de inmigrantes tienden a estar sobrerrepresentados por mujeres con escolaridad primaria incompleta (Martínez, 2003:62).

Para el siguiente censo poblacional, realizado en el año 2002, la situación general del país había cambiado considerablemente, la democracia ya se encontraba instalada completamente y de manera sólida, la economía se mostraba fuerte y los niveles de crecimiento económico lo ponían a la vanguardia de los países de la región. En el censo de ese año, se contabilizaron 184.464 personas de origen migrante, que representaban el 1,22% de la población total, cifra muy superior a lo ocurrido diez años antes, sin embargo, aún podía ser considerada una cifra menor para el total de la población.

Según los datos del INE para el Censo del año 2012, el país ya se había situado como uno de los de mayor crecimiento en la región, y su estabilidad política se encontraba consolidada. El panorama de migración para ese año revela una cifra de casi 350.000 personas de origen migrante, alcanzando a más del 2% del total de la población, lo que ya pone un foco de atención importante en este fenómeno y socialmente comienza a aparecer una preocupación mayor en este terreno.

Esta situación ha ido conformando un escenario socialmente complejo, ya que los procesos de integración a nivel educativo, no han marchado a la misma velocidad que los movimientos migratorios, lo que ha desencadenado choques culturales y ha abierto una brecha importante entre las diferencias y particularidades culturales de cada grupo.

Aunque en el mundo se propicia el intercambio de conocimiento, cultura e información, y conocemos cada vez más sobre la cultura y las sociedades de otras latitudes, esto no es seguridad de que estemos del todo preparados ni educados para convivir con personas de culturas diferentes a nosotros.

La escuela, como reflejo de la sociedad, también ha colisionado con esta realidad y ha debido responder a las necesidades que este escenario multicultural propone, pero ¿ha sido capaz de responder de manera efectiva a esta nueva realidad social?, ¿considera al estudiante migrante dentro de los procesos educativos?, ¿se prepara para la nueva circunstancia en la diversidad educativa?, ¿apoya al docente?, ¿mantiene comunicación con los apoderados?, etcétera.

Cada sociedad ha debido responder a la migración, de acuerdo a sus propias necesidades, con sus propias herramientas y en tiempos distintos. En el caso chileno, recién se está considerando como un tema relevante la migración, lo que pone a todos sus sistemas y especialmente a la educación, un paso por detrás del avance de este fenómeno.

Aunque las respuestas educativas al fenómeno migratorio no han sido lo rápidas y oportunas que deberían ser, creemos que la educación en Chile es la llamada a liderar los procesos de transformación social, apostando por un modelo inclusivo que permita conseguir un cambio significativo en la atención a la diversidad cultural existente en el país.

En este sentido, la administración educativa a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) juega un papel fundamental en poder generar estos procesos de cambio. Ya que es la institución que debe asegurar un sistema educativo

equitativo y de calidad que contribuya a la formación permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas y normas sectoriales; poniendo de manifiesto la importancia y las amplias atribuciones que posee para velar por una atención integral de todos los alumnos, sin importar condiciones de ningún tipo.

No obstante, aunque el MINEDUC es el encargado de las normativas y las directrices a nivel país, es la dirección escolar la encargada de poner en práctica todos estos lineamientos y bajarlos a la escuela, de ahí que consideremos que es un elemento clave para provocar los cambios necesarios para atender a la diversidad, pero ¿por qué creemos que la dirección escolar supone un factor clave para generar el cambio que permita responder de manera efectiva a la diversidad cultural?, ¿cuáles son las prácticas directivas para la atención de la diversidad cultural en los colegios públicos?, ¿cómo gestiona el desarrollo profesional de los docentes para la diversidad cultural?, ¿cómo interviene en el clima escolar para la diversidad cultural? y ¿qué propuestas deben ser consideradas para la diversidad cultural en relación a la dirección escolar?

Debido a la amplitud de funciones y responsabilidades que posee el director dentro del sistema educativo, se considera:

- Un agente mediador entre todos los elementos que componen la comunidad educativa como son profesores, apoderados, alumnos y comunidad.
- Un componente que gestiona e impulsa el trabajo y desarrollo de los profesores.
- Quien aplica y adapta las políticas educativas a las necesidades propias de cada centro educativo.
- El encargado de distribuir y gestionar los recursos (económicos, humanos, tecnológicos, etc.) dentro de la escuela.

- El componente que elabora, pone en funcionamiento, organiza y dirige el proyecto educativo institucional.
- El que diseña y dirige, la política del personal y del resto de miembros de la comunidad educativa.
- El que mantiene las relaciones con el entorno en el cual se encuentra ubicada la escuela.

Esta cantidad significativa de acciones y la relevancia que tienen en el contexto educativo son razones que nos permiten considerar a la dirección escolar como uno de los agentes de cambio más importantes dentro del sistema educativo.

Esto se ve reafirmado por lo que señala Antúnez (2012:18) cuando indica que *múltiples estudios y evidencias nos muestran la importancia que la acción directiva tiene en la educación escolar. De manera particular, los directores son personas que, por el lugar que ocupan y el estatus que tienen, pueden ser agentes capaces de ejercer, por acción u omisión, una fuerte influencia, facilitando o dificultando buenas prácticas profesionales y procesos de mejora.*

Como hemos podido apreciar, la dirección escolar juega un rol clave a la hora de generar cambios, debido a que es el elemento que conecta los lineamientos externos poniéndolos en práctica dentro de la escuela, de ahí que consideremos que buscar comprender, analizar e interpretar las acciones directivas para la atención de la diversidad cultural y así estemos en posición de resolver las interrogantes que nos plantea la materia de estudio.

1.3 Valor del estudio

A nivel personal, ha resultado un desafío muy importante poder efectuar esta investigación, tanto por la necesidad particular de seguir creciendo

profesionalmente, como por la acumulación de experiencias adquiridas durante su proceso.

Asimismo, poder integrarme a una institución educativa sólida y de gran prestigio, como es la Universidad de Barcelona, me ha permitido conocer una nueva realidad educativa y aprender de profesionales que tienen una amplia experiencia en investigación y en la materia de estudio. Esto me ha ayudado a crecer no solo profesionalmente, sino que, también a nivel personal.

Socialmente, el tema de estudio genera sensibilidad en algunos sectores de Chile y en especial, entre personas que conviven a diario con los grupos de personas de origen migrante. Esto lo convierte en un tema socialmente instalado, activo y vigente.

Profesionalmente, esta investigación me ha ayudado a profundizar en la materia de dirección escolar y diversidad cultural, que por mi experiencia laboral previa (dirigiendo centros educativos y dictando clases en la universidad sobre estos temas), ha resultado muy valiosa y significativa.

La experiencia profesional acumulada durante este período, me permite en un futuro, intentar aportar a las instituciones educativas en las cuales me logre desempeñar, como así también, en la formación de nuevos educadores o en la realización de nuevas investigaciones sobre estas temáticas.

A nivel institucional, he respondido a una beca del gobierno de Chile, que es otorgada bajo rigurosas medidas de selección, y que responde a un plan nacional de formación de capital humano avanzado. Es así, que además de la necesidad personal de aprendizaje, hay un interés del gobierno chileno, que respaldó y patrocinó este trabajo, de formación de posgrado, realizado en el extranjero.

Académicamente, la investigación se justifica, ya que el conocimiento disponible en Chile sobre el tema de la Gestión de la diversidad cultural es escaso. Aun no se encuentra considerado en planes de formación docente y existe una limitada oferta de formación continua sobre estas temáticas, no solo para los directivos,

sino para el nivel educativo en general. Por esta razón, la intención es querer aportar, haciendo crecer estos temas en el ámbito educativo chileno.

Igualmente, en el ámbito profesional, este estudio puede resultar relevante, ya que se podrían extraer elementos, que contribuyan al desarrollo profesional, no solo de los directivos de los centros estudiados, sino que también, de otros contextos educativos similares.

Desde un punto de vista práctico, este estudio tiene una aplicabilidad y transferibilidad, ya que el fenómeno migratorio, no es exclusivo de los centros estudiados, sino que es una realidad que se puede observar a lo largo de todo el país.

Respecto del lugar de estudio, la comuna de Recoleta, representa una gran oportunidad para abordar la temática de estudio, producto de la gran diversidad cultural presente en su territorio y a que es una ubicación en que esta situación ha estado históricamente presente.

Esta comuna, se encuentra ubicada en el sector centro-norte de la ciudad de Santiago. Posee una superficie de solo 16 km² y una población de casi 150.000 habitantes. Recoleta, actualmente es una de las 5 comunas que posee la mayor cantidad de migrantes en todo Chile y es la segunda comuna que más personas de origen migrante en riesgo social posee.

Los colegios estudiados, también presentan una excelente oportunidad para estudiar el tema de la diversidad cultural, ya que más del 20% de sus alumnos, son de origen migrante, lo que los convierte en espacios donde esta temática resulta relevante de ser abordada.

Este estudio, puede resultar muy pertinente, ya que, en los últimos años, el gobierno de Chile ha puesto atención a la migración y diversidad cultural en el país, desarrollando una serie de políticas y leyes, como podremos apreciar más adelante.

Para asegurar la viabilidad de este proyecto se han considerado los recursos financieros, humanos y materiales necesarios para desarrollarlo, y asegurar así, el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos. En este sentido, el investigador posee dedicación exclusiva al proyecto, y como señalábamos anteriormente, se encuentra cursando el posgrado con una beca gubernamental para tal efecto.

También resultó viable desde el punto de vista operativo, ya que, los contactos con los centros educativos, se realizaron, en primera instancia, a través del Ministerio de Educación de Chile y luego en el Departamento de Educación de la Municipalidad de Recoleta (organismo encargado, de la gestión de todos los colegios públicos de esta comuna).

En cuanto a su relevancia social podemos señalar que, en Chile, actualmente existen muy pocos estudios relacionados con este tema, y lo que pretendemos, es intentar aportar nuevos conocimientos e instalar una reflexión acerca de la diversidad cultural.

El valor teórico que aporta esta investigación es contribuir a la información de una temática que ha sido poco abordada; apoyar o desarrollar nuevas teorías para la dirección de centros educativos con diversidad cultural; y abrir espacios para desarrollar nuevas investigaciones sobre estos contenidos.

Por lo anteriormente señalado es que en esta investigación se describirán, analizarán e interpretarán las prácticas de directivos escolares de centros públicos chilenos para atender la diversidad cultural.

Todo esto plantea una serie de interrogantes que dan sentido y orientan esta investigación, centrando el papel de los directivos en el proceso educativo y en la diversidad cultural. De tal forma, se cuestiona el directivo:

- 1.- ¿Cómo lleva a cabo los procesos de atención a la diversidad cultural?
- 2.- ¿Qué acciones realiza el directivo en el centro para atender a los alumnos migrantes de reciente incorporación en la escuela?

- 3.- ¿Los objetivos institucionales instrumentados por el directivo están diseñados de acuerdo a la realidad multicultural existente en la escuela?
- 4.- ¿Cómo el directivo valora la oferta de formación para la diversidad cultural existente en Chile?
- 5.- ¿Facilita la formación y capacitación de los docentes en materias relacionadas con la diversidad cultural?
- 6.- ¿Aplica el uso de metodologías y procesos educativos que valoren la diversidad cultural existente?
- 7.- ¿Cómo se involucra a las familias migrantes en las actividades de la escuela?
- 8.- ¿Qué aspectos internos considera relevantes para mejorar la atención a la diversidad cultural?
- 9.- ¿Qué elementos externos favorecerían el desarrollo de una escuela más inclusiva?
- 10.- ¿Cuál es el papel que debería tener el directivo en los procesos de atención a la diversidad cultural?
- 11.-¿Qué prácticas directivas favorecen la atención en la diversidad cultural?
- 12.- ¿La diversidad cultural requiere de una práctica directiva particular para su mejora en el centro escolar?
- 13.- ¿Qué cambios deben realizarse en la práctica directiva para favorecer la diversidad cultural?

1.4 Objetivo general y específicos

Describir las acciones directivas en relación con la atención a la diversidad cultural en colegios públicos de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile.

Los objetivos específicos son:

- Analizar de qué manera los directivos gestionan el desarrollo profesional de los docentes en relación con la atención de la diversidad cultural.
- Reconocer la forma en que los directivos promueven un clima de atención a la diversidad de las familias de origen migrante.
- Identificar propuestas de mejora para la gestión en la formación directiva y docente que considere la diversidad cultural.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 El fenómeno migratorio

La migración es un proceso que ha estado presente durante toda la historia de la humanidad, ha dado origen a la creación y desarrollo de muchos países. Muchos historiadores coinciden en que este fenómeno ha sido, y continúa siendo, un importante factor de cambio social, económico y cultural en el mundo.

Desde un punto de vista antropológico *el concepto de migración implica movilidad geográfica de las personas – de manera individual o en grupo*. Es un fenómeno social, económico y político de gran importancia que presenta múltiples dimensiones relacionadas con falta de empleo, desplazamientos forzados, refugio y asilo político, derivados de la intolerancia, los conflictos, las violencias y las guerras regionales e internacionales (Sandoval, 2009:19).

La migración cuando implica el término *desplazamiento de personas tiene como intención un cambio de residencia forzado desde un lugar de origen a otro de destino, atravesando algún límite geográfico que generalmente es una división político-administrativa*. El concepto de “desplazamiento forzado” remite al traslado forzoso de una persona de su hogar o país, debido, por lo general, a conflictos armados o desastres naturales (Centro Internacional para los Derechos Humanos de Migrantes y Agencia de la ONU para los Refugiados, 2012:11).

Por su parte, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006a:6) define a la migración como el *movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra a través de una frontera administrativa o política, con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar*

distinto a su lugar de origen, que como podemos apreciar, también enfatiza en el ámbito administrativo – político del desplazamiento migratorio.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) señala en cambio que la migración sería un *desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales*, poniendo un acento en algunas de las causas que provocarían la migración.

Como podemos observar, no existe una definición única respecto del concepto de migración, sin embargo, muchas de ellas coinciden en el aspecto del desplazamiento geográfico del individuo como base fundamental de esta acción.

Pero más allá de la simple acción de un desplazamiento o movimiento geográfico, resulta fundamental entender cuáles serían las causas que dan origen al desplazamiento de los individuos fuera de su lugar de nacimiento u origen, ya que este proceso envuelve una serie de complejidades, más allá de simplemente traspasar unos límites geopolíticos o mudarse de un lugar geográfico a otro.

En este sentido, CEPAL (2006:18) indica que *los distintos aspectos de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales asociadas a los movimientos migratorios, ponen de relieve la multiplicidad de significados de este fenómeno*

La condición política del país de origen, el ejercicio de los derechos políticos, la participación política, el nivel socioeconómico, las redes sociales y políticas de los migrantes, entre muchas otras razones, son condiciones que determinan mayores o menores pérdidas de derechos políticos en el país de origen. Estas mismas razones inciden, junto con las políticas propias de los países receptores, en los derechos políticos y la lucha por ellos que los inmigrantes realizan (Sandoval, 2009:28).

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006b:6) desglosa una serie de causas para la migración. Los motivos para migrar pueden ser mixtos y múltiples. Por ejemplo, los que buscan asilo pueden estar huyendo de persecución

así como de la pobreza en su país de origen. Las distinciones entre el inmigrante y personas establecidas, migrante económico y buscadores de asilo, trabajadores extranjeros y personas de negocios que viajan, estudiantes y profesionales altamente calificados, son más confusos actualmente que hace una década. Los motivos y ambiciones individuales que ejercen influencia en la migración están interconectados con factores externos y presiones. Los ciudadanos altamente calificados de los países pobres pueden considerar la migración por dos razones. Pueden sentirse atraídos por un mayor reconocimiento profesional y un mayor salario en otro país y, al mismo tiempo, pueden estar motivados por la oportunidad de contribuir al desarrollo de su país de origen a través de las remesas y la transferencia de habilidades. Entre ellas, serían:

- La globalización
- La integración regional.
- El desarrollo de los sistemas de comunicación.
- El desempleo o la falta de oportunidades en los países de origen.
- El envejecimiento de la mano de obra de los países receptores.
- El aumento de la demanda de mano de obra en ciertos sectores económicos de los países receptores.
- La atracción que ejercen los países más desarrollados.
- Los conflictos armados internos
- Los desastres naturales

Como se puede apreciar, las causas son tremendamente variadas y pasan desde elementos personales hasta desastres naturales o fenómenos globales.

Coincide en este sentido el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA, 2006) que también ofrece una serie de causas que serían motivadoras de la migración:

- La búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia;
- Las disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región;
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino;
- Los conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país);
- La degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los "refugiados del medio ambiente", en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero);
- El "éxodo de profesionales", o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo para llenar las lagunas en la fuerza laboral de los países industrializados.

Considerando a Besalú (2002) en Díez (2012:27), trata de explicar el proceso migratorio desde lo educativo. Bajo ello señala que la interculturalidad no es "un problema" estrictamente escolar, sino una cuestión de carácter sociopolítico, donde la mejor educación intercultural es el reconocimiento social, económico y político pleno de las minorías culturales y donde no se puede responder a los problemas políticos y sociales sólo con soluciones educativas.

Desde el enfoque de la *Interpretación Económica Clásica* se señala que la migración es el resultado del desequilibrio demográfico, económico y político entre los países. Esta teoría estaría basada en la existencia de una serie de factores de expulsión y de atracción que provocarían el desplazamiento de las personas de un país a otro.

Un segunda teoría es la *Teoría del Mercado de Trabajo Dual*, que estaría enfocada fundamentalmente en los factores de atracción de los países receptores y no en los de expulsión. Esto quiere decir, que existe por parte de sociedades industriales modernas una demanda explícita de trabajo que muchas veces no puede ser cubierta por la mano de obra local.

Esta situación sería provocada porque los autóctonos rechazan realizar determinadas tareas, ya que muchas veces esta oferta laboral se trata de trabajos mal pagados y que pueden incluso resultar ser peligrosos.

Aquella especie de sueño pedagógico, la transformación de la educación como un primer paso para transformar también la sociedad, se disolvió con la consolidación de la democracia. Quedaron las palabras, una modernización innegable del sistema y una progresiva adaptación a las demandas del mercado y a los cambios inducidos por el proceso de globalización, y un nuevo discurso tecnológico y gerencialista, ha borrado el bagaje pedagógico acumulado a lo largo de los años (Besalú, 2010:22).

No obstante, creemos que estas teorías de sistema global entregan solo una visión parcial de este proceso ya que se reduce a aspectos de tipo económico y financiero, sin embargo, para entender la migración hay que hacerlo desde un punto de vista integral, donde se combinan tanto los aspectos de carácter global como aquellos de origen personal y familiar, que en un conjunto determinan las verdaderas causas de la migración, ya que aunque muchas personas podrían verse enfrentados a las mismas situaciones políticas, sociales y económicas, no todos toman la determinación de migrar.

En este sentido, también es importante diferenciar entre las personas que migran de manera voluntaria y las que deben hacerlo de forma obligatoria o no voluntaria, ya que en estos casos las causas, consecuencias y efectos en la persona y en la sociedad de acogida, pueden ser totalmente diferentes. De esta división surgen los conceptos de migrante y refugiado.

El término migrante hace referencia a una persona que voluntariamente y por razones personales se moviliza de su lugar de origen a un destino particular con la intención de establecerse en él. Esta decisión se hace de forma personal y en este caso, la persona siempre podrá retornar a su país de origen si la situación de migración no resulta del todo favorable.

A nivel internacional no hay una definición universalmente aceptada del término “migrante.” Este término abarca usualmente todos los casos en los que la decisión de migrar es tomada libremente por la persona concernida por “razones de conveniencia personal” y sin intervención de factores externos que le obliguen a ello. Así, este término se aplica a las personas y a sus familiares que van a otro país o región con miras a mejorar sus condiciones sociales y materiales y sus perspectivas y las de sus familias (OIM, 2006:41).

El término refugiado, en cambio, hace referencia a aquellas personas que han sido perseguidas o que tiene fundados temores de serlo en su país de origen por motivos de raza, nacionalidad, religión, pertenencia a un grupo social u opiniones políticas y que, estando fuera de su país de origen no puede acogerse u obtener la protección efectiva de su país de origen. Esta situación resulta tremendamente compleja, ya que muchas veces implica no poder regresar jamás a su país de origen con toda la carga psicológica y afectiva que esto conlleva.

Refugiado es la persona que con “fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país”. (Art. 1 (A) (2), de la Convención sobre el Estatuto de Refugiado de 1951, modificada por el Protocolo de 1967) (OIM, 2006:60).

Una vez tomada la decisión de arribar a un nuevo territorio, surge la otra cara de la moneda del fenómeno migratorio, que corresponde al país de acogida, ya que la migración, así como tiene variadas causas, provoca una serie de consecuencias

en los países de acogida, especialmente en la valoración que estas sociedades puedan hacer de este proceso.

Besalú (2010:1) quien precisa que *la interculturalidad, si quiere ser algo más que una nueva retórica bienpensante o una moda pasajera en los escaparates precrisis, debe penetrar en el núcleo duro de la escuela, en el conjunto de elementos, acciones y decisiones que rellenan y dan sentido al tiempo y al trabajo escolar.*

Aunque normalmente se enfatiza más en el rechazo y en los aspectos negativos de la migración, la OIM (2008), expone una serie de efectos positivos:

- Satisfacer la necesidad de mano de obra en los países receptores, especialmente en los sectores económicos que más la necesitan.
- Ayudar a sostener el sistema de pensiones en países cuyas poblaciones han envejecido y que presentan bajo índice de natalidad.
- Contribuir al intercambio cultural y de conocimientos y competencias, tantos en los países receptores como en aquellos de origen.
- Aumentar la oferta de mano de obra, principalmente en los sectores donde ésta es limitada debido a diversos factores.

Se pueden observar una serie de factores positivos, sin embargo, la migración arrastra una serie de problemáticas, no solo para las personas que migran, sino que también para las sociedades de acogida.

Estos problemas estarían esencialmente asociados a la convivencia; tensiones entre las personas migradas y la sociedad receptora; y a elementos como el racismo, la xenofobia y la guetización que sufren los grupos de personas de origen migrante al momento de enfrentarse a la sociedad receptora.

En este sentido, Sánchez (2012:829) afirma que *seguramente la cara más negativa de la población inmigrante, es cuando sufre especialmente los efectos*

de la crisis económica, con lo que se ha puesto de manifiesto su extrema vulnerabilidad social. Uno de los efectos más significativos ha sido su reciente incorporación al colectivo de personas «sin hogar», al tiempo que otros no consiguieron, a lo largo de los años, normalizar sus vidas y derivaron hacia la exclusión social más extrema.

Como hemos podido observar, la migración como concepto es amplio y aunque de manera muy simplista se pueda entender como un mero desplazamiento geográfico, este movimiento encierra una serie de causas y efectos que le otorgan una complejidad enorme, por tanto, se convierte en un concepto difícil de conceptualizar en una simple frase.

2.1.1 La migración en Sudamérica

Algunas de las causas principales de la emigración en América Latina serían en primer caso, la inestabilidad política y social, ya que muchos países de la región debieron lidiar con dictaduras que obligaron a un cambio en la tradición migratoria, las expulsiones por razones políticas que se convirtieron en escenarios habituales, lo que obligó a muchas personas a tener que salir abruptamente de sus países de origen para buscar refugio en países de la región.

Una segunda causa estaría dada por la pobreza crónica, que en muchos países se agudizó debido a los profundos cambios que debieron enfrentar para lograr la inserción en la economía mundial.

Los ajustes estructurales para disminuir los déficit fiscales y la búsqueda de mayor productividad (incorporando eficiencia organizacional y tecnología), provocaron enormes diferencias entre países de la región, llevando a algunos pocos a tener importantes avances mientras que otros, debido esencialmente a factores políticos

y económicos, quedaron relegados provocando modificaciones en los mercados de trabajo.

Es debido a esta situación, que en algunos países se disparan los índices de desocupación y se reducen los salarios de considerables sectores de la población, mientras que otros logran mayor estabilidad e índices económicos muy positivos, lo que llevó a muchas personas a buscar en países cercanos la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida.

Reafirmando esta apreciación, CEPAL (2011:128) plantea que algunas de las causas de la emigración en América Latina serían por dificultades económicas y la falta de trabajo en el país de origen. En el caso de los colombianos, además, se suman los motivos vinculados al conflicto armado y a la inseguridad. En este caso, la complejidad de estos factores en el contexto de origen dificulta enormemente la identificación de causas excluyentes que impulsan la migración, lo que permite también hablar de flujos mixtos de colombianos hacia Chile.

Otra de las causas planteadas, correspondería a la precariedad del empleo y la profundización de las tensiones sociales que conllevaron al surgimiento de una sensación generalizada de vulnerabilidad social e inseguridad en la región, lo que habría provocado fuertes movimientos migratorios.

En el contexto de América del Sur, de acuerdo a lo señalado por Arias, et al (2010:5) *el fenómeno de la globalización de la economía es – sino el principal – uno de los factores desencadenantes de migración en la región*, exponiendo el factor económico como causa fundamental de las migraciones regionales.

Nicolao (2011:5) señala que *exceptuando la producida por causas de conflictos armados, la realidad de la migración intrarregional en América del Sur está constituida en gran medida por trabajadores que huyen de las economías más débiles de sus lugares de origen, insertándose en el país de destino en mercados de trabajo precarios, con condiciones laborales que no resultan sustancialmente*

mejores que las de sus países de origen, pero que presentan diferencias salariales que devienen en el atractivo central.

Esta situación ocurre con bastante frecuencia en países sudamericanos, donde el cambio monetario representa un atractivo importante para la migración, ya que el dinero conseguido en un país muchas veces en su país de origen puede representar un poder adquisitivo mucho mayor.

No es novedad que, en esta región, donde existen los índices de desigualdad más altos del mundo y en que cada día la brecha entre ricos y pobres aumenta, la situación de desigualdad también se vea reflejada a nivel de países, donde algunos de ellos cuenten con altos índices de crecimiento y desarrollo económico, mientras que otros queden muy por debajo de esta situación, produciéndose una brecha que en muchos casos resulta imposible de igualar.

Como hemos visto, las diferencias económicas pueden representar un factor preponderante de migración, no obstante, este fenómeno no responde a un factor único, sino que a una serie de factores tanto personales como externos que pueden variar profundamente de acuerdo al contexto en el cual se encuentre la persona que pretende migrar y desde luego a sus características personales y familiares.

En este sentido, Vivas (2007:15) plantea una serie de factores de migración que resultan diversos:

- Menciona las causas de tipo político, ya que América Latina ha sido una región que ha sufrido muchos ejemplos de exilios políticos causados por regímenes autoritarios, tal es el caso, de países como Argentina, Chile o Perú, entre otros, que han afectado y modificado sus procesos migratorios.
- Otro factor sería el Cultural, esto porque los paradigmas culturales resultarían fundamentales al momento de decidir donde emigrar. Es así, que elementos como el idioma, hábitos alimenticios, tradiciones religiosas,

entre otros, pueden ser factores claves al momento de definir el lugar de destino de una persona que desea migrar.

Como ya señalábamos, el factor socioeconómico representa también una causa importante en los procesos migratorios modernos, ya que en países considerados pobres existe una relación muy fuerte entre condiciones socioeconómicas y migración, como señala Vivas (2007:16) *El movimiento migratorio ocurre principalmente por falta de empleo, salarios bajos y condiciones laborales deprimidas, de manera que la mayor parte de los migrantes se desplaza en busca de un mejor nivel de vida y de la posibilidad de salir de la pobreza.*

Pero quizás uno de los factores determinantes para decidir migrar sea el factor familiar, ya que este elemento psico afectivo es uno de los más difíciles que debe enfrentar una persona migrante, ya que muchas veces la familia debe separarse durante un largo periodo de tiempo y para volver a reunirse pueden pasar meses o incluso años.

Otro factor, que, aunque resulta menos frecuente también es motivo de importantes migraciones, es el de las catástrofes naturales, donde terremotos, inundaciones, maremotos o epidemias han ocasionado importantes movimientos migratorios en todas las épocas y que se han visto acentuados en la región en los últimos años.

En términos concretos, durante los últimos años, las tendencias migratorias en la región sudamericana ha sufrido grandes cambios, los cuales pueden verse impulsados principalmente por la crisis económica mundial, que ha repercutido en algunos de los principales países de destino, aunque también a controles fronterizos más estrictos en países europeos o EEUU, lo que ha derivado en un aumento de la migración intrarregional y que ha convertido a Chile en uno de los principales países de destino.

De acuerdo a la OIM (2012) en Chile, la gran mayoría de personas de origen migrante, correspondería a personas de Perú, lo que se ve ratificado en los

Censos poblacionales realizados en los últimos años. La cifra de migrantes de otros países como Bolivia, Ecuador o Colombia, es menor, pero con un importante aumento en los últimos años, como podremos apreciar posteriormente.

Asimismo, en el último decenio y, sobre todo, en el último lustro, Sudamérica ha sido testigo de la llegada de migrantes del continente africano, asiático y europeo, siendo de países tan diversos como: Etiopía, Somalia, Ghana, Nigeria, Bangladesh, Pakistán, India, China, Japón, España e Italia, solo por nombrar los más importantes.

Como se puede apreciar el panorama resulta muy diverso y las razones pueden ser tan variadas como todas las señaladas anteriormente, sin embargo, ¿Cómo ha vivido Chile el fenómeno migratorio?, ¿Cuáles han sido las respuestas políticas y educativas a la migración de los últimos años? En el siguiente apartado seguiremos profundizando en ello.

2.1.2 La migración en Chile

El INE, con estimaciones de 2009 sobre el crecimiento migratorio según país de origen señala lo siguiente:

Tabla 1

Chile, población extranjera (2002-2009)

CHILE. POBLACION EXTRANJERA SEGUN PAIS DE ORIGEN (2002 Y 2009)

Lugar de nacimiento	Censo 2002		Estimación 2009	
	Total	Porcentaje sobre población total extranjera	Total	Porcentaje sobre población total extranjera
América del Sur				
Argentina	48 176	26,12	60 597	17,20
Perú	37 86	20,52	130 859	37,10
Bolivia (Estado Plurinacional de)	10 919	5,92	24 116	6,80
Ecuador	9 393	5,09	19 089	5,40
Brasil	6 895	3,74	9 624	2,70
Venezuela (República Bolivariana de)	4 338	2,35	N/D	N/D
Colombia	4 095	2,22	12 929	3,70
América del Norte				
Estados Unidos	7 753	4,20	9 72	2,80
América Central y el Caribe				
Cuba	3 163	1,71	N/D	N/D
Europa				
España	9 084	4,92	11 025	3,10
Alemania	5 473	2,97	6 547	1,90
Asia				
China	262	0,14	4 589	1,30
Otros	20 243	10,97	63 249	18,00
Total	184 464		352 344	

Martínez, J. (2011). Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques. Chile: CEPAL. p. 128

Para el censo realizado en el año 2002 y la estimación en 2009, se observa que la situación general del país ha cambiado considerablemente. Desde la política, la democracia se había instalado de manera sólida, la economía se mostraba fuerte y los niveles de crecimiento lo ponían a la vanguardia de los países de la región.

En el censo de 2002 se contabilizaron 184.464 personas de origen migrante, que representaban el 1,22% de la población total, cifra muy superior a lo ocurrido diez años antes, sin embargo, aún podía ser considerada una cifra menor frente al total de la población nacional.

Todo este proceso cambia de manera drástica para el Censo realizado por el INE en el año 2012, año para el cual Chile se manifestaba como uno de los países de mayor crecimiento económico en la región y con una estabilidad política absolutamente consolidada. Es así que el panorama de migración en el país se muestra para ese año con una cifra de 339.536 personas de origen migrante, alcanzando a un 2,04% del total de la población chilena, demostrando un avance substancial respecto de los censos anteriores.

En la tabla siguiente se puede observar comparativamente datos de los censos realizados entre los años 1982 y 2012, donde se puede apreciar el dinámico aumento migratorio de las últimas décadas:

Tabla 2

Comparación Censal de población migrante Chile 1982 – 2012

Año censal	Población Total (1)	Población Migrante (2)	Porcentaje (2) / (1)
1982	11.275.440	84.345	0,75 %
1992	13.348.401	105.070	0,79 %
2002	15.116.435	184.464	1,22 %
2012	16.572.475	339.536	2,04 %

Elaboración propia en base a INE. (2012). Resultados preliminares censo de población y vivienda 2012. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Este grupo era seguido por la población nacida en Perú que alcanzaba las 37.860 personas y que para ese entonces representaba el 21% del total de personas de origen migrante residentes en Chile.

Esta situación se modificaría de manera substancial para el censo realizado en el año 2012, donde Chile ya contaba con 339.536 personas de origen migrante, de los cuales uno de los grupos que creció de manera más significativa es la población nacida en Perú, que pasaron de 37.860 personas en el censo del 2002 a un total de 103.624 en el 2012, alcanzando al 30% del total de personas de origen migrante residentes en todo el país.

En el siguiente cuadro y de acuerdo a los datos recogidos por el INE en el Censo del año 2012, se puede apreciar la cantidad de personas migrantes de origen sudamericano de acuerdo a su país de origen:

Tabla 3

Personas migrantes de origen sudamericano según Censo 2012

País	Total Año 2012
Perú	103.624
Argentina	57.019
Bolivia	25.151
Ecuador	16.357
Colombia	27.411
Ecuador	16.357
Paraguay	2.692
Brasil	9.806
Uruguay	4.400
Venezuela	7.897
Otros Países de la Región	29
Total de migrantes	254.386

Elaboración propia en base a INE. (2012). Resultados preliminares censo de población y vivienda 2012. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Sin embargo, uno de los aspectos relevantes de este proceso migratorio es que la mayor cantidad de personas de origen migrante se ha concentrado en la Región Metropolitana (región central de Chile y donde se encuentra ubicada la capital Santiago), y que agrupa a un 64.8% del total de personas migrantes de todo el país, lo que pone de manifiesto la relevancia del fenómeno en esta zona geográfica de Chile.

La distribución territorial de la población migrante a través de las distintas regiones de Chile, establece un claro predominio de ubicación en la zona central del país y aunque en el censo realizado en el año 2012 no se especifica este dato, de acuerdo a un informe del Departamento de Extranjería y Migración perteneciente al Ministerio del Interior de Chile del año 2010, se puede apreciar claramente esta tendencia en la tabla siguiente.

Tabla 4

***Distribución territorial de las Comunidades de personas migrantes
residentes en Chile***

Regiones	Estimación de Población Inmigrante	%
XV de Arica y Parinacota	11.359	3,22%
I de Tarapacá	20.479	5,81%
II de Antofagasta	21.006	5,96%
III de Atacama	2.507	0,71%
IV de Coquimbo	4.888	1,39%
V de Valparaíso	21.647	6,14%
VI de O'Higgins	4.669	1,33%
VII del Maule	4.360	1,24%
VIII del Bío-Bío	9.899	2,81%
IX de la Araucanía	8.684	2,46%
X de Los Lagos	7.439	2,11%
XIV de Los Ríos	2.912	0,83%
XI Aysen	1.673	0,47%
XII de Magallanes	2.456	0,70%
Región Metropolitana	228.366	64,81%
Total	352.344	100%

Extraído de Censo de Población de 2002 y Registro de Permisos de residencia otorgados en Chile, Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior (2010)

Como se puede apreciar, la región metropolitana y específicamente la ciudad de Santiago, es la ciudad donde *la participación de los grupos inmigrantes en los ámbitos económico y político ha sido significativa, incluso en la educación*. En relación con el nivel de escolaridad, la encuesta de hogares indica que la población migrante en su conjunto tiene más años de estudio que la población chilena (13 y 10 años respectivamente) (Stefoni, 2011:39).

Como hemos podido observar, el movimiento migratorio hacia Chile ha sido exponencial durante las últimas dos décadas, especialmente por personas de países de la región, y se ha mantenido de manera progresiva y permanente. Esta situación plantea una serie de retos para el país, no solo a nivel político, económico y social, sino que también a nivel educativo, ya que este proceso demanda una serie de adaptaciones con el fin de responder efectivamente a los desafíos que plantea la gran diversidad existente en el país.

Incluso, cabe tomar en cuenta que la encuesta de hogares indica que la población migrante en su conjunto tiene más años de estudio que la población chilena (13 y 10 años respectivamente). La situación al interior de los distintos colectivos de migrantes presenta algunas diferencias. De acuerdo con el censo de población 2002, el 56% de los inmigrantes argentinos tiene más de 10 años de escolaridad, en el caso boliviano es el 54%, en el ecuatoriano es un 77% y en el peruano un 77%. Para la población local chilena, el 49% tiene sobre 10 años de estudio. En esta misma línea, en los casos de Argentina, Ecuador y Perú, el porcentaje de población con menos de 4 años de estudio es inferior al porcentaje nacional. Si en Chile el 10% tiene menos de 4 años de estudio, en la población de origen argentino es un 4,8%, en Ecuador un 2,9% y en Perú un 3,5%. La excepción es Bolivia pues ahí aumenta a 14,7 el porcentaje de población con menos de 4 años de estudio (García y Riveros, 2013:19).

Pero, ¿Qué políticas se han impulsado para afrontar este fenómeno migratorio? Y en educación específicamente ¿Qué se ha hecho para dar respuesta a este nuevo

escenario social? Las siguientes páginas nos entregarán una visión de lo que se ha venido realizando en estas materias.

2.1.3 Respuestas políticas al fenómeno migratorio en Chile

Durante el periodo comprendido entre 1973 y 1990, la migración hacia Chile disminuyó de manera considerable, ya que al encontrarse bajo una dictadura militar existían mayores dificultades administrativas y políticas a las personas que deseaban ingresar al país e igualmente resultaba un destino poco atractivo debido al clima político y social imperante durante aquella época.

No obstante, es durante este periodo de dictadura militar que en el año 1975 se establece el decreto de ley nº 1094, conocido como Ley de Extranjería, a través de la cual se realizaron cambios a la ley de migraciones que era la Ley que se encontraba vigente en el país desde el año 1954.

Dicha Ley se caracterizó principalmente por su orientación restrictiva y de control fronterizo, ya que más que soluciones administrativas o mejoras en los procesos migratorios, lo que perseguía era evitar la entrada de *elementos peligrosos o terroristas que amenazaran la estabilidad nacional* (Martínez, 2011:135). Esto queda reflejado en su primer artículo, donde se estipula que *el ingreso al país, la residencia, la permanencia definitiva, el egreso, el reingreso, la expulsión y el control de los extranjeros se regirán por el presente decreto ley*. Así, se establecen estrictas normas y restricciones para acceder a algún tipo de residencia.

Según el propio Martínez (2011:135), esta Ley se trata de una *norma sumamente selectiva en la admisión de extranjeros y muy rigurosa en el control de las entradas y salidas* quedando de manifiesto la fuerte ideología de seguridad nacional impuesta por la dictadura y que sin duda reducía cualquier deseo de emigrar hacia el país.

Aún con toda la carga política que poseía tanto la mencionada Ley de Extranjería del año 1975 (Decreto Ley N° 1.094) y así también un Reglamento de Extranjería que se realizó posteriormente en el año 1984 (Decreto Supremo N° 597), increíblemente no han sufrido cambios relevantes durante los últimos 20 años de gobiernos democráticos. Solo han tenido pequeñas modificaciones que se han visto promovidas por situaciones coyunturales más que por iniciativas gubernamentales que pretendan modernizar o contextualizar dicha ley.

Durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994), se envió al Congreso Nacional un proyecto para crear una nueva ley de migraciones, no obstante, solo se aprobaron algunos cambios menores, en las cuales se recogieron principalmente conceptos y requerimientos de tratados internacionales firmados por Chile, pero el cuerpo central de la Ley no se vio afectado mayormente.

Posteriormente, durante el gobierno de Eduardo Frei (1994-2000), frente a lo que se consideró una situación de emergencia debido a las altas tasas de migrantes que por esos años comenzó a llegar al país, se realizó el primer proceso de regularización migratoria que en su primera etapa otorgó a casi 50.000 migrantes sus permisos de residencia temporal y el otorgamiento de casi 20.000 permisos de permanencia definitiva.

Este proceso regulatorio tampoco buscaba modificar de modo alguno la Ley, sino que surgió como una necesidad contextual para solucionar la condición laboral de trabajadores migrantes, que por la situación administrativa en que se encontraban, estaban expuestos a situaciones de mayor vulnerabilidad laboral por parte de sus empleadores.

Durante el gobierno de Ricardo Lagos (2000 – 2006) se llevó a cabo el Censo Nacional del año 2002 que arrojó el primer dato cierto del crecimiento migratorio que se venía produciendo. Esta medición además señalaba que existía una población de personas migrantes en situación administrativa irregular que se situaba entre 15.000 y 20.000 personas.

Esta nueva situación derivó en la adopción de medidas regulatorias en tres ámbitos:

- Una modernización por parte del gobierno frente a las políticas migratorias.
- Modificaciones al Código del Trabajo, con el fin de poner término a la informalidad de la contratación de personas migrantes
- Innovación en las instancias de solicitudes de residencias temporales y permanentes vía internet.

A pesar de estas medidas, la Ley seguía sin ser modificada y solo se buscaba atenuar problemas que surgieron en ese momento.

Durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006–2010), se produce un nuevo proceso de regularización donde se redujeron de 26.000 a sólo 7.300 las personas que se encontraban en una situación administrativa irregular. Además, se planificaron e impulsaron acciones de acogida para la integración de los colectivos de origen migrante y se promovió la modernización de la legislación y gestión migratoria para Chile.

Sebastián Piñera (2010-2014), incorporó la temática de la inmigración a su programa de gobierno y planteó que se fortalecería el respeto a los derechos humanos con la implementación de políticas contra la discriminación y a favor de la igualdad de trato entre las personas, en la cual se contaría a los inmigrantes, un grupo social que, según sus planteamientos, no ha sido considerado hasta ahora en el país.

Desde el punto de vista del poder legislativo (Senadores y Diputados), en estas dos décadas, han presentado escasos proyectos de ley que aborden aspectos referentes a inmigración y a personas de origen migrante en Chile.

Solo se pueden mencionar dos proyectos de relativa importancia, uno es el proyecto ingresado en 1997 que se titula *Autoriza a médicos extranjeros el ejercicio de la medicina en Chile* (Boletín 2017-11) y un ingresado en 1991, que

fue promulgado como ley recién en el año 1993, denominado Otorga facilidades a extranjeros residentes (Boletín 273-06, publicado como ley N° 19.273 del año 1993) .

Desde el tema laboral, el número de trabajadores sin contrato ha ido bajando en la última década, sin embargo, el porcentaje sigue siendo alto, con un 19% para 2009. El trabajo informal se presenta principalmente en los sectores de baja productividad y, en estos casos, los trabajadores no cuentan con previsión o plan de salud, sus ingresos son bajos, con un acceso limitado a capacitación y pocas posibilidades de acceder a una carrera laboral (Stefoni, 2011:24).

Como se puede apreciar, aunque se han impulsado diversas acciones durante los últimos gobiernos, estas han respondido más bien a situaciones puntuales, pero no han abordado los aspectos relevantes de la problemática migratoria que requieren una revisión y una modificación profunda a la Ley existente en el país con el fin de dar respuestas efectivas y proyectar una mirada a largo plazo sobre el tema migratorio.

Pero quizás uno de los grandes desafíos de los gobiernos sea generar acciones tendientes a lograr una mayor cohesión social que se logre transmutar en una aceptación y valoración positiva del otro no importando su origen, cultura, condición social, etc. y es aquí que la educación juega un papel preponderante como uno de los vehículos de integración para las personas de origen migrante y como la institución que debe generar esos cambios sociales.

Sin embargo, ¿Las políticas educativas han respondido de manera eficiente al nuevo escenario social y educativo existente en Chile? En el siguiente intentaremos revisar algunas de las políticas educativas que se han impulsado en los últimos años con el fin de abordar el tema migratorio en el ámbito educativo chileno.

2.2 Diversidad cultural

El término diversidad es un concepto más bien moderno, ya que surge recién en la década de los años 70, como afirma Essomba (2007:54) *se hace difícil poder hablar de diversidad con anterioridad a la etapa moderna*. Este concepto comienza a ser utilizado en sus inicios en el ámbito empresarial ya que los directivos y gerentes de esa época lo utilizaban para referirse al incremento de los porcentajes en la plantilla laboral en cuanto a: género, pertenencia étnica o nacionalidad.

La diversidad actualmente la entendemos de otro modo, ya que el concepto nos lleva a pensar en la diversidad en términos de *variedad, desemejanza o diferencia* (RAE, 2014), que es la definición que nos ofrece el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que resulta bastante simple y directa, pero que no capta la verdadera esencia y profundidad del término.

Essomba (2007:54) aporta una definición más profunda, ya que señala que *podemos definir la diversidad como una característica propia de la humanidad consistente en desarrollar infinitas respuestas ontogenéticas en el contexto unitario de la filogénesis*, que en palabras del mismo autor significa que *en principio, todos los seres humanos compartimos un mismo bagaje, y luego éste va concretándose de forma diferenciada por parte de cada sujeto, fruto de las características personales atribuibles a la interacción entre los distintos contextos de desarrollo y aprendizaje*.

La complejidad de la definición comienza cuando nos preguntamos ¿cuáles son esas características personales, ¿cómo se relacionan, qué factores inciden en ellas y qué efectos tienen?, por tanto, podríamos señalar que la diversidad es un concepto multidimensional y que muchos de estos factores son transversales a todos los seres humanos.

La diversidad no sólo se construye a partir de las características propias del sujeto, sino que también jugará un papel fundamental el entorno físico, económico,

social y cultural en que se encuentre inserto, así como también la historia personal, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el contexto familiar, es decir, todo lo que una persona ha vivido a lo largo de su vida de manera personal y única.

Puigdellívol (2007:20) *alude tres razones para la diversidad cultural:*

- Realidad social ineludible. Considerando el proceso de globalización mundial, las actuales sociedades se hacen más complejas con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y cultural en las que se busca el equilibrio y la convivencia de esta heterogeneidad de aspectos. La escuela, por lo tanto, se convierte en una institución mediadora de la que se dotan las sociedades para integrar a sus jóvenes.

- Necesidad educativa de primer orden. Los centros educativos se convierten en contextos ideales para la convivencia y, naturalmente, para educar en la diversidad y en la comprensión del otro, fomentando el desarrollo de diversos valores.

- La diversidad como valor educativo. Se debe entender la diversidad como un valor educativo primordial en las sociedades actuales, el cual no se puede desarrollar en contextos de homogeneidad.

El término diversidad va mucho más allá que una simple diferencia, encierra una serie de elementos tan diversos como todos los que pueden poseer una persona, por tanto, resulta complejo de definir. No obstante, podríamos decir que la diversidad es un concepto multidimensional que encierra todos los elementos externos e internos del ser humano y que le convierten en un ser único e irrepetible.

Cuando hablamos de diversidad cultural inmediatamente asociamos en nuestro pensamiento la idea de personas con una cultura y origen étnico distinto al nuestro, ya que estos elementos le otorgarían características propias que le harían distintos del resto y cuando se mezclan con los elementos de un contexto

particular, se conformaría lo que llamamos o identificamos como diversidad cultural.

En este sentido, el significado que se le da al concepto de cultura, en su uso social, corresponde al de las ideas de los antropólogos de mediados del siglo XIX quienes planteaban la cultura como *aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad* (Taylor, 1975) en Liceus (2016).

Este planteamiento supone un listado de objetos, productos, valores, instituciones, que configurarían la cultura de un pueblo y la importancia del análisis de lo individual y lo colectivo, radica en la coherencia entre los dos, pues si esto no se tiene en cuenta, pueden ser excluyentes en un momento determinado. Y aunque el concepto haya evolucionado desde esos años seguimos imaginando la cultura de este modo.

Incluso hoy el conocer una “cultura diferente” se asocia básicamente a probar su gastronomía, conocer su vestimenta, el patrimonio cultural, saber cómo son sus rituales o sus costumbres. Es decir, muy asociado a elementos materiales y visibles, dejando de lado elementos internos que hacen que el concepto de cultura sea mucho más complejo.

Se señala que la cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que se vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres. Esta visión refuerza la idea de que haber nacido en un determinado grupo social, una etnia o en un territorio determinado, nos permite saber automáticamente sus características intelectuales, cognitivas, ideológicas, estéticas o morales (Zino, 2013).

La evolución del saber científico nos indica justamente lo contrario, ya que por el hecho de vivir en una determinada cultura los individuos no adquieren particularidades que los unifiquen en sus formas de ser o de actuar, es decir, los comportamientos de las personas de una determinada nacionalidad no determinarán que otros como ellos se vayan a comportar del mismo modo, tener las mismas capacidades o que incluso puedan desarrollar conflictos de similares características.

Aunque estas visiones de la cultura favorecen la idea de que los grupos son más bien homogéneos y los individuos se comportan según su cultura de origen, creemos que por el contrario, los sistemas culturales se caracterizan por la inconsistencia, la inestabilidad, el conflicto, la transformación, el cambio y la variabilidad.

En este sentido, Essomba (2007:50) señala que resulta *bastante común encontrarse hablando sobre cultura, o diversidad cultural, desde supuestos ideológicos y teóricos distintos, sin poder evidentemente llegar a conclusión, consenso o acuerdo posible porque los implícitos desde los cuales se aborda el asunto tienen raíces no explicitadas.*

Para Besalú (2010:37) la base de la cultura que aprendemos y vivimos, impregnan nuestra visión del mundo y condicionan nuestros comportamientos y actitudes.

Podríamos decir entonces, que hoy, el concepto de cultura resulta complejo de definir, sin embargo, existen una serie de características que se encuentran bastante consensuadas con respecto a la cultura, que pueden arrojar luces de sus características. Algunas características relevantes serían que la cultura (Fernández, 2008:287) :

- Se aprende a través del proceso de socialización, por tanto, no forma parte de la herencia genética.
- No es estática, es dinámica.

- Da sentido y significado a la realidad, es el filtro por el cual percibimos, interpretamos y comprendemos la realidad.
- Se transmite a través del lenguaje, de símbolos.
- Está formada por multitud de componentes distintos, algunos fácilmente detectables y observables, mientras que otros resultan más abstractos.
- Es un todo integrado, por lo que resulta imposible analizar o interpretar sus componentes por separado
- Tiene una versión particular para cada individuo.

Resumiendo, podríamos decir que las personas tenemos capacidad para transformar la realidad que nos ha sido transmitida y, por tanto, la cultura está en un proceso de construcción permanente. Esto, nos permite entender la diversidad cultural como una oportunidad, para poder percibir a las personas en su individualidad, no sólo en función de su pertenencia colectiva y con una serie de elementos tan complejos como el propio ser humano.

Entendiéndolo de esta manera, podremos potenciar las posibilidades y oportunidades de la diversidad y responder adecuadamente a los problemas y riesgos que pueda plantear. De este modo, la diversidad cultural no dependerá exclusivamente del origen o nacionalidad, sino de todos los valores, conocimientos, experiencias, habilidades y capacidades de las personas en un sentido único y particular.

Un término que va de la mano con la diversidad, es el de inclusión ¿pero ¿qué representa realmente el término inclusión en el ámbito educativo? En el siguiente apartado intentaremos precisar lo que entendemos por inclusión, ya que es un término que suele confundirse con la integración. Y aunque ambos términos semánticamente puedan tener significados similares y posean objetivos aparentemente iguales, en educación representan filosofías totalmente diferentes que los diferencian al momento de ponerlos en práctica.

2.2.1 Integración o inclusión educativa en la diversidad cultural

En nuestro estudio y en la práctica cotidiana hablamos constantemente de inclusión, otorgándole un sentido mucho más amplio que el del término integración. Como veremos a continuación, a pesar de que ambos conceptos persiguen objetivos similares, el concepto de integración es mucho más limitado ya que apunta a un grupo específico de alumnos.

La inclusión es un término que se consolida a finales del siglo pasado y se encuentra estrechamente ligado al concepto de integración. No obstante, como señala Essomba (2007:91) *Inclusión es más que integración*, ya que integración hace referencia a un proceso social y educativo principalmente para alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el término inclusión involucraría a todo el alumnado, independiente de cuales sean sus diferencias.

Para Essomba (2007:92) la diferencia que contrastaría estos dos conceptos, es que *la integración es una manera de entender la diferencia, mientras que la inclusión es una manera de entender la igualdad*. Por tanto, la inclusión supone una mirada mucho más amplia que el de integración, ya que llega a toda la comunidad, sin ningún tipo de restricción.

En este sentido Gentile (2009:35) señala que *La inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión*. Otorgándole también un sentido profundo, ya que traspasa cualquier característica o condición externa a la persona.

De acuerdo a Chiner (2011:51-52) *la inclusión se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural. Implica un cambio en las actitudes, en la manera de entender la educación y en el modo de responder a las necesidades educativas de todos los alumnos, independientemente de sus diferencias*. La inclusión es sinónimo de igualdad de

oportunidades para participar de forma plena en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad. En definitiva, la inclusión es un derecho humano y de justicia social.

Unesco (2005:12) señala que la inclusión *es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades*

Como podemos apreciar, la inclusión constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad para todos, independiente de cualquier situación externa ya que se fundamenta en la valoración de la diversidad de las personas. Por tanto, asumiría un sentido profundo y amplio que tendría como finalidad generar un mundo más equitativo y respetuoso frente a la diversidad, que beneficie a todas las personas, independiente de sus diferencias, proporcionando un acceso equitativo, permitiendo la participación de todos y valorando el aporte que cada persona hace a la sociedad.

Algunos autores, no obstante, consideran la relación entre los términos de integración e inclusión de forma absolutamente opuesta, otorgándole un sentido más global al término de integración mientras que el concepto de inclusión tendría un valor más tecnológico y didáctico.

Es el caso de Pearpoint y Forest en Stainback y Stainback (2007:17) señalan que *la inclusión no es sino el primer paso hacia la integración. La palabra inclusión supone cerrar la puerta después de que haya entrado alguien en casa. Hay quienes siguen pensando que puede hablarse de integración sin inclusión. Sin embargo, la integración solo empieza cuando todos los niños pertenecen a la comunidad escolar. La inclusión es el primer paso necesario*

En desacuerdo con estos autores, ya que como señala Essomba (2007:91-92) *La integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, mientras que la inclusión hace referencia a todo el alumnado.*

De acuerdo a lo señalado, podríamos decir que el concepto de integración supone que es el niño diferente el que debe integrarse a la escuela y será esta la que le proporcione los elementos necesarios a su condición educativa, por el contrario, el concepto de inclusión implica que es la escuela la que está preparada para incluir a cualquier tipo de niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano.

Algunas de las diferencias que se presentan entre ambos conceptos, dentro del ámbito educativo, las podemos resumir en la siguiente tabla:

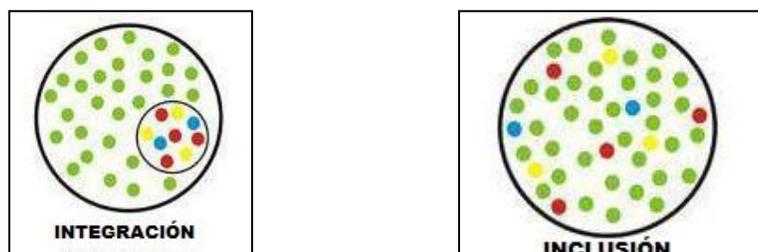
Tabla 5

Diferencias entre conceptos de integración e inclusión en educación

Integración	Inclusión
Inserción parcial	Inserción total
Se enfoca en la discapacidad	Se enfoca en las capacidades
Supone cambios superficiales	Requiere cambios profundos
Se centra en el alumno	Se centra en la comunidad educativa
Persigue que el alumno se adapte al grupo	Persigue eliminar las barreras que impiden al alumno participar en el sistema educativo
Busca dar a todos los alumnos lo mismo	Busca dar a cada uno lo que necesita

Elaboración propia con apoyo de Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3). 1-27.

De acuerdo a este planteamiento, y con la finalidad de clarificar aún más la diferencia existente entre los conceptos de integración e inclusión, lo podríamos representar de la siguiente manera:



La integración se basa en “normalizar” la vida de los alumnos que presenta alguna diferencia o necesidad educativa especial, en cambio, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, independiente de cualquier diferencia, pues la heterogeneidad es entendida como un aspecto normal del desarrollo de los grupos humanos.

Pero ¿Qué modelo organizativo deberían tener las organizaciones educativas para atender la diversidad de manera integral? y ¿es el modelo inclusivo un modelo eficiente en la diversidad cultural? En el siguiente apartado daremos una mirada a algunos de los modelos organizativos que existen en el ámbito educativo. Las interpretaciones sobre el director se encuentran estrechamente ligadas a las diferentes bases ideológicas y metodológicas de las distintas perspectivas teóricas de la Organización Escolar, por tanto, la utilización de una u otra perspectiva determina, en buena medida, el modo de entender la organización, sus problemas y su práctica y, desde luego, la figura del director.

2.2.2 Políticas educativas para la diversidad cultural en Chile

En la última década, el país hizo importantes avances que apuntan a mejorar el sistema educativo en general. Los progresos en cobertura, financiamiento, infraestructura y acceso se han visto reflejados en los años promedio de escolaridad, y en mejoras de resultados de aprendizaje de los alumnos. Asimismo, se produjo un importante aumento en el acceso a la educación superior.

Estos cambios se arrastran desde la vuelta a la democracia, la que marcó una serie de reformas en educación. Durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994) se diseñó y planificó una reforma educativa que buscaba implementar un cambio profundo en el ámbito educativo y aunque se realizaron algunos cambios que resultaron relevantes para la época, la Ley de Educación que se había desarrollado durante la dictadura militar no pudo ser modificada de manera sustancial.

Esta reforma educativa persiguió tres objetivos fundamentalmente:

- La actualización de los planes y programas educativos que permanecían sin cambios desde la época de la dictadura militar.
- Mejoras en la calidad de la educación.
- Mejor acceso y descentralización del proceso educativo.

Estos puntos aún en la actualidad se vienen discutiendo y han generado importantes movimientos y conflictos sociales en Chile en los últimos años, ya que, aunque estaban en la esencia de la reforma y en los últimos años ha habido importantes avances, estas modificaciones no han sido suficiente para mejorar aspectos tan importantes como la calidad y principalmente la equidad de la educación.

De acuerdo a lo que señala García Huidobro (2000) en Cornejo (2006:122) esta reforma educacional en Chile apuntó a generar cinco grandes líneas de cambio:

- El aumento del gasto público en educación, el cual se triplicó desde 1990 hasta la fecha.
- La reforma curricular, donde se reorganizaron los planes y programas correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y educación media.
- El mejoramiento en la profesión docente, regulando la carrera profesional y el marco laboral para los profesores del sector municipal, además de establecer algunos mecanismos de incentivos y programas de perfeccionamiento para todo el cuerpo docente.
- La jornada escolar completa diurna, que derivó en la construcción y ampliación de una enorme cantidad de edificios escuelas y que buscaban que los estudiantes tuvieran una mayor cantidad de horas de clases al año.
- El mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación, con la implementación de una serie de programas de alcance nacional que apuntaban hacia estos objetivos.

Estos cambios a lo largo de los años lograron algunas repercusiones positivas como: la ampliación de la cobertura educativa, logrando llegar a casi el total de la población en edad escolar, también se llevaron a cabo importantes mejoras en la infraestructura y equipamiento educativo.

A pesar de toda la inversión realizada, los resultados medidos a través de las pruebas estandarizadas a nivel nacional y en pruebas internacionales, ha puesto de manifiesto que la calidad educativa se ha mantenido en niveles similares durante todos estos años, no llegando a producirse avances relevantes en esta materia.

Toda esta situación ha llevado a crear mayores brechas entre los establecimientos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales las cuales se han acrecentado significativamente, como afirma Cornejo (2006:124) *Esta*

diferencia es significativa al comparar los resultados de los establecimientos particulares pagados (donde se educan los niños y jóvenes provenientes de la elite) y el resto de los establecimientos, provocando una grieta difícil de solucionar, que ha provocado a lo largo de estos años un importante descontento social y movimientos sociales que demandan una mayor equidad en la calidad educativa.

Esto resulta importante de considerar en nuestro estudio, ya que el sistema público es el que ha absorbido la mayor cantidad de alumnos de origen migrante, teniendo que enfrentarse al importante cambio en los flujos de alumnos de origen migrante en edad escolar, los cuales han debido insertarse dentro de este modelo educativo que se encuentra en pleno proceso de cambios y con el foco puesto en otros aspectos.

En cuanto al proceso de inserción, hasta hace algunos años resultaba bastante complicado y excluyente, ya que, para poder matricularlos, se les solicitaba una serie de trámites y documentación que resultaba difícil de obtener y que implicaba un extenso periodo de tiempo para la obtención de la documentación necesaria, tiempo durante el cual el niño quedaba totalmente fuera del sistema educativo.

Entre estos requisitos se encontraban: Poseer el carnet de identidad chileno, poseer algún tipo de visa vigente y poseer el certificado de estudios del último año cursado en su país de origen el que debía contar con los sellos del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores del país de origen y con el sello del Consulado Chileno en el país de origen. Documentos que en su conjunto resultaban bastante difíciles de obtener en un breve periodo de tiempo.

Muchas de las personas de origen migrante al viajar no estaban al tanto de estos requisitos y se veían enfrentados a una situación compleja, ya que para obtener toda esta documentación muchas veces pasaban varios meses de trámites y gestiones, con lo que se complejizaba aún más la situación de los niños, quienes no podían acceder al sistema educativo.

Este tipo de situaciones atentaba claramente contra todos los tratados internacionales sobre derechos de la infancia y del migrante a los que Chile se adscribe y, por lo tanto, se hacía prioritario realizar cambios que dieran coherencia a los planteamientos del país en la materia. Se espera que el país adecue sus normas internas a los principios de protección de derechos que establecen las convenciones, de modo de promover y garantizar con mayor eficacia la aplicabilidad de los derechos humanos consagrados (Stefoni, 2011:67).

Es así, que en el año 2005 se aprueba el oficio ordinario N° 07/1008, el cual señala que *la Constitución Política de la República de Chile y la Convención de los Derechos del Niño, garantizan a todos los niños, niñas y jóvenes el ejercicio del derecho a la educación; que es el deber del Estado garantizar a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación; y que en particular, debe asegurar que los establecimientos educacionales no discriminen arbitrariamente a los alumnos inmigrantes (Martínez, 2011:144)*

Por tanto, la condición o situación migratoria de los padres no es un impedimento para el ingreso de los niños a la escuela, por tanto, las escuelas tienen la obligación de incorporar a los alumnos de origen migrante al sistema educativo, facilitar su permanencia y progreso, como también tienen el deber de no establecer diferencias de alumnos en razón de su nacionalidad.

Se aseguró la posibilidad de que los niños pudieran ingresar de manera rápida a la escuela, sin embargo, hasta el momento no se ha hecho ningún tipo de mención a cómo debiera integrarse a los alumnos de origen migrante a las escuelas, que modelos de atención deberían utilizarse, ni tampoco ninguna clase de propuestas para la integración, no solo de los alumnos, sino también a sus familias.

Es decir, nuevamente se soluciona un tema administrativo, pero se deja toda la responsabilidad a los colegios, para que sean ellos, quienes con los insuficientes recursos que poseen y los escasos conocimientos en estas materias, intenten insertar de manera efectiva a los alumnos de origen migrante a la realidad

educativa chilena. De manera particular, el directivo escolar y los docentes asumen esta realidad con sus propios recursos y disponibilidad.

Los movimientos migratorios en Chile suponen un desafío complejo para la escuela, ya que significan nuevas complejidades sociales que la educación no puede dejar de atender y que tensionan la manera en cómo se conciben los aprendizajes de todos los estudiantes.

Recordando que el objetivo de las escuelas no es otro que el de generar aprendizajes para todos los alumnos, la llegada de alumnos de origen migrante supone un desafío adicional a la forma en como la escuela gestiona las instancias de aprendizaje. Así por ejemplo la incorporación de la idea de reconocimiento en el proyecto educativo y en la gestión del currículum, esto se debería verse capitalizado a través de leyes y políticas educativas que tiendan a una flexibilización en el planteamiento de objetivos institucionales con enfoque inclusivo.

De ello, se puede apreciar el importante cambio en los flujos migratorios que se han venido produciendo en la región sudamericana, con cambios en los patrones que han derivado en una mayor migración intraregional, poniendo a Chile como uno de los destinos favoritos.

Y si bien han producido mejoras en el ámbito migratorio, las políticas públicas y educativas en particular, no han sido suficientemente radicales, ni profundas, para dar una respuesta efectiva y definitiva al panorama migratorio que presenta el país. En todos estos años solo se han solucionado temas administrativos, pero no cuestiones de fondo y que son lo que realmente se necesita para cambiar un paradigma educativo que hoy por hoy resulta restrictivo, condicionado y limitado, especialmente en lo que a migración se refiere.

Como señala UNESCO (2009:1) *algunos consideran que la diversidad cultural es intrínsecamente positiva, en la medida en que se refiere a un intercambio de la riqueza inherente a cada cultura del mundo y, por ende, a los vínculos que nos*

unen en los procesos de diálogo e intercambio. Para otros, las diferencias culturales son la causa de que perdamos de vista lo que tenemos en común en cuanto seres humanos y, por lo tanto, constituyen la raíz de numerosos conflictos. Este segundo diagnóstico resulta hoy tanto más digno de crédito cuanto que la mundialización ha aumentado los puntos de interacción y fricción entre las culturas, originando tensiones, repliegues y reivindicaciones en relación con la identidad, en particular de índole religiosa, que se convierten en fuentes potenciales de conflicto.

Pero ¿De qué manera se debe gestionar la diversidad cultural en la escuela?, ¿Qué modelos resultan pertinentes para resolver de manera acertada la diversidad cultural existente? Existen una serie de modelos que se han trabajado en otras realidades educativas y que nos permitirán rescatar un referente teórico que nos permita acercarnos a entender en qué enfoque se inserta la realidad educativa chilena frente a la diversidad cultural.

2.3 Los modelos organizativos en educación

Hablar de organización escolar es pensar inmediatamente en la idea de método, sistema, estructura, organización de los diversos aspectos que convergen en un objetivo determinado. Como según Apanteco, (2010:15) *En una primera aproximación a este concepto, nos encontramos con que organización es la acción y efecto de organizar. Y organizar equivale a preparar, ordenar, disponer de alguna cosa de manera conveniente.*

Cuando nos acercamos al concepto de organización, surgen una gran variedad de definiciones, desde las definiciones clásicas hasta definiciones más recientes. Por esta razón resulta difícil establecer una definición única ya que surgen desde en un ámbito multidisciplinar y que como tal no permite establecer límites conceptuales claros.

Comenzando con la definición que nos aporta la Real Academia de la Lengua Española RAE (2014) menciona que la organización es una *asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines*. Como se puede apreciar es una definición muy simplista, sin embargo, hace hincapié en tres aspectos básicos que son las personas, las normas y los objetivos.

Una de las primeras definiciones que surgen es la de Weber (1947:145-46) en Hall (1983:28) quien señala que la organización es *una relación social que o es cerrada o limita por medio de reglas la admisión de extraños... en la medida que su ordenamiento está reforzado por la acción de individuos específicos cuya función normal es esa, de un jefe o cabeza y, generalmente, también de un grupo administrativo*.

En el caso de Barnard (1938:73) en Hall (1983:29) que aunque se encuentra en acuerdo con muchos aspectos de la teoría de Weber (1947), define organización de manera muy básica como *un sistema conscientemente coordinado de actividades o fuerzas de dos o más personas*, es decir, son actividades coordinadas de manera consciente, meditada y que persigue un propósito.

Pero de las definiciones clásicas quizás una de las más concretas sea la propuesta por Etzioni (1964:3) en Hall (1983:30) quien plantea que las organizaciones son *unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar objetivos específicos*. Estos autores además plantean algunas características de las organizaciones como son: división del trabajo, poder y responsabilidades de comunicación.

Más recientemente encontramos el Servicio Nacional de Aprendizaje (2015:25), La organización *consiste en ensamblar y coordinar los recursos humanos, financieros, físicos, de información y otros, que son necesarios para lograr las metas, y en actividades que incluyan atraer a gente a la organización, especificar las responsabilidades del puesto, agrupar tareas en unidades de trabajo, dirigir y*

distribuir recursos y crear condiciones para que las personas y las cosas funcionen para alcanzar el máximo éxito

Como se puede apreciar, las definiciones resultan diversas y con acento en determinados aspectos, no obstante, todas coinciden en algunos elementos claves que poseen todas las organizaciones, como el hecho de estar conformadas por un grupo de personas, que existe una coordinación interna y que se persigue un objetivo común.

Pero, ¿Cómo se definen las organizaciones en el ámbito educativo?, ¿Qué elementos la conforman? Conforme García (2014), la organización escolar actual es un conjunto formal de las relaciones entre los integrantes del sistema perteneciente a la comunidad educativa, que considera las normas, procedimientos, control, disciplina académica. Igualmente, debe considerarse como el conjunto de personas, con los medios adecuadas que funcionan para alcanzar un fin determinado. Adicionalmente, se considera la ciencia de la educación que estudia las teorías de la escuela desde la perspectiva de posibilitar procesos educativos mediante la disposición de sus elementos.

Ante ello, los elementos que contiene la organización escolar son materiales, espacio, recursos, personales, formales, funcionales, auxiliares y complementarios. En los materiales se encuentra el espacio, en los personales están los alumnos, docentes, administrativos, servicios y familias; en los formales está el sistema, la planeación, los órganos de gobierno, disciplina, horario, evaluación, etc. En los elementos auxiliares y complementarios están las actividades extraescolares, apoyo de escolarización, relaciones con la comunidad, etc.

De acuerdo a la clasificación propuesta por Bolman y Deal (1987) existen cuatro enfoques organizativos que son: de tipo estructural, de recursos humanos, políticos y simbólicos.

- Los de tipo estructural enfatizan las relaciones formales, la creación de estructuras, la división del trabajo y la asignación de responsabilidades. Las actividades están coordinadas a través de reglas, procedimientos y jerarquías de mando.
- Los de recursos humanos consideran que las organizaciones están formadas por individuos con necesidades propias y particulares, pero con gran capacidad de aprendizaje. Una de sus ideas principales es que las instituciones se deben hacer a la medida de las personas.
- Los políticos consideran el poder y la influencia como relevantes para la asignación de los recursos. Elementos como coerción, negociación y el compromiso son factores cotidianos en la organización. Se producen coaliciones y luchas permanentes por alcanzar objetivos. La distribución de poder es excesivamente disperso.
- Los enfoques simbólicos consideran las organizaciones como un escenario de representaciones, importan los valores y la cultura propia del grupo. Presentan una serie de elementos como ritos, ceremonias, mitos y relatos que le dan un estilo o cultura propia.

De acuerdo a la forma en que se organizan (Sesento, 2008:39) se identifican cinco modelos diferentes: formales, democráticos, políticos, subjetivos y ambiguos.

- En los formales las organizaciones son consideradas sistemas jerárquicos dirigidos racionalmente para conseguir objetivos. Dentro de estos, podemos encontrar: los modelos sistémicos, que enfatizan la unidad e integridad de la organización y la interacción entre sus partes componentes; los modelos burocráticos, que postulan la burocracia como forma de organización más eficaz, cuyas características son estructuras fundamentadas en la autoridad jerárquica, cadenas de mando, división del trabajo, reglas y regulaciones y una clara orientación hacia los objetivos; los modelos racionales, los cuales enfatizan en los procesos de dirección y en la toma de decisiones; los

modelos jerárquicos centran su interés en las relaciones y comunicación verticales y el rendimiento de cuentas de los directivos ante sus superiores.

- En los democráticos se asume que el poder y la toma de decisiones son compartidos por algunos o por todos miembros de la organización, los cuales comprenden los objetivos institucionales y las decisiones se llevan a cabo a través de procesos de discusión guiados por el consenso.
- Los políticos consideran la toma de decisiones como un proceso de negociación e intercambios, importa la distribución del poder y de la influencia, la negociación y los tratos entre grupos de interés. Se enfatiza más en la actividad de grupo que en el de la institución.
- Los subjetivos consideran las organizaciones como construcciones sociales complejas que emergen de las significaciones que hacen sus participantes, enfatizan en los individuos, en sus percepciones subjetivas y selectivas, por esto, es importante los valores, creencias e interpretaciones de las conductas de los integrantes de la organización.
- Los ambiguos enfatizan la complejidad de las organizaciones, no poseen claridad en sus objetivos, su tecnología también es ambigua, por tanto, se basan en la incertidumbre e inestabilidad y las decisiones no son planeadas. Las decisiones se desarrollan con una participación fluida.

Otro modelo de organización educativa es el propuesto por Sánchez y López (2008) quien presenta un enfoque organizativo basado en la configuración estructural de las instituciones y las clasifica en cuatro tipos de organizaciones que serían: autocráticas, burocráticas, meritocráticas y adhocráticas.

- Las autocráticas tienen un funcionamiento simple, una alta eficacia en el cumplimiento de los objetivos, el líder es carismático y centro de la organización, posee pocas personas pero que realizan una gran cantidad

de tareas, la comunicación es dinámica, aunque muchas veces informal, son simples, cerradas y autosuficientes.

- Las burocráticas tienen una estructura mecanicista, es altamente jerarquizada y fuertemente arraigada en la parte normativa lo que genera poca libertad a sus integrantes, todo se controla, funcionan casi por inercia y son resistentes a los cambios. Los integrantes de estas organizaciones tienen tareas específicas y únicas.
- Las meritocráticas poseen una estructura de pirámide invertida, son descentralizadas, los profesionales tienen libertad para aplicar sus conocimientos por lo general los integrantes tienen una alta preparación profesional y laboral, la organización es un medio para alcanzar los objetivos de los profesionales, son complejas y con alto rendimiento.
- Las adhocráticas se dirigen al cambio y la innovación, son sofisticadas y con alta tecnología, se desarrollan trabajos especializados por lo que suelen agruparse en grupos funcionales, es descentralizada con varios centros de poder. Puede ser de dos tipos: operativa (mezcla lo administrativo y operativo para atender a los clientes) o administrativa (se sirve a si misma)

No existe un enfoque o modelo capaz de presentar un panorama integral para entender las instituciones educativas en toda su dimensión. No obstante, cada forma de entender o visualizar las organizaciones aporta elementos que nos señalan por una parte la complejidad que presentan y nos ofrecen una posible ordenación y clasificación de acuerdo a sus características particulares.

Aunque las organizaciones se muevan en un contexto socio cultural similar, como señala Gairín (2009:622) *La incidencia que tiene el entorno, la especial manera como se relacionan sus componentes, la acción diferenciada de la dirección, la forma en cómo se desarrolla el proceso organizativo, la propia historia institucional y sus inquietudes en relación con la mejora configuran unas características*

diferenciales que proporcionan una personalidad única y particular a cada institución.

Es así que en diversas ocasiones Gairín y Rodríguez (2015:87) ha planteado una perspectiva en base a lo que denomina estadios organizativos, que hacen referencia a la gran diversidad de acontecimientos y situaciones que ocurren dentro de una realidad particular. De este enfoque se diferencian cuatro estadios de acuerdo al propósito y características que presentan:

- En el primer estadio la organización funciona como un marco para un programa de intervención, por lo que posee un papel secundario. Es así que la institución podría incluso ser sustituida y el programa podría desarrollarse en otro contexto. Por esta razón, la organización actúa como un soporte al programa poniendo todos los elementos a su disposición. La organización se sitúa como un soporte para la intervención.
- En el segundo estadio la organización asume un papel activo, las directrices están claramente establecidas a través del proyecto educativo institucional, proyecto curricular u otros proyectos relacionados con alcanzar los objetivos institucionales. Los proyectos son asumidos y se requiere la implicación de todos. Los cambios se institucionalizan y se instauran, aplican y utilizan mecanismos permanentes de evaluación. Se señala a la organización como un agente educativo.
- El tercer estadio se caracteriza porque en algún momento se planteó ser una escuela para todos lo que se plasmó en el proyecto educativo y curricular. Es una organización que se plantea el aprendizaje colectivo y está abierta a los cambios. Por estas características se favorece el tratamiento de la diversidad. Por tanto, se plantea como una organización promotora de la innovación.
- El cuarto estadio corresponde a aquellas organizaciones que aportan al desarrollo social, como es el caso de las universidades, ya que generan un

entramado de conocimiento, cultura y capital intelectual con empresas u otras organizaciones. Existe un proceso continuo de producción, formación e investigación y las vinculaciones, redes e intercambios con el exterior es parte de sus actividades habituales. Se reconocen como las instituciones que contribuyen a un desarrollo educativo general.

Existe una gran diversidad de modelos organizativas, pero hemos intentado entregar una visión con algunas de las propuestas que nos parecen más relevantes. Es evidente que las instituciones educativas por su complejidad y realidades múltiples no se instalen de manera definitiva en alguno de estos modelos, si no que transiten en forma simultánea por varios de ellos.

Como hemos podido apreciar, los modelos organizativos comprenden el quehacer de toda la institución y consideran aspectos como la realidad escolar, los elementos, las formas de interrelación y los objetivos. Pero, toda esta estructura organizacional ¿De qué manera se canaliza hacia el alumnado?, ¿Dónde se plasma ese modelo organizacional? Una forma es a través del proyecto educativo institucional y el otro sin duda es el proyecto curricular, que involucra adoptar también un modelo educativo que sea acorde a los objetivos de la organización.

Es así, que en el siguiente apartado daremos una mirada a los distintos modelos educativos que surgen como atención a la diversidad presente en las escuelas y que es el vehículo mediante el cual la dirección escolar debería intentar transportar los objetivos institucionales hacia el aula y los alumnos.

2.3.1 Modelos educativos para atender la diversidad cultural

Así como los modelos organizativos nos entregan una visión global de la institución, los modelos educativos nos especifican la manera en que se trabajarán los objetivos institucionales en la práctica y resultan fundamentales ya que, dependiendo de los objetivos institucionales trazados, resulta vital conservar una coherencia con lo que se entrega como proyecto curricular y es aquí que resulta

imprescindible adoptar un modelo educativo que responda al enfoque adoptado como organización.

Existen una multiplicidad de propuestas de modelos educativos para la atención de la diversidad cultural, no obstante, nos parecen acertadas las propuestas que en este sentido realizan Besalú (2010) y Essomba (2007), ya que exponen una serie de enfoques educativos, que son ampliamente aceptados y que presentan características y acciones que resultan fundamentales para el trabajo directivo.

Estos enfoques los podemos resumir en la siguiente tabla:

Tabla 6

Modelos educativos para la atención a la diversidad cultural

Besalú (2010)	Essomba (2007)
<ul style="list-style-type: none">• Asimilación• Segregación• Marginación• Integración.	<ul style="list-style-type: none">• Incorporación• Especialización• Integración• Inclusión

Construido en base a Besalú (2010:7) y Essomba (2007:82).

Como podemos apreciar existen una serie de enfoques para la atención de la diversidad cultural, sin embargo, estos tres autores, aunque los presentan con denominaciones distintas, coinciden en sus características y condiciones, no obstante, nos parece que el modelo propuesto por Essomba (2007), por su planteamiento es el que más se adapta a nuestras necesidades.

Desde el punto de vista de la dirección escolar, resultaría fundamental conocer estos enfoques para poder orientar un trabajo directivo de manera consciente y que responda a las necesidades específicas de la realidad educativa que se atiende.

2.3.1.1 Enfoque de incorporación

Essomba (2007:86) señala que este enfoque *consiste en la oferta de un currículo idéntico para todos los alumnos. Todo el alumnado debe alcanzar los mismos objetivos, desarrollar los mismos aprendizajes a partir de los mismos contenidos, y conseguirlo bajo unos mismos principios metodológicos*, por tanto, no existe ningún tipo de consideración por las diferencias o intereses individuales del alumno.

No se toma en consideración ningún tipo de diferencia, ya sea étnica o cultural. El alumno independiente de sus características debe intentar a como dé lugar conseguir la “igualdad” con el grupo único. En definitiva la finalidad de esta propuesta es *conseguir la igualdad de los alumnos con independencia de sus diferencias* (Essomba, 2007:86) ya que se cree que esta diferencia es la que no permite alcanzar la igualdad entre los alumnos.

En este sentido Álvarez y Puigdellívol (2014:240) señalan que para formular acciones, estrategias y metodologías inclusivas estos deben apoyar el aprendizaje usando los recursos disponibles, el empleo eficaz y eficiente de las herramientas y recursos, incluyendo los digitales, así como los profesionales y las familias que comprenden la comunidad educativa dado que su cooperación facilitará la implementación de las acciones inclusivas en el aula y en el centro. Algunos ejemplos de este aspecto lo encontramos en los grupos interactivos

Besalú (2010:35) indica que los valores sociales, igual que los personales, son imprescindibles para vivir en libertad e igualdad en una sociedad abierta y conflictiva, donde una cohesión social mínima, que implica algunas renunciaciones personales y algún tipo de proyecto compartido, demanda un diálogo y una negociación permanentes.

Este modelo basa su estrategia en un agrupamiento único de los alumnos minoritarios al grupo predominante, independiente de sus características

personales y debiendo asumir los criterios generales establecidos para todos por igual. Como afirma Essomba (2007:86) *lo diferente se niega, o no se toma en consideración* y esto genera estrategias que no se ajustan ni a los intereses, ni a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

La dirección juega un papel fundamental en este sentido, ya que uno de sus roles fundamentales es el de gestionar el currículum y organizar las tareas y objetivos institucionales, por tanto, es el encargado de otorgar los lineamientos que permitan trabajar bajo un determinado enfoque de acuerdo a las necesidades específicas de la institución educativa que dirige.

2.3.1.2 Enfoque de especialización

El segundo enfoque parte de la premisa de que, si existen diferencias entre los alumnos, también deben diferenciarse los objetivos, contenidos y metodologías que deben desarrollarse con cada uno de ellos, de acuerdo a sus características, es decir, *a personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes* (Essomba, 2008:83)

El objetivo de esta propuesta centra su atención en los objetivos y contenidos, no considerando el desarrollo del alumno desde un punto de vista personal ni de sus propias necesidades *pone el énfasis, por tanto, en la importancia de la consecución de los objetivos y los contenidos escolares, que dirigen la planificación del proceso de enseñanza, y no tanto en el desarrollo del alumno a partir de sus propias necesidades* (Essomba, 2008:83).

De acuerdo a Besalú (2010:7) este enfoque *reconoce que el sistema educativo es perfectamente consciente de esa necesidad y de esa oportunidad; por eso, a lo largo de los últimos años, ha ido tomando algunas medidas (adaptaciones curriculares, programas compensatorios, de garantía social, etc.)*. En este enfoque *se separa al alumnado en grupos para ciertas actividades o en clases, de un modo*

más permanente, buscando que el alumnado supere sus deficiencias lingüísticas para posteriormente poder incorporarse al grupo general.

La estrategia de esta propuesta reside en separar a los alumnos en grupos homogéneos, en lo que se considera una variable en particular, en el caso de los alumnos migrantes esta sería el origen étnico o cultural. La agrupación normalmente se desarrolla en dos grupos claramente diferenciados, el primero de la “mayoría social” sobre el cual se han desarrollado objetivos y contenidos establecidos en el currículum general y el de aquellos que siguen un “currículo especial” ya que poseen características distintas al de la mayoría social

El concepto de integración, ha sido ampliamente abordado desde diferentes visiones, sin embargo, desde el punto de vista de las estrategias de gestión de la diversidad cultural propuestas por Essomba (2008:89) correspondería a *una estrategia comprensiva de gestión de la diversidad, que se aplica a todo el conjunto de alumnos, y se considera el desarrollo de éstos desde una perspectiva global y no solo intelectual*, situación que inmediatamente lo aleja de los modelos de especialización e incorporación, ya que este modelo plantea una igualdad dentro de la diversidad y con un sentido holístico.

2.3.1.3 Enfoque de integración

Este modelo se fundamenta en *el principio de normalización, entendido este como el proceso mediante el cual se proporcionan, a las personas que presentan una diferencia con respecto a alguna variable, las condiciones de vida y de aprendizaje lo más parecidas posible a las del resto de la mayoría social* (Essomba, 2008:89) esto se fundamenta esencialmente en que la consideración de diferente se otorga a todos y cada uno de los alumnos y las alumnas y todas las acciones socioeducativas tienden a satisfacer esas necesidades individuales y sus diferencias.

La temática de la identidad aporta información importante sobre la integración cultural de los colectivos estudiados y que es valorada bajo dos aspectos. El primero, es que la integración cultural no se produce en sentido asimilacionista, y una muestra de ello es el alto porcentaje de jóvenes estudiados que mantiene su arraigo a la sociedad de procedencia familiar. El segundo, es que la autoadscripción de dichos jóvenes a sociedades es abierta y no excluyente, afirmativa y no cerrada a la interculturalidad (Barrios y Palou, 2014:412).

Este modelo no solo atiende la diferencia de género, étnica o cultural, sino que también intenta entregar respuesta a alumnos con necesidades educativas especiales, situación que supone una integración espacial (entorno institucional), una integración social (comparten los mismos espacios sociales y de socialización) y una integración funcional (comparten el mismo currículum y actividades educativas) por tanto, *aceptar la diferencia y eliminar la desigualdad son contemplados como los dos ejes fundamentales de la atención a la diversidad* (Essomba, 2008:89).

Desde este punto de vista la dirección escolar juega un papel fundamental ya que principalmente vemos que se hablan de aspectos como formación docente, planteamiento curricular o cultura escolar, aspectos que se encuentran dentro de las funciones directivas, bajo el principio de respeto a la diversidad de todos los alumnos.

El concepto de integración, ha sido ampliamente abordado desde diferentes visiones, sin embargo, desde el punto de vista de los enfoques educativos para la diversidad cultural correspondería a *una estrategia comprensiva de gestión de la diversidad, que se aplica a todo el conjunto de alumnos, y se considera el desarrollo de éstos desde una perspectiva global y no solo intelectual* (Essomba, 2007:89)

Un claro ejemplo de este modelo en un enfoque de atención a la diversidad cultural, se puede apreciar en Cataluña, donde se utilizan las llamadas “aulas de acogida”, que se encuentran dentro de los propios centros educativos y que

surgen como un espacio de recibimiento y acompañamiento a los alumnos de origen migrante, y que buscan ser un espacio de relación, intercambio y comunicación de niños o adolescentes que provienen de países diversos.

Otro caso es el del modelo Talleres de Adaptación Escolar (TAE) que pone al frente a profesionales que reciben una formación específica y materiales adecuados para desarrollar su función docente y los alumnos comparten con su grupo de iguales y trabajan contenidos de áreas expresivas (Essomba, 2007:91).

Por lo tanto, este enfoque se erige sobre una afirmación de principios universales que tiene como fin conceder derechos a todos los hombres y a todas las culturas, pero que también impone responsabilidades que hacen posible el respeto y la colaboración recíprocos.

Aunque el enfoque se vislumbra de manera amplia, este enfoque ha estado profundamente ligado a la atención de niños con necesidades educativas especiales como alumnos con discapacidad intelectual, con baja visión, con déficit atencional, autismo, trastorno del lenguaje, tal vez con problemas emocionales, fobias, embarazos adolescentes, víctimas de violencia intrafamiliar, dificultades de aprendizaje entre otros muchos trastornos que requieren de una educación basado en un modelo de integración.

Para lograr estos objetivos, el papel del director es fundamental, ya que las acciones tendientes a transitar por este enfoque requieren: Modificar el Proyecto Educativo, capacitar a los docentes, sensibilizar a la comunidad educativa, incorporar a padres y apoderados de manera importante, flexibilizar el currículum, implementar sistemas de apoyo, valorar el proceso educativo por sobre el producto e incrementar recursos materiales y humanos.

Como podemos apreciar, estas acciones son de responsabilidad inmediata de la dirección escolar y si se pretenden ayudar al alumnado a reconocer y aceptar tanto las similitudes como reconocer las diferencias, la dirección tiene un papel

preponderante y será la encargada de llevar adelante los cambios que sean necesarios.

2.3.1.4 Enfoque inclusivo

Como señalábamos anteriormente, entendemos la inclusión como un concepto más amplio que el de integración, ya que integración hace referencia a un proceso social y educativo principalmente para alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que el término inclusión involucraría a todo el alumnado, abordando las diferencias de todas las personas.

Este enfoque plantea que todos los alumnos de una clase pertenecen al mismo grupo. En cuanto a los contenidos, deben existir contenidos comunes a todo el alumnado y en segundo orden contenidos específicos que respondan a las características propias de cada alumno.

Por tanto, surge la necesidad de flexibilizar la forma de agruparse, que iría en *función de las necesidades de la actividad, de los alumnos, del centro etc. De lo que se trata es de promover unos contextos de interacción social diversificados y que sean potenciadores del aprendizaje* (Essomba, 2007: 93).

De acuerdo a Besalú (2010:35) hay un primer nivel para educar en valores, que es el de las relaciones interpersonales, porque educar es actuar en primera persona; porque el primer recurso didáctico del profesorado es él mismo como persona; porque educar significa poner en el centro la relación, la confianza. Un segundo nivel es el institucional, probablemente el más intangible pero sin duda el más eficaz: el clima que se vive en los centros escolares, en todos los momentos del día y en todas las actividades que se desarrollan, el que se transmite a través de la decoración, de la limpieza, de la tranquilidad y la seguridad que se respira, de la acogida, del ambiente de ayuda, de amistad y de colaboración.

La estrategia de este enfoque se centra en otorgar experiencias individuales de aprendizaje, trabajos por parejas, trabajo colaborativo en grupos pequeños y actividades en grandes grupos basados en un proceso de interacción social diversificados, es decir, sin la consideración de grupos homogéneos o heterogéneos, en definitiva, sin ningún tipo de segregación. Sin embargo, al tratarse de un modelo de desarrollo incipiente, no existen políticas educativas en este sentido lo que genera un lógico choque con lo que en la práctica directiva realmente se pueda realizar *la clásica tensión entre lo deseable y lo posible* (Essomba, 2007: 93).

Además de una discusión necesaria sobre los modos de desarrollar este proceso, es preciso no perder de vista que en el discurso de la inclusión para la atención a la diversidad existen algunos principios éticos inexcusables, que permiten conectar el derecho a la diferencia con la lucha contra las desigualdades y la exclusión educativa, la justicia social y la profundización en la democracia.

En este enfoque, surgen movimientos educativos, como son las ciudades educadoras o las comunidades de aprendizaje, que poseen una dinámica rica y compleja, como un modelo que es reproducido en todos los ámbitos y donde la escuela no posee la exclusividad en la gestión de la diversidad.

El concepto de ciudades educadoras, responde a actuar en un espectro educativo y formativo más allá de las escuelas, mucho más amplio, ya que acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales.

Corresponde a un entramado de instituciones de toda índole que colaboran en el proceso formativo de las personas donde sus elementos más estables están constituidos por las instituciones formales de educación como las escuelas o universidades, seguidas por un conjunto de intervenciones educativas no formales como gimnasios, escuelas recreativas etc. y también con todo el conjunto de vivencias educativas informales que también tienen una influencia decisiva en una formación ciudadana.

Como afirma Essomba (2007:95) son *programas y experiencias educativas que persiguen 'no la adaptación sino la transformación del contexto social' en el cual están insertas*. Esto resulta interesante, ya que se deja de ver a la escuela como el único elemento encargado de la inclusión de los alumnos y se amplía la visión hacia la comunidad.

Se encuentra arraigado el supuesto de que la atención de la diversidad es un asunto que depende exclusivamente de los profesores o de programas especiales, no obstante, creemos que la atención a la diversidad es un asunto del centro, donde la dirección debe asumir un papel activo, que permita dar respuesta a las necesidades que surgen y los modelos educativos resultan fundamentales, ya que será la manera en que el centro asumirá una postura de trabajo frente a la diversidad.

Las escuelas hoy se ven enfrentadas a una enorme diversidad y tal como mencionábamos anteriormente, su responsabilidad social y formativa es eminente, por tanto, debe convertirse en un escenario donde todo el conjunto de alumnos y componentes de la institución respiren un ambiente inclusivo que tenga como finalidad desarrollar espacios democráticos y de respeto por el otro sin distinción de ningún tipo. Es el caso del modelo de escuelas inclusivas, que como veremos a continuación puede dar respuesta a estos requerimientos.

2.3.1.5 Escuelas inclusivas: un modelo para la atención de la diversidad cultural

Los procesos de adaptación de los niños migrantes se realizan principalmente a través de los centros educativos, que se configuran como las instituciones organizadoras de la educación, pero también como elemento de adaptación social para estos alumnos. En este sentido, *la escuela aparece como ese primer escenario, fuera de la familia, donde se aprende a practicar la democracia aceptando y respetando las diferencias individuales, no permitiendo ni la*

exclusión, ni el maltrato, ni las faltas de respeto o indisciplina (Cuadrado y Fernández, 2011:23).

Es por esto, que recogiendo una educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005:14).

Esto nos plantea una idea de trascendencia del modelo curricular desde lo puramente cognitivo a un interés por los valores, los sentimientos, los intereses, las emociones y las percepciones de cada uno de los alumnos como prácticas educativas inclusivas.

Como señalan Murillo y Hernández (2011:17) *la inclusión, desde esta perspectiva, es un proceso orientado a proporcionar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades educativas del alumnado, e incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares, reduciendo toda forma de discriminación.*

De acuerdo a esto, ¿Cuál es el sentido y la función de la escuela inclusiva frente al actual contexto migratorio? ¿Qué implicaciones organizativas se derivan para los centros? Para responder estas preguntas, surgen una serie de elementos claves que permiten abordar la diversidad cultural con un enfoque inclusivo.

Primero, se debe entender que el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural es la base de un avance social e institucional, donde conocer al otro supone el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como algo ineludible para la promoción de la igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, la convivencia democrática es también un elemento clave del progreso personal y colectivo, y facilita el aprendizaje de competencias sociales y emocionales desde el análisis crítico y constructivo de la realidad socioeducativa.

Promover una verdadera convivencia democrática escolar debe partir de un proceso dinámico donde los conflictos sean vistos como oportunidades y como motor de cambio e innovación en la escuela.

En tercer lugar, el igualitarismo es un principio vital dado que nos hace reconocer la existencia de singularidades culturales, pero evitando toda construcción de actitudes estereotipadas que deriven hacia situaciones de desigualdad social y cultural en la escuela. El igualitarismo constituye una pieza clave en la comprensión de una realidad escolar donde la diversidad y la diferencia es un valor educativo positivo y enriquecedor, y no entendido como un elemento negativo o perturbador del clima y la convivencia escolar.

Finalmente, y en cuarto lugar, la participación comunitaria, que en la escuela hace referencia al necesario proceso de revitalización de la democracia en la escuela intercultural, donde el diálogo, la comprensión y el respeto mutuo sean elementos claves de todas las acciones educativas. Este principio pedagógico constituye todo un reto de renovación para las prácticas de interculturalidad en la escuela, ya que supone un avance desde el reconocimiento de la diversidad cultural hacia la crítica interna y la necesaria democratización cultural en el contexto educativo.

Hacia una sociedad pluralista y democrática, y educar a todo el alumnado para ser futuros ciudadanos y ciudadanas efectivas se requiere de una reforma urgente de las instituciones educativas, con el fin de *hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo*. Para conseguirlo se determina que se deben trabajar tres dimensiones: competencia cognitiva, conocimiento de algunas culturas diferentes y competencia pedagógica (García y Arroyo, 2014:138).

Aunque hay quienes puedan afirmar que la escuela no reproduce de forma mecánica los procesos de discriminación y desigualdad, es indiscutible que ésta sí enmascara y neutraliza estos mismos procesos en la conformación de una normalidad integradora. Podríamos sugerir entonces, que la diversidad cultural

actualmente aún es un elemento que asusta y molesta y su asentimiento se encuentra lleno de dificultades y problemáticas.

Lo anterior nos invita a reflexionar sobre algunos de los retos que nos plantea la inclusión en la educación, debe considerarse las lecturas sobre interculturalidad, las nuevas tecnologías, la comunicación y la expresión artística para incorporar mayor activismo a la realidad y la simulación de situaciones para abordar el conflicto, tendencias y soluciones a la realidad (García y Arroyo, 2014:134).

Aunque esto supone una nueva mirada para la gestión de la diversidad, ya que las transformaciones del marco social en la actualidad marcan una realidad y es que el sistema educativo formal obligatorio es insuficiente para satisfacer todas las necesidades educativas y formativas que la ciudadanía actual requiere.

En este sentido el primer gran reto de la educación inclusiva y de la dirección en particular, es que se debe educar en la responsabilidad de la diversidad, creando un ambiente educativo superador de prejuicios y discriminaciones, que propicie la valoración de la diferencia y el diálogo para aprender cooperativamente, saber resolver conflictos, tomar decisiones a través del consenso y participar de forma activa en la vida del centro y de la comunidad, entre otros.

Otro reto para el desarrollo de la dirección educativa para una educación inclusiva, es el de enfatizar en el desarrollo de un discurso social y educativo basado en valores. Aunque en la práctica, surgen profundas contradicciones con lo que se persigue como fin último de la educación, ya que a través de diversos elementos se enfatiza más en el logro de contenidos, dejando relegado el desarrollo social y de valores a un plano secundario.

Desde un plano más cercano a la realidad educativa, Bartolomé y Cabrera (2007:59) proponen una serie de elementos para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo y que serían aspectos que la dirección escolar debería considerar al enfrentar la diversidad bajo un enfoque inclusivo. Estos elementos son:

- *El conocimiento mutuo como base*, ya que, si se pretende realizar un proyecto común, compartiendo un mismo sentimiento de ciudadanía, es necesario familiarizarse con los compañeros de camino. Este conocimiento y afinidad más el conocimiento de los derechos y responsabilidades, permitirá entender cómo funciona realmente la democracia.
- *La aceptación como condición*. Este principio supone desarrollar actitudes abiertas y respetuosas hacia todas las personas y grupos culturales. Una pedagogía de la inclusión supone desarrollar procesos educativos que faciliten la actitud de apertura y de respeto hacia todo ser humano por muy diferente o distinto a nosotros que pueda parecer, pasando de la tolerancia como primer paso, hacia el reconocimiento total.
- *La valoración como un impulso*. La valoración de las personas, de sus características culturales y personales, de sus capacidades, es el mayor impulso de crecimiento y transformación, tanto de la persona como de la sociedad en la que se insertan. En esta valoración se asume la diversidad como una riqueza y no como un impedimento y se debe realizar a partir del contacto, el intercambio y el diálogo intercultural con una postura crítica y reflexiva.
- *La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte*. En este principio, lo que se propone es romper con la imposición de moldes rígidos, tanto culturales como intelectuales y respetar el pluralismo cultural y la originalidad personal, para que las personas puedan participar activamente en la construcción de un proyecto de sociedad democrático y realmente inclusivo. Desde esta perspectiva, la aportación de cada persona es imprescindible.
- *La ciudadanía intercultural como proceso*. Este elemento permitirá avanzar hacia la cohesión social, sin dejar de lado a nadie, aprovechando la riqueza personal y cultural que existe en la sociedad y de esta manera luchar contra

la exclusión y los procesos de violencia estructural, apoyar la integración de grupos minoritarios, reconocer la dignidad de las personas y sus posibilidades de hablar y actuar públicamente, ofrecer un marco amplio para las personas que comparten intereses y proyectos comunes y enfrentar procesos identitarios que estén favoreciendo la encapsulación étnica.

En este sentido, Puigdemívol (2007:12) plantea que la escuela actual no puede seguir siendo dominada por un paradigma homogeneizador y debe asumir la diversidad por tres razones fundamentales:

- Porque es una realidad social ineludible ya que vivimos en una sociedad progresivamente más compleja en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural
- Porque la educación en la diversidad constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro
- Porque hemos de entender la diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad

Es por esto, que la educación inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad educativa aprendan juntos no importando su origen, sus características personales, sociales, económicas o culturales, incluyendo también a los alumnos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

Es así que una escuela inclusiva no plantea requisitos de entrada, no selecciona y no ejerce discriminación de ningún tipo, esto, con el objetivo de hacer valer los

derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de todos los alumnos.

En este tipo de escuelas todos los alumnos se ven beneficiados por una enseñanza que se adapta a sus necesidades y que está diseñada y enfocada no sólo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, sino que a toda la comunidad educativa por igual.

Por tanto, podríamos concluir que las escuelas inclusivas es uno de los grandes retos en la perspectiva de la dirección escolar, ya que implica una transformación profunda no solo a los sistemas socioeducativos, sino que a un cambio de valores institucionales que modificará la planificación, la organización, la ejecución y la evaluación de todo el modelo educativo del centro escolar.

2.4 La Dirección Escolar ante la diversidad cultural

En los últimos años la dirección escolar y su posición estratégica dentro del sistema educativo, ha sido un punto de atención recurrente en los estudios debido a la importancia e influencia que ejerce en todos los procesos que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas, que como veremos a continuación son diversas, pero de gran importancia, ya que es la que genera las posibilidades de alcanzar los objetivos institucionales.

Este posicionamiento estratégico le proporciona un alto nivel de complejidad a las funciones que deben desempeñar las personas que dirigen, ya que les corresponde lidiar con múltiples factores que se interrelacionan de acuerdo a las características propias que posee cada institución, los contextos en el cual se insertan, la multiplicidad de actores que participan en ella y las demandas sociales.

Esta multiplicidad de factores también se hace presente al momento de definir el concepto de dirección escolar. *Dirigir una escuela es la acción de influir en la*

conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación (Trejo, 2014:1). Dirigir una escuela de calidad, el conocimiento de la organización a través de un proceso de diagnóstico, el establecimiento de un proyecto estratégico, el equipamiento de la institución con infraestructura y medios tecnológicos como recursos didácticos y la generación de un clima laboral que coadyuve el logro de la misión del centro escolar.

En este sentido, Escudero (2004:151) señala que *La dirección puede concebirse como el resultado de la construcción particular que los sujetos hacen de ella, dentro de un sistema cuya cultura, relaciones y prácticas regulares establecen tanto sus márgenes de posibilidad como sus fronteras* enfatizando en las diferencias de los centros educativos y las relaciones que surgen en este.

Por su parte, Arias y Cantón (2006:92) plantean que la dirección escolar es *una función que ejercen profesores y maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad*, destacando la formación y capacitación de quienes ejercen la función directiva.

Como podemos apreciar, al igual que en otros conceptos educativos, no existe una definición única, sino que depende del enfoque que le otorgue, ya sea la propia institución o el investigador que aborde la temática. Pero como veremos más adelante, si hay algo en que concuerdan los autores es en la multiplicidad de roles y funciones que debe desempeñar y en el poder que este ejerza dentro de la institución.

Como señala (Trejo, 2014:1) *las posibilidades que tiene un directivo escolar para motivar, convencer a los demás e influir sobre ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo, se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo –así como por el grupo– y en el poder efectivamente existente.* Antúñez (2010) señala que *los docentes que en un futuro inmediato habrán de*

ejercer tareas directivas se inicien en el conocimiento sobre la naturaleza y características de las organizaciones, la participación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y el ejercicio del liderazgo; precisa la imperiosa necesidad de formar y capacitar a los equipos directivos, pero también, a quienes habrán de incorporarse a esta actividad.

Pareciera fácil entregar una definición de poder, pero proporcionar una acepción, por simple que parezca, resulta en realidad bastante complejo, de hecho, hay distinta bibliografía que se aboca a la tarea de proporcionar una definición a este término. Sin embargo, esta diversidad de fuentes produce una mayor confusión al momento de querer esclarecer el concepto.

La palabra poder presenta variados usos en nuestro idioma pudiendo representar potestad, autoridad, competencia, soberanía, poderío e incluso dominación de que alguien dispone para llevar el mando de una agrupación, una sociedad, una organización, una empresa o un grupo de personas.

Oncina (2008), retoma algunas aportaciones sobre el poder propuestas por Rousseau, Nietzsche, Weber y Mintzberg, tales como:

- De manera clásica, para Rousseau (1762), el poder era un medio en la realización dentro del valor significativo de lo social, es decir de las relaciones sociales. Siempre interpretado como resultado de una especie de convenio o contrato social. En lo educativo, Rousseau sobre la República de Platón retomada por Humboldt — la idea de Fichte para una nueva universidad no era una simple propuesta pedagógica, sino una ambiciosa intervención política
- En el caso de Nietzsche (1878) abordó la cuestión del poder desde el punto de vista de los valores y del voluntarismo entre los miembros para garantizar las condiciones de agrupaciones de individuos asociados para alcanzar fines concretos.

- Pero quizás una de las acepciones más replicadas sobre el concepto de poder sea la que entrega Max Weber (1977:43) quien se refiere al poder como *la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad.*
- Otra de las definiciones trascendentes, sea la que otorga Mintzberg (1983) quien propone que en las organizaciones el poder es la capacidad para influir en el logro de sus resultados y que, para alcanzar dichos resultados, el líder puede hacer uso de las diferentes fuentes e instrumentos de poder a su disposición.

Como podemos apreciar, el poder es un elemento significativo en la conformación del término de dirección, pero ¿Cuáles son estas fuentes o instrumentos de poder de que dispone el directivo dentro de la organización?

Estas fuentes son variadas, pero quizás uno de las clasificaciones mayormente aceptada sea la que proponen French y Raven (1959) en Costa y Rodríguez (2006:8), quienes distinguen cinco tipos de poder:

- *De recompensa:* Basado en la capacidad que dentro de la organización tiene una persona para administrar incentivos positivos con el objetivo de conseguir determinados resultados o conductas entre los empleados.
- *Coercitivo:* Basado en la capacidad que tiene una persona para administrar sanciones y castigos. Esto es, capacidad de una persona para dar algo que una segunda persona valora de manera negativa.
- *Legítimo:* Basado en la creencia de que quien posee el poder tiene un derecho legítimo a ejercerlo y quien recibe las consecuencias de este poder tienen una obligación legítima de aceptarlo. Este tipo de poder está respaldado por las normas de la organización, las cuales acatan los trabajadores.

- *Referente*: Está basado en la posesión de determinados rasgos que resultan valiosos para otras personas. Así, la persona que recibe las consecuencias del poder siente una atracción o sentimiento de unidad respecto a la persona que está ejerciendo el poder.
- *De experto*: Basado en los conocimientos, experiencia o habilidades que posee la persona con poder y que desean los demás miembros de la organización.

Existe otra forma de poder propuesta por estos autores, que se refiere al poder informacional pero que se situaría dentro del poder de experto. Este tipo de poder se basa en la posesión de información, la capacidad de obtenerla y de administrarla.

Una clasificación más actual sobre el poder es la que realiza Antúnez (2010:28-31) quien señala que existirían solo cuatro fuentes de poder para ejercer la función directiva y estos serían:

- *El de posición*, que quizás sea uno de los más básicos porque es aquel que tiene y se reconoce a una persona por el lugar que ocupa en la estructura de la organización. Viene otorgado por elementos como: rango, posicionamiento, jerarquía, oficialidad, grado, escalafón o nombramiento. Por tanto, los trabajadores obedecen más que a la persona, al cargo que esta representa.
- *El personal*, se encontraría ligado a ciertos rasgos de la personalidad o características de quien dirige. Posee un carácter representativo, ciertas habilidades comunicativas, carisma o condiciones de liderazgo son algunos de los elementos que conforman esta fuente de poder. Se encuentra muy ligado a la aceptación que tenga la persona dentro de sus compañeros e íntimamente unido a aspectos afectivos, psicológicos e incluso ideológicos.

- *El de experto*, que claramente se encuentra basado en el conocimiento que posea la persona y que muchas veces requiere ser superior al de sus compañeros, por lo que estos le ven como un referente dentro de la institución. Poseen este poder personas que poseen una alta formación y que tienen un gran conocimiento del medio en que se desenvuelven.
- *El de oportunidad*, que se produce por acontecimientos temporales o de contingencia que posibilitan el acceso a un cargo directivo, la característica principal en este tipo de poder es que resulta circunstancial y transitoria ya que esta situación se mantendrá mientras que todos los factores sigan siendo propicios.

De acuerdo a lo planteado por Gairín y Castro (2010) quienes analizan las problemáticas que afectan la dirección y gestión de los centros educativos de enseñanza obligatoria, destacan, en este sentido, la necesidad de formar a la dirección de los centros, contribuyendo a su ejercicio coherente y que formen parte del perfil de funciones requerido, el apoyo al liderazgo ejercido y el desarrollo de competencias necesarias, entre otros aspectos, con el fin de mejorar sus centros.

Aunque el poder es una parte importante de la función directiva, no es el único elemento en que se sustenta el trabajo, ya que debido a la multiplicidad de roles y funciones que debe asumir un directivo, también requiere de una serie de habilidades y características que le ayuden a resolver todas las situaciones que se le presentan cotidianamente.

Pero ¿Qué es lo que hace un directivo en su trabajo? ¿En qué ámbitos debe desenvolverse?

De acuerdo a lo planteado por Antúnez (2012:39) los directivos se desenvuelven principalmente en cinco ámbitos que son:

Académico: Se caracteriza principalmente por actividades relacionadas con lo que es el objetivo esencial de la institución atendiendo al diseño, la ejecución y la evaluación de los procesos curriculares; las tareas organizativas y las funciones orientadoras. Entre todas las actividades que se abordan en este ámbito podemos encontrar acciones tan disímiles como: selección y organización de contenidos curriculares, tutorías y orientación escolar, las actividades propias de la enseñanza, el trabajo de los docentes, el uso de los espacios y del tiempo escolar, utilización de recursos didácticos, entre muchos otros.

Administrativo: Corresponde esencialmente a todas aquellas actividades relacionadas con recursos materiales, económicos, al apoyo logístico y todo el sistema burocrático de la institución. En este ámbito encontramos acciones que pueden ir desde atender el teléfono o generar una fotocopia hasta ordenar, disponer, organizar y utilizar los recursos materiales y económicos de la organización.

De gobierno institucional: Este ámbito agrupa las interacciones de la escuela tanto a nivel interno (coordinación, toma de decisiones, acuerdos, coordinación del grupo de docentes, etc.) como las de orden externo, ya sea con autoridades municipales, padres y apoderados, instituciones para la formación y capacitación de profesores, otros establecimientos escolares, etc.

De los servicios: Corresponde normalmente a actividades tanto de organización y funcionamiento de prestaciones de profesionales y personal distinto al de los profesores, pero que son parte esencial del funcionamiento de la escuela como los servicios de psicopedagogía, orientación, biblioteca o algunos de carácter complementario como pueden ser el comedor, el transporte escolar, la limpieza y mantenimiento, entre otros.

De las relaciones: Este es un ámbito transversal y común a todos los otros, ya que comprende aspectos relativos a las relaciones interpersonales como la regulación de la convivencia, la resolución de los conflictos, la motivación de las personas del

equipo de docentes y también la formación y el desarrollo personal y profesional de estas

Cómo se puede observar, los ámbitos en que se desenvuelve el directivo son variados y la naturaleza de sus acciones son diversas, es por esto los roles y funciones que debe desempeñar dentro de la organización resultan disímiles, como podremos apreciar en el siguiente apartado.

2.4.1 Roles y funciones directivas

Tradicionalmente se ha considerado que las funciones de la dirección se centran en seis grandes áreas que serían: planificar, presupuestar, organizar, gestionar el personal, controlar y solucionar problemas. En la actualidad algunos autores sugieren la incorporación de otras funciones como: Comunicar, implicar, motivar y establecer directrices, conformando la visión de un directivo líder más que la de un directivo administrador.

Para que los componentes fundamentales del modelo de gestión se cumplan se hace imprescindible que los administradores de la educación en sus prácticas laborales aseguren las funciones directivas propuestas por (Garbanzo y Orozco, 2010:27), tales como analizar y sintetizar; concertar y asociar; comunicar y coordinar; evaluar y reenfocar; anticipar y proyectar; decidir y desarrollar, y liderar y animar.

En la medida que el administrador de la educación sea consciente de la importancia de poseer estas funciones directivas, estará en condiciones de asumir una serie de requerimientos de su ejercicio profesional como:

Tabla 7

Requerimientos para el ejercicio profesional

• un enfoque claro e interrelacionado	• alta capacidad de concentración
• conciencia de que los tiempos de gestión suponen períodos largos de gestación	• exploración permanente de las oportunidades
• capacidad de experimentar	• disciplina para el aprendizaje profundo
• gusto por el riesgo	• confianza en sí mismo
• sentido de la responsabilidad	• saber aprender (metacognición)
• compromiso e iniciativa	• saberes y prácticas de colaboración
• profesionalidad	• voluntad de servicio

Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). p. 27

No obstante, como hemos visto en otros planteamientos, los enfoques pueden variar de acuerdo al paradigma sobre el cual se fundamenten y en el caso de las funciones directivas no es distinto. En general, se asume que el director escolar debe estar capacitado para la toma de decisiones, la programación y evaluación de procesos y de resultados, la comunicación, la cual debe ser clara y facilitadora del trabajo, la coordinación intra y extra escolar, la solución de conflictos.

En una escuela de calidad, se espera que el director aplique un modelo de autogestión con base en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas docentes exhibibles, acordes a la diversidad de los educandos, a la planeación participativa, a la evaluación para la mejora continua, a la participación social responsable y a la rendición de cuentas (SEP, 2010:23).

Como vemos, este planteamiento difiere de los presentados anteriormente, sin embargo, aporta elementos que resultan más concretos a la hora de plantearlos desde la función directiva en un ámbito escolar.

Aunque estos planteamientos exponen las funciones generales que deberían desarrollar los directivos, de acuerdo a Gairín y Castro (2010:5) estas tareas generales que desarrollan los directores, estarían *determinadas por un conjunto de factores condicionantes y deberían ser congruentes con una serie de principios.*

Según este planteamiento, los factores condicionantes y los principios serían los siguientes:

Tabla 8

Factores condicionantes y principios de las funciones directivas

Factores condicionantes	Principios
<ul style="list-style-type: none"> • Las demandas • Las obligaciones • El conocimiento • Las destrezas o habilidades • El contexto en el que se encuentra 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnico • Humano • Pedagógico • Simbólico • Cultural

Con datos de Gairín, J. y D. Castro. (2010).

Como consecuencia de esto, las tareas que desarrollan los directivos se podrían caracterizar según:

- Su objeto, en que las tareas generales se relacionan a acciones como: alcanzar objetivos institucionales; gestionar recursos personales, materiales y funcionales; impulsar, promover y facilitar el cambio e innovación; crear y mantener la cultura propia; propiciar actividades centrales de la organización de manera congruente con el entorno o contexto.
- El tipo de actividad que generan, las tareas y funciones podrían ser de orden: Técnico pedagógico (actividades centrales de la organización), Administrativo (apoyo logístico, material, económico y burocrático), conceptual (coordinación del equipo de enseñanza, motivación, etc.), social (actividades derivadas de las relaciones humanas), relativo a los asuntos personales (conductas individuales) y relativo a la formación permanente (reflexión sobre la práctica con intención de mejora a través de investigaciones, asistencia a cursos, etc.)

Este conjunto de funciones constituye, una serie de actividades fundamentales para el trabajo directivo, no obstante, como los sistemas escolares son tremendamente dinámicos y presentan una serie de situaciones que requieren estar permanentemente enfrentando escenarios diversos, se requiere poseer una serie de habilidades y capacidades que permitan responder de manera eficiente a todos estos requerimientos.

En este sentido Antúnez (2010:47) propone agrupar las acciones directivas en 16 roles específicos, los que a su vez se podrían agrupar en 7 bloques que se diferenciarían de acuerdo a la característica de las tareas específicas que los conforman. Pero, ¿Qué entendemos por el concepto de Rol?

El concepto de rol de acuerdo a algunos autores se puede definir como *un conjunto de patrones conductuales esperados que se atribuyen a quienes ocupan una determinada posición en una unidad social, o si se prefiere, el conjunto organizado de comportamientos correspondientes a un oficio o a un puesto de trabajo determinado que, por tanto, abarca a un conjunto de actuaciones o de tareas (Antúnez, 2010:47).*

Como vemos, se diferencia del concepto de función ya que se plantea desde el punto de vista de la conducta o comportamiento que asume una persona en una posición específica y que abarca una serie de acciones.

Teniendo una enunciación acerca de este concepto, la categorización propuesta por Antúnez (2000) en Trejo (2014:6) se presenta en seguida:

Tabla 9

Roles Directivos

Bloques	Roles
Personal	Dirección de sí mismo
Interpersonales	Cabeza visible Líder Enlace formal Negociador y pedigüño
De información y comunicación	Gestor de la información
Actividades centrales de la organización	Técnico en organización Gestor del currículo Profesor Evaluador
Gestión de recursos	Materiales Económicos
Innovación	Promotor del cambio Promotor de cultura corporativa
Contingencia	Gestor de anomalías/ de imprevistos Subalterno auxiliar

Elaboración propia en base a Antúnez, S. (2000). La acción directiva en instituciones escolares: Análisis y propuestas. Barcelona: Horsori. En Trejo, A. (2014). ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz?. México: Secretaría de Educación.

Cómo hemos podido observar, las funciones, roles y actividades directivas, resultan tremendamente diversas y abarcan todos los ámbitos de desarrollo institucional desde los más mecánicos, directos y elementales hasta aquellos que

requieren una gran complejidad como la planificación, organización y proyección institucional.

No obstante, resulta complejo pensar que una sola persona sea capaz de dar respuesta a cada uno de estos requerimientos, ya que para poder ser efectivo en cada uno de estos escenarios debería poseer características, habilidades, competencias y una preparación que le permita desenvolverse cabalmente y responder a cada uno de los escenarios y situaciones que se le presenten.

En el caso de Chile, existe un modelo de dirección escolar que se plantea a través de atribuciones y funciones directivas, además de que se plantea en el contexto educativo de nuestro estudio lo que nos aportará elementos contextuales cuando realicemos un posterior análisis, es por esto, que abordaremos sus alcances y características en el siguiente apartado.

2.4.2 El modelo de Dirección Escolar en Chile

El Modelo directivo en Chile está diseñado en base a las competencias, habilidades y habilidades que debiera poseer o que se debiera esperar que posea un directivo escolar, constituyéndose como un referente para todas las personas que cumplen esta función en el ámbito pedagógico, administrativo y financiero.

Desde el año 2003, el colegio de profesores de Chile en conjunto con el MINEDUC y la Asociación Chilena de Municipalidades, acordaron un sistema de evaluación enfocado en el desempeño docente que incluía criterios e indicadores que de acuerdo a los estándares chilenos se consideraban esenciales para un buen desempeño.

Producto de este documento, los profesores estimaron que, así como se planteaba la necesidad de desarrollar estos estándares para ellos, resultaría conveniente que también se desarrollara un sistema de evaluación y de desempeño dirigido a los directivos. Es así, que surge el Marco para la Buena

Dirección como un instrumento que se considera indispensable para el desarrollo de una buena gestión directiva.

Este documento resulta consecuente con lo planteado por el Ministerio de Educación, ya que, según este organismo, lo que se requiere para que una institución educativa tenga buenos resultados académicos y se ajuste a ciertos estándares, debe tener un líder que sea capaz de dirigir la organización y de gestionar de la mejor manera los recursos materiales y humanos existentes en ella.

Surge de esta manera la Ley 19.979 del año 2004 que estableció, entre otros aspectos, que la función principal del director consiste en conducir y liderar el proyecto educativo institucional, además de gestionar administrativa y financieramente el establecimiento. Por tanto, las atribuciones y funciones directivas de acuerdo a este modelo se plantean tanto desde el ámbito pedagógico como también desde un plano administrativo y financiero.

De acuerdo a esta Ley (MINEDUC, 2015:21), las principales prácticas directivas que componen la dimensión:

- *Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.*
- *traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.*
- *Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.*

- *Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.*
- *Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.*

De acuerdo a esta normativa, las funciones de los directores resultan muy amplias y diversas, razón por la cual el Ministerio de Educación en los últimos años se ha orientado a la formación y perfeccionamiento de estos, pero también a su evaluación de acuerdo a el cumplimiento de las metas y objetivos institucionales y en segundo lugar a las competencias para desempeñar dicha función.

Pero ¿Cuáles son los ámbitos de acción concretos del Marco para la Buena Dirección?

De acuerdo al MINEDUC (2015:3) el Marco para la Buena Dirección *reconoce que las escuelas del país son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio y, con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no sólo en el ámbito administrativo sino, por sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos con compromiso ético, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional; así también otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general.*

Es así, que el Director debe ocuparse de cuatro grandes áreas de desarrollo o “ámbitos de acción directivo” que son:

- *Liderazgo*: Se encuentra centrado esencialmente en el desarrollo profesional y personal del directivo de manera de poder conducir el Proyecto Educativo Institucional y cumplir sus objetivos.
- *Gestión Curricular*: Este ámbito define como los directivos debieran asumir la implementación y la evaluación del currículo en el aula si se pretende alcanzar aprendizajes de calidad para todos.
- *Gestión de Recursos*: Está referido a las prácticas necesarias para que los directivos optimicen el uso de los recursos disponibles en función del Proyecto Educativo Institucional, ya sea a nivel de recursos financieros, recursos tecnológicos o recursos humanos.
- *Gestión del Clima Organizacional y Convivencia*: Revela el rol que debe desempeñar el equipo directivo para generar un clima escolar que permita y fomente el logro de los aprendizajes entre los alumnos.

Estos cuatro ámbitos de acción a su vez se encuentran compuestos por una serie de criterios, los cuales a su vez se subdividen en descriptores, que serían las acciones directivas concretas y a través de las cuales se realizaría la evaluación de cada uno de los ámbitos propuestos.

Existen también otros aspectos que no están considerados en este modelo, ya sea por la complejidad para establecer procesos genéricos en torno a ellos o, simplemente, porque dichas dimensiones no son modelables; por ejemplo, las dimensiones políticas y emocionales de cualquier organización, lo que no significa que ellas estén ausentes, sino más bien que se expresarán transversalmente en la descripción de las prácticas específicas de cada organización educativa.

Este marco es una buena aproximación a definir las acciones directivas, pero creemos que resultan insuficientes, ya que se enmarcan en aspectos más técnicos y no consideran elementos vitales como pueden ser: la autoevaluación de escuela, el mejoramiento docente, la descentralización, la autonomía, mejoras en las

formas de enseñar, la inversión en la generación de conocimiento y el desarrollo de nuevas habilidades, aspectos que resultan fundamentales para una buena gestión directiva.

Por esta razón, las políticas educativas deberían asegurar que los directivos no solo desarrollen las competencias en los ámbitos pedagógicos, administrativos y financieros, sino que también en aquellos aspectos necesarios para dar sentido y cohesión a la acción pedagógica del equipo docente, facilitar los procesos de innovación y cambio educativo y en alcanzar un clima institucional armónico.

Esta falta de reconocimiento al rol de la dirección se expresa en general en la ausencia de programas de formación coherentes, de evaluación especializada y de apoyos particulares. Es preciso entonces, redefinir las responsabilidades de la función directiva, centrarlas en las prácticas, ofrecer formación y apoyo continuos y otorgar una verdadera autonomía a la labor directiva.

Sin estas consideraciones resultará mucho más complejo avanzar hacia una acción directiva orientada a la inclusión y a la diversidad, ya que fija sus parámetros en aspectos técnicos y administrativos, sin considerar que son los directivos los que se encuentran en el centro de la vida académica y política de la escuela y son los llamados a generar los cambios organizativos necesarios para avanzar en cualquier dirección.

En el siguiente apartado intentaremos dar una mirada a las acciones directivas tendientes a generar una educación inclusiva, que se basa más en aspectos cualitativos que cuantitativos y requiere de la participación de toda la comunidad educativa con el Director como el motor de este proyecto.

2.4.3 Hacia una Dirección Escolar Inclusiva

Una escuela inclusiva que intente dar respuesta a la diversidad de manera eficiente, debe estar impulsada por la necesidad de generar cambios profundos y es aquí donde la dirección escolar juega un papel clave para impulsar estos cambios aunando los objetivos, las necesidades e intereses de todos los componentes de la comunidad educativa.

La dirección escolar juega un papel fundamental para llegar a cumplir estos desafíos, ya que el Director es un medio para llegar a conseguir que exista esa transformación necesaria, convirtiéndola en un lugar donde las diferencias de todo el alumnado sean consideradas como fruto para el enriquecimiento de la institución y de las personas que la componen.

La dirección de los centros educativos supone un factor imprescindible para generar el cambio y la mejora de la escuela, debido a que, como hemos revisado en este capítulo, cumplen una serie de funciones y roles que los convierten en una pieza fundamental para gestar los cambios necesarios. Algunos de estas actividades incluyen:

- Mediar entre todos los elementos que componen la comunidad educativa como son profesores, apoderados y alumnos
- Impulsar el trabajo de los profesores.
- Aplicar y adaptar las políticas educativas a las necesidades propias del centro educativo
- Distribuir los recursos económicos, humanos, tecnológicos etc.
- Elaborar, poner en funcionamiento, organizar y dirigir el proyecto educativo.

Para dar respuesta a la diversidad bajo un enfoque inclusivo, no basta con estas atribuciones, ya que se necesitan de una serie de procesos formativos, de

innovación e investigativos que permitan afrontar efectivamente los desafíos que demandan la puesta en práctica de una escuela inclusiva y democrática.

En este sentido Essomba (2007) nos ofrece una serie acciones estratégicas integrales, divididas entre aquellas que apuntan hacia una escuela de código abierto y aquellas que se plantean desde un punto de vista no etnocéntrico y que por su enfoque hacia la diversidad cultural nos resulta interesante de revisar.

En la siguiente tabla se puede apreciar cuales son estas acciones propuestas:

Tabla 10

Acciones estratégicas integrales para una escuela de código abierto y no etnocéntrica

Acciones de código abierto	Acciones no etnocéntricas
<ul style="list-style-type: none"> • Creación del consejo de actualización curricular • Programaciones compartidas • Participación de las organizaciones y asociaciones sociales en la vida del centro • Currículo “on line” • Acción comunitaria • Red de centros • Observatorio local de la educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios de reflexión intercultural • Establecimiento de vínculos con profesorado de los países del alumnado de familia inmigrada • Club de lectura intercultural • Programa sobre identidad y ciudadanía • El centro educativo, espacio de vida cultural de la comunidad • Centro de producción cultural • Políticas activas de diversificación del profesorado • Participación en la vida política local

Elaboración propia en base a Essomba, M. (2007).

A continuación, revisaremos de manera resumida cada una de estas acciones estratégicas propuestas, las cuales desde el enfoque del autor apuntan hacia el

profesorado, sin embargo, debido a sus características institucionales, las podemos adaptar adecuadamente al trabajo directivo.

En el caso de las acciones estratégicas para avanzar hacia una escuela de código abierto, podemos resumirlas de la siguiente manera:

- Creación del consejo de actualización curricular: Corresponde a desarrollar un organismo que permita traspasar lo que está sucediendo en el contexto social al currículum de la escuela.
- Programaciones compartidas: La acción correspondería a abrir el currículum a sesiones participativas que involucren a todos los componentes de la comunidad educativa.
- Participación de las organizaciones y asociaciones sociales en la vida del centro: Abrirse al aporte que organizaciones, ONG, grupos sociales, puedan realizar en la transformación curricular e institucional.
- Currículo “on line”: Aprovechando la tecnología informática plantear un currículum en línea, que permita que todos los miembros de la comunidad educativa tengan acceso a realizar aportaciones.
- Acción comunitaria: Vincular la acción institucional a una problemática social concreta del entorno, de manera de abrirse y vincularse con el territorio más próximo generando desde la dinámica curricular acciones concretas de servicio para este tema.
- Red de centros: Se plantea la necesidad de crear redes de centros que permitan dar soluciones educativas a las problemáticas comunes que se dan en el territorio. Esto permitirá a los directivos interactuar con sus iguales de manera participativa.

- Observatorio local de la educación: Una red local de centros puede proporcionar espacios profesionales a los directivos, donde poder discutir datos provenientes de la realidad escolar y educativa en general.

En cuanto a las acciones estratégicas para avanzar hacia una escuela no etnocéntrica, podemos sintetizarlas como a continuación la exponemos:

- Seminarios de reflexión intercultural: Abrir espacios y crear oportunidades para que la comunidad educativa pueda reflexionar sobre sus creencias, ideas, prejuicios etc. alrededor de la noción de cultura.
- Establecimiento de vínculos con profesorado de los países del alumnado de familia inmigrada: Este tipo de acciones genera mayor empatía y complicidad con el hecho migratorio, además de facilitar información sobre los sistemas educativos de donde provienen los alumnos de origen migrante.
- Club de lectura intercultural: Ofrecer bibliotecas y publicaciones sobre la cultura de distintos países favoreciendo el acercamiento y empatía hacia las realidades culturales diversas presentes en el centro.
- Programa sobre identidad y ciudadanía: Abrir espacios y generar oportunidades para que los alumnos y familias migradas compartan retos, dudas y miedos de su proceso de adaptación, adoptando un planteamiento constructivista.
- El centro educativo, espacio de vida cultural de la comunidad: Crear una comisión amplia de la comunidad educativa para negociar, repensar y reconstruir las distintas celebraciones, festividades y tradiciones que se desarrollan en el centro.
- Centro de producción cultural: Asumir la dimensión artística como un tema fundamental y como uno de los focos principales de construcción y

recreación cultural, promoviendo una aproximación posmoderna a la noción de cultura.

- Políticas activas de diversificación del profesorado: Incorporar docentes de otros países a la escuela, construyendo de esta manera una realidad pluricultural que contribuya a generar un centro desde la diversidad y no caer en la contradicción de querer construir espacios interculturales desde la monoculturalidad.
- Participación en la vida política local: Generar un compromiso político del docente ya sea a través de plenos municipales en que se debata sobre asuntos educativos del territorio donde se ubica el centro.

Nos parece interesante de abordar esta propuesta, ya que plantea una serie de situaciones que obedecen a acciones directivas, ya que implican conjugar intereses, opiniones y voluntades, no solo de las personas que componen el centro educativo, sino que también mecanismos externos y creemos que es el directivo quien posee las herramientas para poder llevar a cabo este proceso.

Teniendo como una base estas condiciones, podemos apuntar ahora a los principios y estrategias que deberían considerarse para la gestión de la diversidad cultural desde el punto de vista de los directivos. Esto nos permitirá considerar aquellos aspectos y situaciones que se ajustan a un modelo inclusivo.

En este sentido, desde Latinoamérica se piensa en la perspectiva decolonial como fundamental para contribuir a la lucha contra el racismo y la discriminación, la edificación de sociedades más equitativas y justas, el fin de las estigmatizaciones étnicas, lingüísticas, raciales y otras formas de discriminación (Osuna, 2012:49).

En la misma línea, pero en un enfoque desde la dirección escolar, Antúnez (2010:83), señala que *el ejercicio de la dirección debe ser coherente con procesos gestores que asumen principios participativos y democráticos*. Por tanto, para generar los cambios necesarios para avanzar hacia un modelo participativo,

democrático e inclusivo, se necesitan implementar procesos de cambio e innovación que permitan guiar el cambio cultural en los centros escolares.

En este sentido, Antúnez y Gairín (2009:238) plantean una serie de pautas para ayudar a guiar a los directivos en estos procesos de innovación enfatizando que *para promover cambios culturales o, tal vez mejor, cambios de orientación de la cultura, no es imprescindible un liderazgo carismático sino integrador y, sobre todo, conocer mucho el medio en el que desarrollan las actuaciones.*

Deben considerarse los elementos favorecedores del cambio, los propósitos a través de los cuales deberían estar orientadas las actuaciones directivas y las capacidades sobre las cuales debería estar orientada una actuación directiva democrática.

En cuanto a los elementos favorecedores del cambio, encontramos los siguientes:

- Conocer más y mejor el clima escolar y al personal que trabaja en la institución.
- Crear estructuras y sistemas de comunicación y potenciar los que ya existen.
- Resolver conflictos intentando aprender de ellos.
- Clarificar el papel de cada persona en los procesos de participación y toma de decisiones.
- Activar procedimientos efectivos de resolución de problemas.
- Prestar atención a cada individuo en forma particular.
- Poner en evidencia la falta de recursos necesarios para la innovación
- Ayudar a superar el desencanto frente a circunstancias externas como condiciones de trabajo o reconocimiento social.

En cuanto a las actuaciones directivas y los propósitos que deberían orientarlas, encontramos los siguientes:

- Mantener atención máxima a las exigencias del entorno y al funcionamiento interno.
- Reaccionar ante las crisis dando un ejemplo de modelo positivo
- Intervenir en procesos de selección, adscripción y promoción del profesorado.
- Desarrollar un modelo adecuado de conducta personal y profesional
- Intervenir en la determinación de criterios para otorgar recompensas y determinar status.
- Apoyar y destacar a las personas que aceptan nuevos valores
- Crear nuevos rituales en reemplazo de los que no son congruentes con los valores institucionales.

La actuación directiva democrática debería estar orientada por las siguientes capacidades:

- Analizar y diagnosticar situaciones y problemas
- Diseñar planes de acción en función del diagnóstico y recursos existentes
- Actuar acorde a las prioridades con criterios de importancia y urgencia.
- Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar, poniendo énfasis en procesos de colaboración e información.

Sin duda, que todos los elementos antes mencionados, resultan fundamentales al momento de idear, diseñar o proponer un modelo directivo inclusivo, democrático y que pueda dar respuesta a la diversidad cultural en un territorio determinado.

Pero lo más importante es que los directivos deben responder y estar sujetos a las características y necesidades de la realidad sociocultural existentes en el contexto en el cual se encuentra la institución, para de esta manera atender a los distintos componentes de la comunidad educativa a partir de sus propias particularidades y diferencias.

Y ¿cuáles serían los elementos que debería considerar el centro educativo para trabajar estos aspectos?

De acuerdo a todo lo planteado, solo nos quedaría plantearnos ¿cuáles serían las características intrínsecas que debería poseer un directivo inclusivo? Creemos que resumiendo todo lo anteriormente señalado, un directivo inclusivo, debería ser:

- *Colaborador*: Capaz de trabajar en equipo y generar espacios de colaboración con todos los componentes de la comunidad escolar (profesores, alumnos, apoderados, etc.)
- *Transparente*: Debería ser una persona capaz de generar confianza a toda la comunidad escolar, compartiendo sus decisiones, sus motivaciones y principalmente ser diáfano con toda la información que maneje.
- *Reflexivo*: Debería tomar decisiones de manera reflexiva y meditada, evitando respuestas impulsivas.
- *Intencionado*: Debería plantear objetivos claramente intencionados hacia la consecución de metas para instalar una cultura inclusiva en la escuela.
- *Comprometido*: Deberían ser líderes que prediquen con el ejemplo y con un enorme compromiso con la escuela y sus valores institucionales.

Los desafíos son enormes y aún queda mucho camino por recorrer, pero sin duda, el desarrollo de una educación democrática e inclusiva, colaborará a desarrollar un mundo más equitativo y respetuoso frente a las diferencias, beneficiando a todas

las personas, independientemente de sus características, condición sexual, género u origen étnico, permitiendo una participación de todos y valorando el aporte que cada persona hace a la sociedad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Investigación cualitativa

El propósito de este capítulo es describir el proceso seguido en el estudio empírico. Comprende desde la descripción de sus principales características, el trabajo de campo y las técnicas empleadas para la recogida de datos, hasta los supuestos que respaldaron la investigación. Para ilustrar el proceso de la investigación se incluyen algunos ejemplos de las actividades realizadas.

La elección de una metodología no siempre comienza por la descripción de la misma, sino que por sus implicaciones con el objeto de investigación y las características personales y sociales del investigador.

Nuestra investigación tuvo como objetivo principal describir, analizar e interpretar las prácticas directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural en colegios públicos de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile, para esto se realizó un proceso riguroso, organizado y sistemático que permitió alcanzar los objetivos propuestos.

En consecuencia, nuestro estudio utilizó métodos de investigación cualitativos, enmarcándose dentro del paradigma interpretativo; es decir comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. En esta comprensión se pretende llegar a la captación de las relaciones internas y profundas indagando en la intencionalidad de las acciones y en las percepciones de los sujetos.

El valor fundamental de la investigación en las ciencias sociales, psicológicas y educativas en particular, reside en la peculiaridad del objeto de conocimiento.

Debido al carácter subjetivo y complejo de éstos, se requiere de una metodología de investigación que respete esta naturaleza.

La investigación cualitativa es una aproximación sistémica que permite describir las experiencias de la vida y darles significado. Su objetivo es observar y analizar los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc. desde la perspectiva de la persona que está siendo estudiada, es decir, desde la perspectiva del sujeto.

En este sentido, resulta muy útil para entender las experiencias y sensaciones humanas teniendo especial importancia las percepciones, motivaciones y demás, de los propios sujetos de análisis, que se convierten en las bases de las conclusiones analíticas a posteriori.

Es por esto, que a continuación pretendemos establecer y hacer un análisis de la investigación cualitativa, sus características, objetivos de investigación, conceptualización, las técnicas e instrumentos que utiliza, entre otros aspectos y desde luego asociadas al estudio realizado.

3.1.1 Características de la investigación cualitativa

En general, la investigación distingue dos tipos de enfoques: cualitativo y cuantitativo. Esta clasificación obedece a cada una de sus características internas y la forma en que se procede a procesar la información que se obtiene de ellas. En una distinción burda, en la investigación cuantitativa prevalece la obtención, procesamiento, codificación y análisis numérico. Por su parte, la investigación cualitativa, aunque también puede contener números, en ella prevalece un análisis categórico.

A través de los marcos de referencia, el punto de partida, la realidad a estudiar, la objetividad, las metas de investigación, la lógica, la relación con otras ciencias, la posición personal del investigador, la interacción entre el investigador y el

fenómeno, el papel de los fenómenos estudiados y el reporte de los resultados que sustentan dichos enfoques es posible establecer una distinción más precisa.

De acuerdo con Pérez (2008:32) *el enfoque cualitativo pretende ofrecer profundidad, a la vez que el detalle mediante una descripción y registro cuidadoso.* Por esto, surge la necesidad de distinguir entonces la investigación cualitativa de la cuantitativa, a partir de las características de ambas, como podremos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 11

Investigación cuantitativa y cualitativa

	Cuantitativo	Cualitativo
Referencias	Positivismo, neopositivismo y positivismo	Fenomenología, constructivismo, naturalismo interpretativismo
Punto de partida	Realidad que conocer	Realidad que descubrir, construir o interpretar
Realidad a estudiar	Objetiva, única, es externa al investigador	Existen realidades subjetivas, es construida por el investigador
Naturaleza de la realidad	Esta no cambia por las observaciones y mediciones	Cambia a partir de las observaciones y recolección de datos
Objetividad	Busca ser objetivo	Admite la subjetividad
Metas	Describir, explicar, predecir, probar teorías	Describir, comprender, interpretar a través de percepciones y significados de las experiencias de los participantes
Lógica	Deductiva, de lo general a lo particular	Inductiva, de lo particular a lo general
Posición del investigador	Neutral, imparcial, hay distancia, sin involucramiento, independencia	Explícita, el investigador reconoce sus valores y creencias como parte del estudio, hay empatía, interdependencia
Fenómenos estudiados	Pasivos	Activos
Planteamiento del problema	Delimitado, específico, poco flexible	Abierto, libre, no delimitado, muy flexible
Uso de la teoría	Se utiliza para ajustar sus postulados, se compara con los resultados	Es un marco de referencias, se genera a partir de datos obtenidos y analizados
Hipótesis	Se prueban	Se general en el estudio
Diseño de investigación	Estructurado, predeterminado	Abierto, flexible, construido en el trabajo de campo
Población-muestra	El objetivo es generalizar datos de una muestra a una población	No busca generalizar los resultados obtenidos de la muestra a una población
Muestra	Muchos sujetos estadísticamente representativos	Menos sujetos, casos individuales
Naturaleza de los datos	Numéricos	textos, narraciones, significados
Recolección de datos	A partir de instrumentos estandarizados	Mayor entendimiento de las experiencias de las personas
Finalidad del análisis	Describir variables y explicar cambios	Comprender a las personas y sus contextos
Reporte de resultados	Tono objetivo, impersonal, no emotivo	Tono personal y emotivo

Elaboración propia con datos de Cabello, M. (2011).

Según Gibbs (2012:12), resulta complejo encontrar una definición común de la investigación cualitativa, sin embargo, se pueden identificar algunos rasgos comunes ya que este tipo de estudios pretende acercarse al mundo y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior.

Esto se podría lograr de varias formas distintas, ya sea analizando:

- Las experiencias de los individuos o de los grupos.
- Las interacciones y comunicaciones mientras se producen.
- Documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones.

De ello, puede resumirse que una investigación, enfoque o estudio cualitativo es un proceso de planificación, recolección y análisis de información sobre las opiniones, percepciones (valoraciones), creencias (ideas o prejuicios) y actitudes (predisposiciones y tendencias) de una población determinada (López, 2005:5).

La investigación cualitativa tiene por objeto la producción de conocimiento a partir del enfoque de un problema y la búsqueda de respuestas en el campo social, incluyendo los educativos (Sandoval, 2010:27).

Estas investigaciones se caracterizan por la riqueza de información proveniente directamente del sujeto en estudio, de lo cual la profundidad de la información recibida es un factor determinante para el logro del objetivo propuesto. El principal aporte de este tipo de estudios es el de enriquecer el análisis de los hechos educativos con la contrastación entre lo normativo y deseable y lo que en efecto sucede al interior del establecimiento o institución en estudio.

Una de las características más importantes que posee la investigación cualitativa es que tiene como punto central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado.

Conocer el papel que tiene la intención en la vida de un sujeto puede ser consciente, cuando el propósito se busca en forma manifiesta y declarada, o inconsciente, cuando la meta es una función latente u oculta.

Por tanto, *la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto, se está en el campo de estudio* (Pérez, 2008: 46) aborda el mundo subjetivo: la estructura de motivaciones, valores, sentimientos y pensamientos de las personas en su conducta social, lo que implica el estudio de la persona en su ambiente natural y desde la perspectiva de la intención del sujeto, lo que permitirá construir una imagen social del sujeto.

De acuerdo a lo que señala Bisquerra (2009: 278) la finalidad de la investigación cualitativa *es sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Sólo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio.*

Esta situación está dada, principalmente porque el sujeto no es una individualidad absoluta, sino que se interrelaciona con otros sujetos, bajo una perspectiva social, es decir, el todo se encuentra en las partes, al igual que las partes se encuentran en el todo.

Las características descritas nos permiten reafirmar la elección de la investigación cualitativa no porque ella sea mejor que la investigación cuantitativa, sino porque permite tener una mirada de la realidad más profunda y holística, desde lo humano, desde los sentimientos, lo que para nuestra investigación resultaba relevante.

A continuación, ofrecemos una tabla que nos ofrece la caracterización de la investigación cualitativa desde el punto de vista de diversos autores:

Tabla 12

Caracterización de la investigación cualitativa

Autor	Caracterización
Creswell, 1988	Explora los problemas sociales o humanos a partir de metodologías que permiten obtener una construcción compleja, holística, basada en la voz de los propios informantes de la investigación
Sandín Esteban, 2003	Actividad sistemática que busca comprender en profundidad un fenómeno con el fin de tomar decisiones, transformarlo y desarrollar conocimiento
Van Manen, 2003	Centra su estudio en la experiencia vivida buscando relevar, describir e interpretar los significados de los sujetos mediante procesos de intensa reflexión investigativa
Pérez Serrano, 2011	Es flexible y emergente, lo que implica que el investigador construye un desarrollo investigativo en vivo mediante la exploración, participación y reelaboración del diseño de investigación
Flick, 2004	Se orienta al análisis de casos concretos en su particularidad temporal y local, tomando las expresiones y actividades que realizan las personas en sus contextos locales
Denzin & Lincoln, 2005	Permite utilizar múltiples miradas con las cuales el investigador realiza un montaje o "bricolaje" simultáneo de la información
Medina Moya, 2005	Su objeto de estudio es la acción humana (significado que tiene para la persona) por oposición a la conducta humana (acto físico o reflejo de lo fáctico).
Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006	Las acciones humanas están regidas por un sentido subjetivo que permite caracterizar aquellas por el significado que poseen para el sujeto

Elaboración propia en base a los diversos autores citados.

Otro aspecto importante a considerar al seleccionar la metodología cualitativa como modelo, es el diseño de investigación el cuál orientará todo el proceso. De acuerdo a Latorre, del Rincón y Arnal (2006) la investigación cualitativa posee 6 fases, con variadas actividades en cada una de ellas, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 13

Diseño de investigación cualitativa

Fase	Diseño
Fase exploratoria y de reflexión	Identificación del problema Cuestiones de investigación Revisión documental Perspectiva teórica
Fase de planificación	Selección del escenario de investigación Selección de la estrategia de investigación Redefinir el problema y cuestiones de investigación
Fase de entrada en el escenario	Negociación del acceso Selección de los participantes Papeles del investigador Muestreo intencional
Fase de recogida y de análisis de la información	Estrategias de recogida de información Técnicas de análisis de la información Rigor del análisis
Fase de retirada del escenario	Finalización de la recogida de información Negociación de la retirada Análisis intensivo de la información
Fase de elaboración del informe	Tipo de informe Elaboración del informe

Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2006).

Es por todo esto, que la elección del método de investigación cualitativa se ajustaba a los objetivos propuestos y que nos permitiría obtener la información necesaria para entender los hechos, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción que nos permitirían comprender de manera holística el fenómeno estudiado.

3.1.2 Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa

Como hemos podido ilustrar, la metodología cualitativa es un proceso complejo que se orienta a la comprensión de los significados que tienen para los seres humanos los hechos físicos, los fenómenos sociales y culturales, etc., en el contexto en que estos se producen.

Sin embargo, aunque representa un modelo que se ajusta a los propósitos investigativos, resulta necesario, conocer las ventajas y desventajas que este modelo posee, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 14

Ventajas y limitaciones de la investigación cualitativa

Ventajas	Limitaciones
Permite profundizar más en la situación objeto de estudio.	Problemas de diseño por falta de cánones, procedimientos o reglas específicas para análisis de datos, debilidad en la generalización, vulnerabilidad y dudas en consideración del contexto.
Puede señalar aspectos y discrepancias que tengan alguna trascendencia y explicar cuestiones	Requiere mayor tiempo para estudiar el problema y en la elaboración de un buen diagnóstico.

difíciles de abordar desde un punto de vista cuantitativo.	
Definiciones significativas, relevantes y conscientes para los participantes	Falta de procedimientos concretos para análisis de datos
Puede utilizarse en diversas disciplinas como sociología, educación, antropología, etc.	Análisis complejo porque sin un cuidadoso y sistemático procedimiento de control se puede perder la orientación.
Permite estudiar lo que caracteriza la organización social y cultural de un grupo	Implicación del investigador y objeto de investigación a nivel psico afectivo, histórico existencial y estructuro profesional que puede incidir en una proyección personal del investigador.
Adecuada para el análisis de fenómenos complejos.	

Elaboración propia basado en Pérez, G. (2011).

Según los modos de indagar e interpretar la realidad, la metodología cualitativa recibe diversos nombres: etnográfica, cualitativa, observacional, participativa, estudio de casos, interaccionismo simbólico, interpretativa, investigación de campo, investigación antropológica, etc., lo que dificulta una definición precisa sobre el tema.

En nuestro caso, se escogió el estudio de casos como el método de investigación cualitativa que más se ajustaba a los objetivos propuestos, ya que como podremos observar a continuación, implica un proceso sistemático y en profundidad de exploración de un fenómeno (entidades sociales o educativas) que por sus características se convierten en únicas.

3.2 Estudio de Casos

El estudio de casos está pensado para comprender y extrapolar la experiencia real que aporta la vida, a un caso particular. Como señala Stake (2010: 11) *de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular... el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.*

De acuerdo con lo que señala (Barrio, Gonzáles, Padín, Peral, Sánchez y Tarín, 2010:2) el estudio de casos sería *el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno*; por tanto, puede corresponder a una persona, una institución, un fenómeno particular, etc. Es por esto, que consideramos que el estudio de casos serviría para reflexionar sobre nuestro tema de estudio y así obtener la máxima comprensión del fenómeno.

Existen algunos autores como Hernández et al (2007: 169) para los cuales “no es una elección de método, sino el “objeto” o la “muestra” que se va a estudiar”, ya que observa solo características de una unidad individual como un niño, una escuela, un grupo particular, etc. no obstante como señala Pérez (2008: 81) *el propósito de tal observación consiste en probar de modo profundo y analizar con intensidad el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado.*

3.2.1 Características del estudio de casos

La representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje ha sido utilizada desde tiempos remotos. El planteamiento de un caso es también una oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan en su análisis logran involucrarse y comprometerse, tanto en la discusión del caso, como en el proceso grupal para su reflexión.

De ello, la participación en este tipo de técnica desarrolla habilidades tales como el análisis, síntesis y evaluación de la información. Posibilita también el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como la innovación y la creatividad.

El caso se comienza a utilizar en la universidad de Harvard, en el programa de Derecho, hacia 1914. El *Case System* pretendía que los alumnos del área de leyes buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran. Pero es hacia 1935 cuando el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende, como metodología docente, a otros campos. Se perfecciona, además, con la asimilación del *role-playing* y del sociodrama como técnicas para representar o dramatizar una situación problemática concreta de la vida real (ITESM, 2010:3).

El estudio de caso o método de caso es una herramienta de investigación fundamental en el área de las ciencias sociales. Debido a su utilidad, se ha expandido a otros campos administrativos y científicos. El estudio de caso analiza temas actuales, fenómenos contemporáneos, que representan algún tipo de problemática de la vida real, en la cual el investigador no tiene control pero desea obtener un conocimiento más amplio para darle una solución. Al utilizar este método, el investigador intenta responder el cómo y el por qué, utilizando múltiples fuentes y datos.

Según Martínez (2011:174), el estudio de caso *es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría.*

Según Barrio, et al (2010:1) el estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas.

Una investigación de estudio de caso trata con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

Una revisión de las tradicionales definiciones de este enfoque desvela su coincidencia en señalar que el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Para ser más concreto, llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo en educación, un aula, un alumno autista o un programa de enseñanza pueden considerarse un caso (Barrio, et al, 2010:2).

Siguiendo a Stake (2010), cabe señalar que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales son en su mayoría personas y programas, que nos interesan principalmente por su especificidad.

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (...) El caso puede ser un niño, un profesor también (...) Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias (Stake, 2010: 11 y 15).

En general, no existe una estructura determinada para la elaboración de un estudio de caso; sin embargo, existen algunos componentes esenciales que permiten organizar su información, tales como los que señala Martínez (2011:179):



- Elegir el estudio de caso a investigar. Recolectar la mayor cantidad de información posible respecto al objeto de estudio. Se redacta el caso o fenómeno a investigar de la forma más minuciosa y clara posible. Es importante que la transcripción del caso sea objetiva y sin modificaciones.
- Antecedentes del caso a investigar: en esta sección se presenta la información previa y relevante en cuanto al caso o fenómeno. Son datos preliminares que ayudarán en la investigación y análisis. Ante ello, se define y desarrolla el marco teórico.
- Preguntas de investigación: son las interrogantes que guían la temática de la investigación: cómo, cuándo y por qué, etc.
- Conceptos y teorías: en este apartado se exponen los conceptos y las teorías que se utilizarán en los procesos de análisis de los datos recabados y su interpretación.
- Principales tópicos de investigación: se enumeran los temas fundamentales para el estudio de caso en cuestión.

- Análisis e interpretación de la información.
- Conclusión y bibliografía.

Los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo "cómo" o "por qué", cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es contemporáneo. Muchas de las preguntas de tipo "¿qué?" son exploratorias o descriptivas y se contestan realizando encuestas o consultando bases de datos.

Las preguntas "cómo" y "por qué" son más explicativas y llevan fácilmente al estudio de casos, la historia y los experimentos, porque tratan con cadenas operativas que se desenvuelven en el tiempo, más que con frecuencias. Los casos y la historia también permiten tratar con el rastreo de procesos (George et al., 2005).

El estudio (explicativo) de caso viene de la teoría y va hacia ella. Antes de iniciar el trabajo de campo, el estudio debe ser precedido por el desarrollo de una teoría que permita la observación. La observación está siempre acompañada de una teoría, aunque sea incipiente. El desarrollo de los primeros esbozos teóricos clarifica y profundiza los componentes del caso (Yacuzzi, 2008:9).

Reconociendo que una teoría trata de explicar un fenómeno, la importancia de la teoría en el estudio de caso es fundamental. A través de la teoría se hace relaciones de unidades observadas y unidades aproximadas. Las unidades observadas son las variables, que se pueden medir. Las unidades aproximadas son las construcciones conceptuales (constructs), creaciones de la mente que no pueden observarse directamente, como el liderazgo o la cultura corporativa.

Las variables se relacionan entre sí por medio de hipótesis; las construcciones conceptuales, por medio de proposiciones. Además de variables y construcciones conceptuales, una teoría tiene supuestos (Yacuzzi, 2008:10), mismos que tratan de ser explicaciones simplificadas anticipadas de la realidad observada.

Un estudio de caso tiene en general los siguientes pasos para su conformación (George y Bennett (2005) retomando a Yin (1994):

1. Diseño del estudio.
2. Realización del estudio.
3. Análisis y conclusiones.

En el primer paso se establecen los objetivos del estudio, se realiza el diseño propiamente dicho, y se elabora la estructura de la investigación. Es importante determinar si la investigación tiene por objetivo la predicción, o la generación de teorías, o la interpretación de significados, o una guía para la acción.

En el segundo paso se prepara la actividad de recolección de datos y se recoge la evidencia, en todas las fuentes del caso.

En el último paso se analiza la evidencia. La forma de vincular los datos con las proposiciones es variada y los criterios para interpretar los hallazgos de un estudio no son únicos. Cuando se trabaja en explicaciones causales, la dinámica operativa lleva a buscar la coincidencia de patrones, que relaciona diversos tipos de información del mismo caso con alguna proposición teórica.

Un ejemplo de esta coincidencia es la existencia de una relación sistemática entre variables. Es posible que la coincidencia de patrones sea causal o simplemente relacional, y es el investigador quien debe responder a este tema, con los criterios adecuados. *Es de esperar que los diferentes resultados sean lo suficientemente impactantes como para priorizar una proposición sobre sus rivales. Para finalizar con la tercera etapa, se prepara el informe del trabajo y se difunden sus resultados* (Yacuzzi, 2008:23).

En la elaboración de un caso se disponen de medios para recoger datos, tales como la revisión documental, entrevista o el uso de experiencias personales, considerando:

- Estudio de documentos conservados en fuentes escritas: resultan interesantes aquéllos relativos a incidentes o situaciones críticas que se desarrollan en el transcurso del tiempo, en los que entran en juego problemas no resueltos con anterioridad.
- Entrevista a un sujeto involucrado: se le invita a narrar situaciones dramáticas o difíciles, que haya atravesado en el curso del fenómeno en estudio. Conviene dejar al entrevistado en libertad para contar los sucesos que quiera, sin excluir ninguno de momento. Sobre la marcha habrá que ir seleccionando las historias que mejor correspondan a los criterios que se han fijado de antemano.
- A propósito del caso seleccionado, habrá que mantener una segunda entrevista, más breve, en la que se obtengan todos los datos necesarios para una mejor comprensión de la situación total. Interesa mucho conservar las palabras típicas y las referencias claves. Pero hay que modificar nombres y lugares, para evitar una posible identificación de los protagonistas.
- Escritos que refieren acontecimientos personales o profesionales, considerando cartas que exponen una situación crítica o una decisión personal; escritos autobiográficos; diarios, memorias o confesiones y observación detallada de una situación, por parte de un actor principal o de un testigo accidental (ITESM, 2010:3).

Algunas recomendaciones en la redacción de un caso atienden a su verosimilitud, provocación, conciso, cercano y directo. A su vez, se debe evitar una amplia extensión, omisión de datos, interpretación subjetiva, redacción literaria, dejar datos oscuros y tomar partido.

En la siguiente tabla podemos observar algunas recomendaciones y precauciones que se deben considerar al elegir este método de investigación:

Tabla 15

Recomendaciones y precauciones en el estudio de casos

Recomendaciones	Precauciones
<ul style="list-style-type: none">• Verosímil: de modo que su argumento sea posible, que quede la impresión de que lo ha vivido alguien.• Provocador: que la historia que cuenta estimule la curiosidad e invite al análisis de sus personajes.• Conciso: sin adornos literarios ni exceso de tecnicismos que degeneren en pesadez.• Cercano: con narraciones y psicologías del entorno más cercano, de la propia cultura.• Directo: apearse a la realidad sin exagerar.	<ul style="list-style-type: none">• Decir más de lo que es preciso y suficiente.• Omitir datos importantes, bajo el pretexto de enriquecer la discusión.• Interpretar subjetivamente los datos que se exponen.• Redactar recargando el tono en lo literario y estilístico.• Dejar datos en la penumbra para que los invente el que analice posteriormente la historia (un caso no es un test proyectivo).• Tomar partido subjetivamente en la redacción a favor de unos y en contra de otros.

ITESM. (2010).

De ellas, el caso resalta la vivencia en la realidad estudiada, invita la relación entre el problema de estudio y el personaje, va directo al análisis, favorece la objetividad sobre la cantidad de datos y alienta a la acción.

3.3 Diseño de la investigación

En general, el diseño de investigación considera el enfoque, el fenómeno en estudio en el tiempo y el control que tiene el investigador. Bajo una investigación cualitativa el tipo de investigación que se usa es ex post facto. En él, e/

investigador no tiene control directo sobre las variables independientes, por ser intrínsecamente no manipulable, o porque ya aconteció su manifestación. Únicamente se observa su efecto sobre la variable dependiente. (Cancela, Cea, Galindo y Valilla, 2010:3)

Igualmente, la metodología considera que es un estudio fenomenológico, donde se describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un “concepto” o “fenómeno”. *En la investigación de las ciencias sociales y humanas los fenómenos sujetos a estudio suelen producirse al margen de la voluntad del investigador (Cancela, et al, 2010:3).*

Bajo dicho modelo de investigación cualitativa, la fenomenología pone de relieve el significado que la persona da sobre la sociedad, sobre el acontecimiento y sobre el fenómeno; es la persona el centro que define y orienta el sentido que le debe dar el investigador a la propia investigación, dejando en claro que cada persona en su subjetividad tiene un conocimiento, experiencia o significado propio que quizá difiera de otras, pero que también es posible encontrar similitudes que expliquen una realidad a partir de los significados de las personas que están involucradas en ella.

Como aplicación a la teoría fundamentada, en el desarrollo de la investigación de campo se da prioridad al descubrimiento y formulación de relaciones del sujeto con el fenómeno, más que a la orientación de las teorías existentes, cumpliendo con ello la premisa de observar más el contexto que la simple identificación de variables.

La investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado, más que como la cuantitativa se orienta a contrastar, comprobar o demostrar. Ante ello, el estudio del fenómeno, de su efecto en el sujeto y en la creación de situaciones, ocurre como una explicación descriptiva, más que como una comprobación de un hecho en donde el sujeto está involucrado.

Así, como la teoría fundamentada no se opone al seguimiento de un proceso de orden e identificación de los factores críticos, pero sin que ello signifique un sacrificio en las premisas que orientan la investigación se estima conveniente identificar la variable independiente que determina a la dependiente. Esta variable es la que explica el cambio que se tiene sobre el sujeto o la situación. La variable dependiente es precisamente la experiencia del sujeto inmerso en el fenómeno en estudio.

La interacción de dichas variables, como estudio fenomenológico, busca explicar el fenómeno, su relación con el sujeto y su efecto, estableciendo sus parámetros particulares y señalando con su experiencia lo que esto significa de manera subjetiva.

Ninguna de las variables habrá de limitar el alcance de la investigación, buscando que sea el objeto de estudio el que oriente la comprensión del contexto y sea este mismo sujeto el que de la pauta para definir desde su subjetividad la identificación de otros factores, la confirmación de los señalados o cualquier otra situación pertinente.

Un diseño de investigación para el estudio de casos se compone de cinco componentes (Yin, 1994) en Estudios de Caso como metodología de investigación (2010):

1. Las preguntas del estudio
2. Sus proposiciones, si existieran,
3. Su unidad de análisis (pueden ser varias),
4. La lógica que vincula los datos con las proposiciones y
5. Los criterios para interpretar los hallazgos.

Las proposiciones orientan sobre los objetos que deben ser examinados en el estudio; desmenuzan las preguntas de tipo “cómo” y “por qué” para determinar

qué se debe estudiar. *A partir de las preguntas de investigación se buscan datos sistemáticamente para extraer conclusiones. Las preguntas, los datos, y las conclusiones están vinculados lógicamente entre sí por el diseño del caso. Los diseños pueden ser de un caso simple o de múltiples casos y, por otra parte, holísticos o encapsulados, según se utilice una o varias unidades de análisis* (Yacuzzi, 2008:24). Enseguida se presentan en una matriz de dos dimensiones.

Tabla 16

Diseño de investigación en estudio de casos

	Diseños de caso único	Diseños de múltiples casos
Holístico (Unidad de análisis único)	Tipo 1	Tipo 3
Encapsulado (Múltiples unidades de análisis)	Tipo 2	Tipo 4

Yacuzzi, E. (2008).

Dimensión vertical: Holístico o encapsulado. La unidad de análisis puede ser un individuo, un grupo, una compañía, un país, etc. La unidad de análisis ayuda a definir el alcance del caso, complementa las proposiciones, y permite acotar la búsqueda de información. El caso es con frecuencia un proceso, una institución, o un evento no tan bien definido como un individuo. La definición de la unidad de análisis está vinculada con la forma en que se presentaron las primeras preguntas de la investigación.

Si solo se busca examinar la naturaleza general de una empresa o problema, se utiliza un enfoque holístico. Se procede así cuando no se logra identificar subunidades o sectores o cuando la naturaleza del estudio es holística. Si se

examinan una o varias sub- unidades de una organización o programa, se utiliza un enfoque encapsulado.

Dimensión horizontal: Diseños simples o múltiples. Los diseños simples se utilizan cuando, de modo análogo a un experimento crucial, un caso crítico permite probar una nueva teoría, o establece las circunstancias en que valdrían ciertas proposiciones. También un diseño simple se aplica en casos únicos o extremos, o un caso “revelatorio”, en el que se presenta a los ojos del investigador un fenómeno antes no estudiado.

Hay un problema común a todos los métodos de investigación, tanto cualitativos como cuantitativos: la evidencia puede ser compatible con un gran número (hasta infinito) de teorías alternativas. Por este motivo, *un caso crítico puede permitir comprobar cuál es la mejor teoría entre las que compiten; no habiendo casos críticos es posible también comprobar si una teoría falla en explicar un caso más probable o explica un caso menos probable* (George et al. (2005:30).

Los diseños múltiples, por otra parte, tienen la ventaja de que su evidencia es más convincente y el estudio resulta más robusto. Sus desventajas consisten en que no permiten tratar con el caso revelatorio, o raro, o crítico, de los casos simples y, además, requiere más recursos. El tema del número de casos que conviene analizar es debatido ya que algunos prefieren concentrarse en un estudio a fondo, otros argumentan que se obtienen datos adicionales en los diseños múltiples.

Para esta investigación resultaba extraordinariamente importante la consideración de la gestión de la diversidad por parte de directivos, como los principales impulsores y gestores de creencias y valores compartidos a nivel general, así como en la dirección específica de cada unidad educativa, en lo que a esta materia se refiere.

En este contexto, el estudio se restringió, por razones principalmente de operatividad a centros públicos chilenos, que, por sus características propias, les convertían en interesantes objetos de estudio.

La pretensión radicaba en poder aproximarse, a través de técnicas cualitativas, a estas unidades que probablemente habría resultado complejo de abordar desde metodologías cuantitativas y perspectivas formalistas, ya que constituían unidades con características muy particulares.

Además, se trata, de una investigación centrada en un tema caracterizado por la actualidad, la complejidad, la relevancia, la transversalidad, la necesidad de desvelar significados y la necesidad de profundización de esta materia que, en un contexto como el chileno, se hacen necesarias porque es una temática que cobra gran relevancia en los últimos tiempos.

3.4 Criterios de rigor

Como ya hemos mencionado, la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él. Esta información es filtrada, a la vez que interpretada y representada, por el propio investigador. Este elemento interpretativo que caracteriza la investigación cualitativa le confiere una gran complejidad, especialmente cuando se considera que al realizar esta práctica interpretativa se puede transformar el mundo en una serie de representaciones personales y sesgadas.

Es por esto, que los investigadores cualitativos se plantean su papel en el estudio de los fenómenos sociales y el procedimiento que siguen para dar sentido e interpretar los fenómenos que observan sin introducir ningún sesgo en la interpretación (Davinson, 2006).

El rigor es un tema relevante en el desarrollo de un proyecto de investigación. A través de él se valora la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. En la investigación cualitativa, el cuidado en el rigor prevalece en cuanto que las realidades que observan o analizan con múltiples explicaciones y significados se convierten en realidades tangibles y singulares reconstruidas a

través de la versatilidad del investigador (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012:265).

Dentro de los criterios de rigor, la fiabilidad y la validez son cualidades elementales de las pruebas o los instrumentos de carácter científico para la recogida de datos. Desde el punto de vista positivista, a través de ellos se busca garantizar que los datos recabados producirán resultados merecedores de crédito y confianza.

La fiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar estudios; esto es, que un investigador emplee los mismos métodos o estrategias de recolección de datos que otro, y obtenga resultados similares. Este criterio asegura que los resultados representan algo verdadero e inequívoco, y que las respuestas que dan los participantes son independientes de las circunstancias de la investigación. En general, se afirma que, si los resultados se repiten, la fiabilidad se puede asegurar, por eso es que en la investigación cualitativa es recomendable trabajar con diferentes métodos de recolección de la información (Noreña et al, 2012: 266).

Por su parte, la validez concierne a la interpretación correcta de los resultados y se convierte en un soporte fundamental de las investigaciones cualitativas. El modo de recoger los datos, de llegar a captar los sucesos y las experiencias desde distintos puntos de vista, el poder analizar e interpretar la realidad a partir de un bagaje teórico y experiencial, el ser cuidadoso en revisar permanentemente los hallazgos, ofrece al investigador un rigor y una seguridad en sus resultados (Cancela, 2010:4).

La validez da cuenta del grado de fidelidad con que se muestra el fenómeno investigado y puede obtenerse a través de diferentes métodos, entre los más usuales se encuentran: la triangulación, la saturación y el contraste con otros investigadores.

La triangulación puede ser por investigadores, métodos y resultados. La triangulación de investigadores considera que la realidad del objeto de investigación puede ser observada por todos los que se impliquen de una forma u

otra en la misma, posibilitando la confrontación de diferentes percepciones con el fin de reflexionar e interpretar los datos obtenidos (Cáceres y García, 2010).

En la triangulación de métodos los investigadores-observadores consideran oportuno reunirse y planificar entrevistas, las discusiones grupales y el análisis de documento, para valorar e integrar criterios.

Por su parte, la triangulación de los resultados tiene como objetivo provocar el intercambio de pareceres, comparar las diferentes perspectivas de los investigadores con los que se interpretan los acontecimientos, ofreciendo la posibilidad de interpretaciones distintas, lo que posibilita enriquecer y ampliar el ámbito de la representación subjetiva y construir un resultado determinado (Cáceres y García, 2010:5).

La confrontación de los resultados concede un valor de primer orden en el análisis reflexivo colectivo, analizando dichos resultados al hilo de la reflexión sobre la acción. El análisis de los resultados en una investigación cualitativa debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situaciones de igualdad de oportunidades.

Se dice que existe validez cuando hay un cuidado exhaustivo del proceso metodológico, de modo que la investigación se hace creíble. El establecer unos marcos concretos y sistemáticos de cómo se han recolectado y tratado los datos permite que otros investigadores puedan preguntarse si los resultados obtenidos son válidos o no en otras circunstancias similares (Noreña et al, 2012:266).

En el logro de la fiabilidad y validez, la aplicación de una serie de criterios permite dar el tratamiento a los datos, desde su recolección hasta su interpretación, de manera adecuada. Cada criterio contiene características que atienen hacia una mejor observación del fenómeno y sus resultados. En la investigación cualitativa los criterios a considerar son la credibilidad, transferibilidad, consistencia, confirmabilidad, relevancia y adecuación.

La fiabilidad y la validez son cualidades esenciales que han de tener todas las pruebas o instrumentos de recolección de datos que presenten un carácter científico. *Si el instrumento o los instrumentos de recolección de datos reúnen estos requisitos tenemos una cierta garantía de los resultados obtenidos en un determinado estudio y, por lo tanto, sus conclusiones pueden ser creíbles y merecedoras de una mayor confianza. Los fundamentos de la investigación experimental obligan a que el investigador controle las variables, así su validez depende de esa capacidad* (Canela, 2010:3).

Existen una serie de elementos que permiten lograr esta fiabilidad y validez, entre los que se encuentran:

- La credibilidad (validez interna),
- La transferibilidad (validez externa),
- La consistencia (replicabilidad)
- y la confirmabilidad (fiabilidad externa). (Pérez, 2011:89)

A continuación, se presenta una tabla con sus características y procedimientos respectivos:

Tabla 17

Crterios de fiabilidad y validez

Crterios	Características del criterio	Procedimientos
Credibilidad Valor de la verdad/ autenticidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado	- Los resultados son reconocidos verdaderos por los participantes - Observación continua y prolongada del fenómeno - Triangulación
Transferibilidad Aplicabilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	- Descripción detallada del contexto - Muestreo teórico - Recogida exhaustiva de datos
Consistencia Dependencia/replicabilidad	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta del estudio	- Triangulación - Empleo de evaluador externo - Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos - Reflexividad del investigador
Confirmabilidad o reflexividad Neutralidad/objetividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes	- Transcripciones textuales de las entrevistas - Contrastación de los resultados con la literatura existente - Revisión de hallazgos por otros investigadores - Identificación y descripción de limitaciones y alcances del investigador
Relevancia	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio	- Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales - Comprensión amplia del fenómeno - Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
Adecuación teórico -epistemológica	Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	- Contrastación de la pregunta con los métodos - Ajustes de diseño

Norena, A. Alcaraz, N. Rojas, J. y D. Rebolledo. (2012).

Resulta importante señalar, que tanto el enfoque de tipo cuantitativo, como el de tipo cualitativo, buscan la rigurosidad y la validez de sus estudios, es por esto, que resulta fundamental el poder trabajar con estos criterios, con el fin de que este tipo de investigación de corte cualitativo, que se caracteriza por ser global, holístico, complejo y cambiante, y aún cuando cuenta con un diseño flexible y emergente, resulte ser creíble y fiable, y que cumpla con el objetivo de aportar elementos realmente significativos, para una comprensión más integral de la realidad.

En la presente investigación se utilizarán estos criterios en cuanto a los elementos y características que debe poseer cada uno de estos criterios, con el fin de cumplir su objetivo de otorgar validez a esta investigación. La fiabilidad hace referencia a la posibilidad de replicar los estudios. Es decir, que un investigador que utilice los mismos métodos que otro, llegue a los mismos resultados (Yuni, 2005:176).

La fiabilidad se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite. Por ejemplo, si las lecturas del peso de una cesta de manzanas varían mucho en sucesivas mediciones efectuadas en las mismas condiciones, se considerará que las medidas son inestables, inconsistentes y poco fiables. La carencia de precisión podría tener consecuencias indeseables en el coste de ese producto en una ocasión determinada. De esta concepción se sigue que de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, consistencia o precisión de las medidas. Si la variabilidad de las medidas del objeto es grande, se considerará que los valores son imprecisos y, en consecuencia, poco fiables. De manera semejante, si una persona contestase a un test repetidamente en las mismas condiciones, de la variabilidad de las puntuaciones podría obtenerse un indicador de su grado de fiabilidad (Prieto y Delgado, 2010:67).

Anteriormente, el uso principal de las pruebas consistió en predecir alguna variable de interés denominada criterio (por ejemplo, el rendimiento laboral o académico). En la actualidad este enfoque sigue siendo de suma importancia

cuando se emplean las pruebas para seleccionar a los candidatos más aptos para un empleo, en los programas de admisión, en la adscripción de pacientes a tratamientos, etc. En estos casos, la evaluación de la utilidad de la prueba suele cuantificarse mediante la correlación entre sus puntuaciones y las de alguna medida del criterio (coeficiente de validez). Sin embargo, el éxito de este tipo de justificación depende de la calidad de la medida del criterio, especialmente de su representatividad (por ejemplo, ¿los indicadores para medir el criterio son suficientes y representativos del puesto de trabajo a desempeñar?) (Prieto y Delgado, 2010:70).

En la investigación en particular se utilizará la triangulación metodológica y particularmente “dentro del método”, debido a que, como señala Pérez (1994) en Hernández (2008:138) *se puede observar cuando las unidades observacionales son multidimensionales* que es el caso de las unidades de estudio, ya que el hecho de poseer culturas tan disímiles y diversas entre ellas, generan una multidimensión en cuanto a la visión del fenómeno, que permite realizar una triangulación adecuada de la información. Para clasificar textos se identifican con las distintas ramas del saber humano a partir de un sistema multidimensional donde cada clase se descompone en sus elementos o conceptos básicos de acuerdo con ciertas características llamadas facetas, tales como Personalidad, Materia, Energía, Espacio y Tiempo, y cuya secuencia se considera como el orden natural de nuestras representaciones mentales.

La triangulación metodológica es la forma de tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. De ella, se consideran datos, investigadores, teorías y metodología. De conoce como la combinación de dos o más teóricas, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular (Arias, 2010).

Hopkins (1985) en Origen y Evolución de la Investigación (2010) señala que *la saturación consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar*

la credibilidad de la investigación, que en el caso de la presente investigación se consigue revisando el proceso constantemente.

Un falso sentido de saturación, el cual puede originarse por un enfoque demasiado restringido, una búsqueda mal encaminada, o incluso una falta de perspicacia del investigador. *Por eso ella sugiere que la inclusión de nuevas unidades de observación debe continuar hasta que el investigador disponga de los elementos necesarios para construir una teoría comprehensiva y convincente sobre el tema* (Martínez, 2012:617).

Respecto al rigor científico en las investigaciones de tipo cualitativo, éste está ligado no al uso de un método versus otro, sino a la falta de errores, “impecabilidad” o perfección con que son aplicados los mismos. El significado que esta “impecabilidad” tiene en la aplicación de los métodos.

Estas aportaciones, serían la credibilidad, la transferencia, la consistencia y la confirmabilidad, que corresponden a procesos mediante los cuales se lograría la fiabilidad y la validez de este tipo de investigaciones.

La Credibilidad hace referencia a que los datos sean de la investigación sean creíbles. Sentado una relación entre los datos recogidos por el investigador con la realidad.

Para lograr que los datos obtenidos en esta investigación sean aceptables se trabajó durante periodos prolongados en el objeto de estudio, teniendo como herramienta la observación continua y persistente.

El trabajo prolongado en un mismo lugar facilita la captación real de las situaciones, sus causas, fenómenos, hechos relevantes. Apoyando la visión de un enfoque más ajustado a la realidad. Por otra parte la observación continúa permite observar datos precisos claros y concretos del fenómeno del estudio.

El proceso utilizado para garantizar la credibilidad de esta investigación, es que constantemente se realizó el contraste de los registros (documentos, grabaciones, relatos) con los descubrimientos e interpretaciones y desde luego que con las

fuentes. Es importante señalar, que este proceso está relacionado fundamentalmente con un proceso de validez interna (Jiménez, 2011:112).

La Transferibilidad se basa en la extrapolación de los resultados a otros contextos, es decir, acá se encuentra relación con un proceso de validez externa.

Obviamente, resulta que en este tipo de investigaciones no se puede hablar de generalizaciones, pues resulta trascendente considerar, que tanto para las dificultades adyacentes como los datos recogidos hablamos de una transferencia, en un contexto y situación similar.

Debido a las características de esta investigación, la transferibilidad se busca mediante la recogida de abundante información de modo que se pueda comparar el contexto de evaluación con otros contextos posibles, además de que el muestreo teórico resulta de tipo intencional (Pérez , 2010).

En la Consistencia o Dependencia lo que se pretende es que el estudio tenga replicabilidad de los datos obtenidos, con el fin de llegar a una cierta estabilidad, que vendría garantizada por la elaboración de teorías previas (Pérez, 2010).

Es correcto señalar, que este punto tiene su justificación en entregar una estabilidad al estudio, sin embargo, debido al perfil del proceso investigativo donde coexisten diversidades de realidades, el investigador desea encontrar una cierta estabilidad en la información recogida, no obstante, deberá contar con un cierto grado de inestabilidad, debido a los cambios en la realidad examinada, o cambios instrumentales debido al gradual y cambiante conocimiento que va adquiriendo el investigador respecto de la situación.

En esta investigación, se utilizará esencialmente la triangulación y el procedimiento de “los métodos solapados”, que consiste en la utilización de diversos métodos complementarios, orientados a la compensación y complementación de unos con otros.

La Confirmabilidad con el fin de garantizar dicha objetividad, existen diversos procedimientos para alcanzar este objetivo. Entre los que se utilizaron en esta investigación se pueden mencionar:

- Recogida de registros lo más concretos posible, transcripciones textuales, citas directas de la fuente documentales.
- Recogida mecánica de los datos, grabaciones en video y audio.

Es importante señalar, que este criterio de validez, tiene que ver con la fiabilidad y objetividad externa que proyecta la investigación y que tiene que ver con la rigurosidad en la aplicación de los instrumentos y su posterior análisis.

Dichos criterios, desde la posición cualitativa influida por un enfoque científico y cuantitativo busca en esencia el valor verdadero, la aplicación, la consistencia y la neutralidad. De ello, se toma en cuenta lo siguiente:

Tabla 18

Rigor científico en la investigación cualitativa

Aspecto	Término científico	Término naturalístico
Valor verdadero	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa (generalización)	Transferencia (transferir los resultados a otros contextos)
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmación

Cáceres, M. y García, R. (2010).

Adicionalmente, dado que la investigación cualitativa implica cierta subjetividad de los involucrados, el papel del investigador en el proceso de recolección de datos y

análisis resulta en una interacción que eleva un riesgo de intrusión. Ante ello, la ética en investigación cualitativa se enfoca a lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias. En el análisis, se corre el riesgo de perder su voz por el tratamiento que se les da a estos, al ser recortados, descritos e interpretados.

Para Hostetler (2005:21) señala que una buena investigación se ha medido siempre mediante cuestiones metodológicas más que a partir de cuestiones de tipo ético una buena investigación educativa no es cuestión solo de la utilización de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, sino también de propósitos y resultados benéficos para la sociedad que estudia. El poder de la investigación es proporcionar algo para mejorar la vida de la gente que estudia.

Bartolomé (2007:34), considera que el rigor científico de una investigación se suele apoyar en estrategias de triangulación como elemento fundamental, pero considera que «cuando se trata de investigaciones orientadas al cambio social y educativo, la fuente fundamental de validez será, en definitiva, la constatación de si el cambio se ha efectuado realmente en las práctica a las que supuestamente afecta y la permanencia del mismo.

Sumado a ello, los investigadores deben tener presente algunos criterios éticos a la hora del diseño del estudio y en el momento de la recolección de datos de la investigación cualitativa. Estos requisitos están relacionados con: la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes del estudio (Sundín, 2003: 21-23).

Tabla 19

Criterios éticos

Criterios	Características éticas del criterio
------------------	--

Consentimiento informado	Los participantes deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como informantes de la investigación
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficiencia y beneficiencia establecidos para hacer investigación con seres humanos
Observación participante	La incursión del investigador en el campo exige una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que pueden derivarse de la interacción establecida con los sujetos participantes del estudio
Entrevistas	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de los participantes
Grabaciones de audio o video	Deben resguardarse en archivos confidenciales y el investigador necesita ser cauteloso anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes

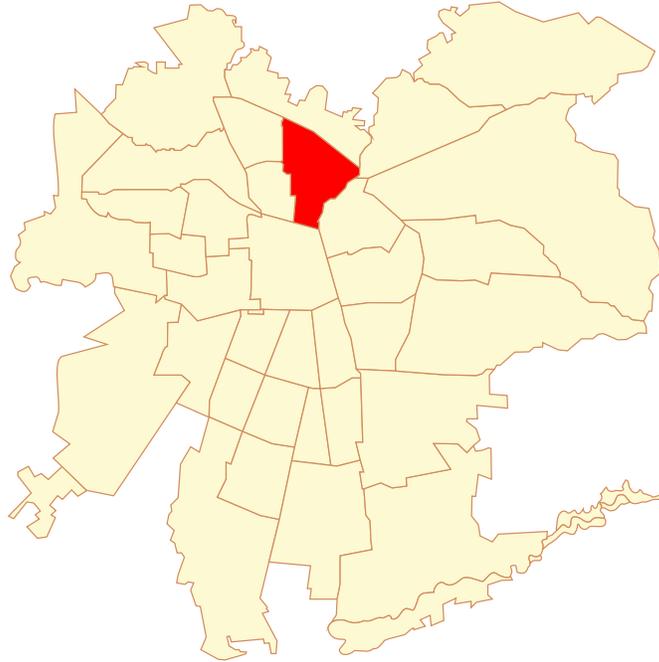
Norena, A. Alcaraz, N. Rojas, J. y D. Rebolledo. (2012).

De lo anterior, para esta investigación se ha tomado en cuenta la confidencialidad, la observación participante y la entrevista, lo que ha favorecido el acceso a la información directamente de la fuente primaria.

3.5 Descripción del escenario de estudio

Recoleta es una de las 34 comunas que componen la ciudad de Santiago de Chile. Es parte de la Provincia de Santiago, que pertenece a la Región Metropolitana. Esta comuna se encuentra ubicada en el sector centro-norte de Santiago, limitando al Norte con la comuna de Huechuraba, al poniente con las

comunas de Independencia y Conchalí, y al Oriente con la comuna de Providencia y Vitacura.



Su creación desde el punto de vista administrativo es reciente, respecto de las comunas que la circundan, ya que recién en el año 1981 se establecen sus límites geográficos, dependiendo administrativamente de las comunas de Santiago y Conchalí, hasta el año 1992 en que se crea la Municipalidad de Recoleta, entregándole libertad administrativamente. En este sector se ubicaron diversos conventos y el primer cementerio del país, lugar donde se encuentran algunos de los personajes más relevantes de la historia de Chile, como Manuel Rodríguez, Violeta Parra, Andrés Bello y la mayoría de los presidentes de Chile.

Esta comuna se emplaza en la rivera norte del río Mapocho, en un lugar que en épocas coloniales era conocido como “La chimba”, que en idioma quechua significa “al otro lado del río”. Este sector en sus inicios estaba plagado de chinganas, arenales y hasta una cárcel, y en el vivían principalmente algunos

indígenas que buscaban conservar sus tradiciones y españoles sin tanta suerte, que principalmente se dedicaban a la artesanía o la cosecha de hortalizas.

Este sector se ha caracterizado ya desde sus inicios por ser un ambiente tremendamente cosmopolita, donde convivían personas de diversos orígenes. Esto hasta el día de hoy aún se ha mantenido, situación que queda de manifiesto en uno de los barrios más característicos del lugar, que es el llamado Barrio Patronato, sector comercial que acogió desde fines del siglo XIX, la llegada de personas migrantes procedentes, en su mayoría, de medio oriente, quienes se instalaron a vivir y trabajar en este lugar, esencialmente en el área textil.

A mediados del siglo XX, el barrio fue compartido con comerciantes provenientes de China, Corea e India, convirtiéndose en uno de los puntos comerciales más fuertes de la comuna de Recoleta e incluso de la ciudad, y que hoy día alberga en sus calles personas de origen migrante de diversas nacionalidades, quienes han convivido por varias décadas y que venden sus productos, llenando de colores cada rincón de este espacio.

El barrio Patronato tiene una identidad única que quizás no se repita en ningún otro lugar del país, su carácter comercial textil ha permitido unificar su reconocimiento en la población y sus factores multiculturales también resultan propios e irrepetibles.

Desde el punto de vista educativo, la comuna de Recoleta cuenta con un total de 49 instituciones educativas que atienden enseñanza básica y media, de las cuales 16 son de dependencia municipal, 32 son particular subvencionados y existe 1 de tipo particular pagado (MINEDUC, 2012). De acuerdo a estas cifras se puede observar que predominan las instituciones subvencionadas, por sobre las municipales y existe solo un colegio de tipo particular pagado.

En esta comuna también se refleja una tendencia que desde hace muchos años se viene dando en Chile, que es la mayor demanda por establecimientos subvencionados o particulares y con una clara baja de las matrículas en el sector

público, situación que viene afectando desde hace varios años a los colegios municipales y que genera cada vez una mayor brecha entre este tipo de instituciones y aquellas pagadas, lo que sin duda, está dañando cada vez más y afectando a la población más vulnerable, aquellos que representan el quintil más pobre de la población y que son los estudiantes que por su situación socioeconómica acceden a ella.

En el caso de esta comuna y de acuerdo al plan de desarrollo comunal (Recoleta, 2011), la educación municipal ha sufrido un deterioro progresivo de su matrícula, cayendo un 30% entre los años 2000 y 2010, donde solo entre los años 2006 y 2010 se perdieron alrededor de 1.800 estudiantes de los establecimientos municipalizados de esta comuna, que corresponden a más de un 17 % de la población total escolar. Esto genera menores ingresos por conceptos de subvenciones, lo que claramente afecta a la mantención y mejoramiento de estas instituciones.

Una de las razones fundamentales para que esta problemática se venga produciendo, ha sido el desprestigio sostenido a que han sido sometidas las instituciones de tipo públicas, lo que se suma a los malos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas a nivel nacional, como el SIMCE, que en comparación a los resultados obtenidos por colegios particulares subvencionados y particulares pagados son deficientes.

De acuerdo a lo que señala Elacqua (2009), esta tendencia se ha venido dando en los últimos años y algunos de estos factores que influyen directamente serían:

- La búsqueda familiar de mejores oportunidades educativas para sus hijos y que no encontrarían en escuelas y liceos municipales.
- La distinción social que también pretenden algunas familias que asocian el acceso a lo privado y lo pagado como una estrategia de inserción en redes a las que quisieran pertenecer.

- El efecto de la difusión nacional de resultados de pruebas SIMCE y PSU donde sistemáticamente los establecimientos municipales, demuestran inferiores resultados.
- La proliferación de nuevos establecimientos privados o subvencionados en sectores donde antes primaba la oferta municipal y que han sido construidos sobre la base de incentivos y oportunidades generadas por las propias políticas educativas.

En este sentido, la realidad de la comuna de Recoleta no difiere demasiado de lo que ocurre a nivel país y es en esta realidad educativa y social en que se integran los alumnos de origen migrante que residen en la comuna.

En cuanto a la cantidad de alumnos de origen migrante que estudian en colegios de la comuna, no existen cifras oficiales, ni siquiera en los colegios municipalizados, sin embargo, en los datos del censo poblacional realizado en el año 2002, la comuna de Recoleta era la tercera comuna con más personas de origen migrante de Chile.

Las unidades educativas escogidas para realizar el estudio, se encuentran emplazadas en zonas tradicionales de la comuna. Una de ellas en el sector de los cementerios, que fueron de los primeros construidos en Santiago y de los más tradicionales, y la otra unidad en la avenida principal de la comuna y que lleva su nombre.

La elección de estos dos centros educativos, fue de manera intencionada, y responde principalmente por la alta cantidad de alumnos de origen migrante que han recibido, siendo las escuelas con los más altos índices de ellos en la comuna. Además, de este alto porcentaje de alumnos migrantes, presentan una interesante variedad en cuanto a las nacionalidades de estos, lo que resultaba aún más atractivo para los efectos de nuestra investigación.

La Unidad Educativa 01, corresponde al colegio RVV, cuyo nombre responde al del arzobispo de Santiago que ejerció su cargo entre 1847 y 1878. Se ubica

geográficamente al pie del Cerro San Cristóbal y fue creada en el año 1967 con el nombre de Centro Educacional N°1 y es en el año 1986- mediante el Decreto 246 - que pasa a llamarse Escuela V.

Su creación se debe esencialmente a que la reforma educativa de esos años, extendió a 8 años la enseñanza básica obligatoria, situación que aumentó la demanda de matrícula y generó la creación de diversos centros educativos a lo largo del país.

El establecimiento, ha obtenido logros en lo educativo, desplegando diversas estrategias para atender a sus estudiantes que poseen altos índices de vulnerabilidad; para ello, trabaja en red a nivel territorial tanto con instituciones educativas, como con el área de salud con el fin de convocar a distintas instancias comunales en el desarrollo y cumplimiento de su tarea educativa y formativa.

Luego del terremoto ocurrido en Chile en el año 2010, esta escuela recibió reparaciones menores. Sin embargo, la distribución de su espacio presentaba riesgos que debieron ser solucionados tales como, deficiente evacuación de aguas lluvias, falta de pavimentación de pasillos, escasa iluminación interna, careciendo de espacios propios para los recreos y las actividades deportivas.

Es así, que la construcción de una nueva infraestructura comienza a mediados del año 2012, dando solución definitiva a los requerimientos de espacios y riesgos a los que se exponían los estudiantes, además es el primer paso para la postulación al Proyecto de Jornada Escolar Completa.

El establecimiento posee 17 salas de clases, sala audio visual, sala multiuso, biblioteca, laboratorio de computación, sala de integración, aula grupo diferencial, sala de atención psicólogo, oficina pre-básica, patio pre-básica, 2 aulas para pre-básica, baños pre-básica, sala de enfermería, comedor, multicancha, servicios higiénicos en el primer y segundo piso, ascensor, sala de atención de apoderados, sala de profesores, comedor de profesores y área de Dirección con tres oficinas, además de un hall de entrada y una portería.

La segunda unidad educativa corresponde a la Escuela BP, fundada en el año 1902 como la Escuela de Aplicación, anexa a la Escuela Normal N°2. Funciona con este nombre y como anexa hasta el año 1943, en que la República del Paraguay le apadrina, con lo que se compromete a difundir las tradiciones de esa nación hermana y adoptar su nombre, pasando a llamarse en ese momento Escuela P.

Este establecimiento atiende una matrícula numerosa situación que acelera la decisión de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, organismo del Estado responsable de esa tarea, de construir un nuevo edificio que atendiera esa demanda educativa. Es así que la Escuela Bilingüe República del Paraguay llega a su actual edificio.

A solicitud del Embajador en Chile de Paraguay, se concuerda mantener el nombre de la Escuela, que hoy es Escuela Bilingüe República del Paraguay, ya que el establecimiento adoptó la decisión de incorporar el idioma inglés como obligatorio para sus estudiantes, a través de la modificación de sus planes y programas.

En esta escuela casi un 25% de sus alumnos son de origen migrante, llegando en algunos niveles incluso a un 50% de peruanos, lo que para nuestra investigación resultaba relevante y apropiado a los objetivos propuestos.

3.6 Muestra

La muestra de los sujetos de estudio, fue de tipo intencionada en base a un muestreo de tipo no probabilístico.

En este tipo de muestras se hace una selección de casos según un criterio específico que responden a ciertas características que se han preestablecido de acuerdo a los requerimientos de la investigación (Ochoa, 2015).

La muestra puede ser de dos tipos: no probabilística y probabilística. En la muestra no probabilística la selección de las unidades de análisis depende de las características o criterios personales del investigador y también influye la observación y conocimiento que el investigador tenga del campo en estudio.

El muestreo no probabilístico comprende los procedimientos de muestreo intencional que corresponde a un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en las que la población es muy variable y consecuentemente la muestra es muy pequeña (Ochoa, 2015).

Lo que nos interesaba era profundizar en el conocimiento de la función directiva a través de diversas experiencias, por ello se seleccionó una muestra intencional no probabilística de tipo intencionada. Cuyo interés radicaba en la opción de contar con un grupo heterogéneo de personas que nos proporcionaran información de acuerdo a su práctica y con conocimientos suficientes sobre el tema a investigar.

Es así, que como la intención era conocer las acciones directivas tendientes a la gestión de la diversidad, la decisión fue la de tomar una muestra principalmente de informantes del equipo directivo de cada una de las unidades educativas y como informante clave a apoderados de ambos establecimientos que tenían la característica de ser apoderados de origen migrante.

En la unidad educativa 1 se realizaron entrevistas al: Director, jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), inspector general y como informante clave a un apoderado de origen migrante.

En la unidad educativa 2 se realizaron entrevistas al: Director, jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), orientadora y como informante clave a un apoderado de origen migrante.

Con el fin de contrastar esta información se realizó un grupo de discusión en cada unidad educativa, que contaron, en ambos casos, con la participación de 5

profesores que por sus características y funciones podían aportar mayor información.

Siguiendo las orientaciones del Estudio de Casos a continuación presentamos las características generales de la muestra, comenzaremos por la unidad educativa 1 en el siguiente orden: Director, jefe de UTP, inspector general, apoderado y finalmente los profesores.

Director 1: Con 9 años de experiencia en el cargo y 16 de docencia. Cuenta con estudios de posgrado, Magíster y Diplomado en Gestión Educativa. Ha sido director en varias comunas y realidades educativas.

Jefe de UTP UE1: Posee 25 años de experiencia docente y en cargos directivos alrededor de 15. Fue director de un colegio y posee un magíster en educación, Diplomados y actualmente cursando un Doctorado en Educación.

Inspector General: Posee 24 años de experiencia docente y solo un año en el cargo de Inspector General. No obstante, se ha desempeñado en cargos directivos como coordinador académico y posee un magíster en gestión educacional.

Apoderado: Un año como apoderada de esta unidad educativa. De origen colombiana y con dos niños en la escuela.

Profesor 1: 24 años de experiencia como docente. Profesor de Educación Física y postítulo en Orientación.

Profesor 2: Diez años trabajando en docencia. Profesor de Inglés con una mención en administración educacional.

Profesor 3: Nueve años como docente. Profesor de Educación General Básica con especialización en Educación Tecnológica.

Profesor 4: 16 años de experiencia en docencia. Profesora de Religión, pero también enseña Arte y Tecnología. Profesora de origen peruano con 22 años en Chile.

Profesor 5: Catorce años como profesor. Profesor de Educación General Básica.

Para la unidad educativa 2 el orden de presentación es el siguiente: Director, jefe de UTP, inspector general, apoderado y finalmente los profesores.

Director 2: Tiene 31 años de docencia y 2 en el cargo de director. Gran parte de su trabajo lo ha realizado como Jefe de UTP. Cuenta con cursos de liderazgo y postítulo en orientación.

Jefe de UTP 2: Tiene 3 años de experiencia docente y solo 1 como jefe de UTP. Posee diplomados en el área de gestión curricular y liderazgo educacional. Asumió el cargo luego de que representara a los profesores en una situación compleja dentro de la escuela.

Orientador: Lleva 6 años de experiencia docente y solo uno en el cargo. Posee un post título en género desarrollo y políticas públicas, un post título en sexualidad y afectividad, post título en orientación educacional y vocacional y un magister en la misma área.

Apoderado: Tres años como apoderado de la unidad educativa. De origen peruano y con dos niños en la escuela, uno en sexto y otro en cuarto año de primaria. Un apoderado se entiende por toda persona mayor de edad que se responsabiliza del cumplimiento de las obligaciones y deberes del alumno ante la Dirección del Establecimiento, personal docente y cualquier otro funcionario que tenga injerencia en el proceso educativo.

Profesor 1: Tres años de experiencia como docente. Profesor de Educación General Básica y candidato a Magíster en Educación.

Profesor 2: Siete años trabajando en docencia. Profesor de Educación General Básica y especialista en el área de Lenguaje y Comunicación.

Profesor 3: Doce años como docente. Profesor de Educación General Básica sin especialización.

Profesor 4: Seis años de experiencia en docencia. Profesor de Educación General Básica sin especialización ni estudios de postgrado

Profesor 5: Seis años como profesor. Profesor de Educación General Básica con mención en Tecnología y Medio Ambiente.

Como se puede apreciar la muestra resulta bastante heterogénea, lo cual resultó fundamental para poder obtener la percepción de diversos actores de cada una de estas unidades educativas y así poder capturar una mirada más amplia y holística del fenómeno estudiado.

3.7 Técnicas de recogida de información y análisis de datos

En este apartado examinaremos algunas de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa y aunque por las características de nuestra investigación optamos por la entrevista y los grupos de discusión, como nuestras principales técnicas de investigación, tanto en el estudio de casos, como en cualquier otro método de tipo cualitativo, cualquier técnica puede ser válida si el estudio así lo requiere.

Algunas de las técnicas cualitativas más utilizadas son las siguientes:

- Técnicas de investigación documental, que se refieren a procedimientos orientados a la aproximación, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos. Generalmente, estos pueden libros, artículos en revistas, reportes de entrevistas, notas de clase, registros de observación directa.

A su vez, estas se pueden ser clasificadas de la siguiente manera: técnica documental de aproximación; técnicas de lectura; tomas exploratorias de testimonios, entrevistas exploratorias, visitas, vistas previas de documentos;

técnicas de investigación documental de procesamiento; aparato crítico, subrayado, notas al margen de texto, notas de sesión; consulta a fuentes alternativas como diccionarios, lecturas y complementarias; técnicas documentales de recuperación; interpretación hermenéutica; mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos; fichas bibliográficas, de trabajo, reseñas, resúmenes y controles de lectura; registros de observación y reportes de entrevistas.

- Técnicas para la obtención de información en campo (procedimientos del tipo sujeto-objeto como la observación directa, o sujeto-sujeto como la entrevista) que se aplican principalmente a procesos sociales o fenómenos sociales.
- Técnicas de procesamiento de información (procedimientos que se aplican a la información obtenida en campo y cuya base es la interpretación, por ejemplo, la TKJ o la Delphi) (Rojas, 2011:279).

Como se puede apreciar, existen diversos modos de aproximación al objeto de investigación. Sin embargo, por la metodología escogida y los objetivos de nuestro estudio, las técnicas de recogida de información utilizadas fueron la entrevista y los grupos de discusión, que por sus particularidades nos aportaron la información necesaria para aproximarnos de manera eficaz al objeto de estudio.

3.7.1 La entrevista

Las entrevistas son el método de recolección de datos más comúnmente usado en la investigación cualitativa ya que permite obtener información sobre lo que las personas piensan, sienten, y perciben. Proporcionan profundidad, siendo una óptima fuente de información cualitativa del tema a trabajar.

La entrevista, es, por tanto, un proceso a través del cual el investigador puede extraer información de una persona de manera precisa y rescatar lo que esa

persona siente, piensa y percibe sobre un determinado fenómeno, acontecimiento, personas, acciones etc. y que se encuentra inserta en su propia historia.

Esto implica, que la información ha sido experimentada por el entrevistado y que será entregada de manera significativa, ya que corresponde a una experiencia vivida, lo que convierte esa información en un elemento discursivo mucho más interesante y que enriquece la investigación, y como señala Stake (2010: 63) “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”.

Es por esto, que, como cualquier otra práctica cualitativa, la podremos evaluar por sus resultados finales y por la riqueza discursiva obtenida en ella. Como afirma *El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de investigación, será analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra* (Alonso, 2010).

Las entrevistas se pueden clasificar en:

Tabla 20

Clasificación de entrevistas

Características	Clasificación
Según el grado de estructuración	<ul style="list-style-type: none">• Estructurada• Semi estructurada• No estructurada
Según el grado de directividad	<ul style="list-style-type: none">• Dirigida• No dirigida
Según el número de participantes	<ul style="list-style-type: none">• Individual• Un grupo• Varios grupos
Según la finalidad	<ul style="list-style-type: none">• De orientación• De selección• De investigación

Adaptado de Sandín, M. (2003).

A partir de esta clasificación, podemos detallar las características de las entrevistas que fueron utilizadas en nuestra investigación:

De acuerdo al grado de estructuración, nuestra investigación utilizó entrevistas de tipo semiestructuradas. Este tipo de entrevistas involucran la preparación de una guía que enumere un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar. Esta guía sirve como una lista de verificación durante la entrevista y asegura que se obtenga básicamente la misma información a partir de varias personas.

Aun así, existe bastante flexibilidad. El orden y el funcionamiento real de las preguntas no se determinan por anticipado. Además, dentro de la lista de temas o áreas temáticas, el entrevistador tiene la libertad de dar mayor profundidad a determinadas preguntas.

La ventaja del estilo de la guía de entrevista es que el hecho de entrevistar a diferentes personas se hace más sistemático e integral, ya que se delimitan los temas que se tratarán. La debilidad de este enfoque es que no permite que el entrevistador guíe los temas o tópicos de interés que no se anticiparon en el momento de la elaboración de la guía. Además, la flexibilidad del entrevistador en la formulación y ordenamiento de las preguntas podría originar respuestas sustancialmente diferentes según las personas, lo que reduce la capacidad de comparación.

En cuanto al grado de dirección, en nuestro caso la entrevista es dirigida. Esta modalidad, consta de una lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados durante la entrevista y sigue el guión prefijado, aunque también de acuerdo al contexto y las características del entrevistado se pueden realizar modificaciones de forma y orden, pero no de contenido. Este tipo de entrevista dirigida garantiza que no se omitan áreas importantes y permite aprovechar al máximo el tiempo de que se dispone para la entrevista.

En cuanto a la finalidad de nuestra entrevista esta es de investigación. La entrevista de investigación pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo en referencia de ese individuo. La entrevista de investigación es por lo tanto *una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, sobre un tema definido en el marco de una investigación. Es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas. Además, esta técnica está fuertemente influenciada por las características personales del entrevistador, así mismo, ha*

llegado a convertirse en una actividad de nuestra cultura, aunque la entrevista es un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos (Vargas, 2012:121).

En cuanto al número de participantes, si bien es cierto, las entrevistas se pueden realizar de manera individual o grupal y en una o varias sesiones; en nuestro caso las entrevistas realizadas fueron individuales y fueron llevadas a cabo en una sola sesión con un máximo de una hora para cada una de ellas.

No obstante, los detalles previos de contacto y preparación son fundamentales y pueden condicionar la relación que surja durante la entrevista posterior. Cabe señalar que en nuestra investigación el contacto previo fue de manera personal, en donde se les explicó el objetivo de la entrevista.

Las entrevistas al igual que otras técnicas de recogida de información, presentan algunas ventajas y limitaciones, que resulta fundamental de conocer al momento de seleccionar el instrumento que nos permitirá acceder a la información. En el caso de esta investigación, la técnica resultó positiva esencialmente por ser de bajo costo, ofrecer una fuente importante de recogida de datos cualitativos y por aportar información en corto tiempo.

3.7.2 Estructura general del protocolo de entrevista

Nuestro plan de entrevista, se elaboró inicialmente a partir de orientaciones de diversos autores como Medina (2005) y Silva (2008). En este sentido, comenzamos estableciendo preguntas centrales que nos orientaron hacia el desarrollo de temáticas específicas.

Comenzamos con una entrevista de acercamiento, no formal, en la cual pudimos acercarnos a nuestro objeto de estudio y que tenía como objetivo conocer aspectos generales de la organización, además de explicar en términos generales

de los objetivos de nuestra investigación y así establecer un clima de confianza previo.

Algunas de las características, de este primer acercamiento, fueron que se siguió un modelo de conversación relajado, sin que existiera un espacio formal de entrevista, se intentó establecer un clima de confianza con el entrevistado y se otorgó la confianza de que la información que se obtuviera, sería tratada con la más absoluta discreción y confidencialidad.

Posteriormente, las entrevistas se realizaron de manera formal, en horarios establecidos para ello y fueron registradas digitalmente a través de una grabadora.

Parte de la información obtenida, es la que se presenta en este informe en forma de fragmentos y conclusiones y el resto se encuentra anexada, con el propósito de ser consultada y/o analizada desde una óptica distinta.

Es importante señalar, que se intentó establecer un guión acotado y definido, ya que los tiempos otorgados para poder ingresar a las unidades educativas se encontraba limitado por una serie de situaciones tanto internas como externas, además de que el investigador viajó con fechas restringidas para poder realizar la investigación, lo que obligó a una buena preparación previa de todo el material.

El guión para los directores, apuntaba esencialmente a conocer desde su propia visión y en primera persona, las acciones realizadas para trabajar la diversidad cultural existente en la unidad educativa que ellos dirigen. En este sentido establecimos dimensiones sobre las cuales nos interesaba conocer su desempeño, como se observa en el Guión de entrevista directores (ver anexo):

En el caso del equipo directivo, de las unidades educativas, el guión apuntaba esencialmente a las mismas dimensiones, intentando determinar aspectos propios de la gestión directiva hacia la atención de la diversidad y poder contrastar de manera directa la información otorgada por los directores en Guión de entrevista al equipo directivo (ver anexo).

En las transcripciones se puede observar que, aunque se sigue un guión original, las preguntas no se plantearon exactamente como se presentan, aunque en todo momento se intentó abordar los aspectos clave de este estudio.

3.8 Grupos de discusión

El grupo de discusión se encuentra entre las diferentes técnicas cualitativas de la metodología sociológica que permiten la obtención de información relevante con respecto a una determinada área de interés.

Un grupo de discusión consiste en una investigación cualitativa, que es una *actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento*. A continuación presentamos las características más relevantes (Peinado, et al, 2010:3):

- Papel relevante, no solo de los participantes del estudio, sino también el del propio investigador.
- Sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger.
- Igualmente relevante el papel del propio investigador, que tiene como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas.

De acuerdo a las características comunes del grupo de discusión proporcionadas por Suárez (2005:24), podemos definir esta herramienta cualitativa como una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes,

guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados.

Esta técnica, que nace como elemento complementario a la encuesta, se encuadra en la familia de las entrevistas grupales, y adquiere un carácter propio que la hace peculiar y la instauro como auténtica práctica de investigación en el panorama científico actual.

Se define por una serie de factores externos e internos que lo establecen como instrumento de recogida de datos en un proceso de investigación, factores que se caracterizan por criterios diferentes pero que están interrelacionados entre sí. Las características externas se refieren a aquellos requisitos necesarios para que se pueda llevar a cabo un grupo de discusión. Entre ellas destacan el tamaño, los criterios de selección de los participantes, la selección de contextos de investigación, la captación de los participantes, el conocimiento/desconocimiento de estos, y del espacio y tiempo.

El tamaño de los grupos puede oscilar desde tres participantes hasta un máximo de doce o trece, no obstante, el grupo debe ser lo suficientemente pequeño para que todos los participantes puedan opinar y, a la vez, lo suficientemente grande para que exista diversidad de opiniones.

Otro aspecto fundamental en el diseño de los grupos de discusión es el contacto y captación de los participantes, que deben ser buenos informantes y poseer el perfil que se desea analizar. Asimismo, el grupo debe ser tanto homogéneo como heterogéneo, con el fin de presentar tanto características comunes como perspectivas diferentes.

Por su parte, la selección de contextos de investigación se realiza en función de los participantes, y delimita y caracteriza la investigación. Del mismo modo, la existencia del grupo de discusión se reduce exclusivamente al espacio y al tiempo en el que se desarrolla, ya que fuera de estos parámetros el grupo no existe (Suárez, 2005: 25-31).

Por otra parte, las características internas hacen referencia a la recogida de información de la investigación y dotan de significado a los datos recogidos en el grupo de discusión. Entre ellas destacan: responder a una tarea, la situación discursiva, la metodología, la moderación grupal y el uso paralelo de la observación.

El moderador pide a los participantes que colaboren en la actividad concreta, siguiendo las normas de funcionamiento establecidas. El grupo debe trabajar en equipo para originar un discurso sobre un tema específico y en función de los objetivos delimitados por el investigador.

El resultado final es la producción de un material asumido por todos los participantes y construido desde la subjetividad e intersubjetividad. Este proceso, en el que los participantes comparten opiniones o difieren en ellas, exige una reflexión tanto individual como colectiva.

En cuanto a la metodología, como ya hemos avanzado, esta técnica permite la recogida de información sobre diversos aspectos internos de los sujetos que participan en el estudio, y constituye, por lo tanto, un reflejo de la realidad tal y como estos la perciben y la construyen, mediante preguntas abiertas y procesos de observación.

Por todo ello, el moderador, que está fuera del proceso de agrupación y es el motor del grupo de discusión, ha de dominar las técnicas de moderación grupal como el silencio, las pausas, la escucha o la observación (Suárez, 2005: 32-35).

El diseño del grupo de discusión, constituye la parte fundamental de la investigación. Este proceso de investigación cualitativa consta, según Suárez (2005:59-62), de seis fases, de carácter flexible, que se van configurando a medida que se desarrolla y avanza en el proceso.

La primera fase, exploratoria, permite el primer acercamiento al objeto de estudio y un contacto con la realidad estudiada a través de la literatura existente sobre el

tema de estudio. La primera cuestión que debe plantearse son los objetivos generales que se persiguen.

Durante la segunda fase, de preparación, el investigador debe centrarse en la preparación de la estrategia y en su planteamiento global. Con el objetivo de delimitar el objeto de estudio, es necesario que el investigador lleve a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente, con el propósito de delimitar los aspectos centrales del diseño y elaborar un guión que constituya la línea argumental de las sesiones (Mayorga y Tójar, 2004: 146).

Llegados a este punto, el investigador decide aspectos del diseño relativos a la preparación del grupo de discusión, como el número total de grupos que se celebrarán y el número de participantes de cada uno de ellos.

A continuación, durante la aplicación de la estrategia (tercera fase), se produce un acercamiento a los sujetos que participan en los grupos de discusión, mediante el proceso de captación que más se adapte a las necesidades del estudio.

Se considera la captación de los participantes un aspecto fundamental del diseño de los grupos, ya que es un proceso extenso y complicado en el que el investigador ha de captar a la muestra ciñéndose al perfil expuesto en el diseño y asegurándose de que cumple todos los rasgos requeridos.

Asimismo, debe establecer claramente cuál será la fecha, el lugar de reunión y la duración de la misma. Una vez decidido el lugar de la reunión, el investigador debe buscar un espacio que reúna unas condiciones mínimas, de fácil acceso y con espacio suficiente, con el objetivo de celebrar las sesiones pertinentes para obtener una amplia información sobre el objeto de estudio.

Durante la recepción de los participantes, el investigador debe evitar que se mencione el objeto de estudio en los momentos previos a la reunión para evitar una posible predisposición de los sujetos.

Cuando estén presentes un número suficiente de convocados, el moderador debe hacerlos pasar a la sala para que se sienten cómodos en el lugar de la reunión y dar inicio a la discusión que, con el consentimiento de los participantes, debe ser grabada para facilitar el posterior análisis de los datos recabados.

En la cuarta etapa, de análisis e interpretación de la información, se lleva a cabo, precisamente, el análisis y la interpretación de los datos recogidos a partir de la transcripción del discurso resultante de cada grupo de discusión.

En esta fase, el investigador reduce y analiza los datos cualitativos obtenidos, de los que extrae y verifica conclusiones contrastando sus hipótesis iniciales con las intervenciones de los participantes.

La información obtenida debe ser transcrita para poder ser analizada. A partir de este material textual generado por los participantes, resulta posible construir la situación discursiva dada (Suárez, 2005:99). Este proceso resulta muy complejo, pues el moderador ha de regresar constantemente sobre lo dicho en la reunión.

Una vez realizadas las transcripciones, se produce el primer análisis global de la investigación y se lleva a cabo una estructuración en temas de las mismas. En este análisis todo adquiere sentido y es necesario examinar cada una de las transcripciones llevando a cabo una segmentación temática, por unidades de significado o por intervenciones del moderador.

Tras este análisis, el investigador debe proceder a la reducción de la información en categorías codificadas (Suárez, 2005:102) con el propósito de sintetizar los datos y convertirlos en abarcables. Por último, se precisa una revisión del contenido de las categorías para la obtención de conclusiones relevantes de los datos analizados. Para ello, el investigador debe repasar nuevamente las transcripciones intentando refutar las hipótesis derivadas de los primeros análisis.

A continuación, se redacta un informe de investigación (quinta fase) que refleje la intervención de los grupos y el diálogo producido entre estos, y que será previo a

la devolución de la información obtenida por medio de esta técnica (Suárez, 2005:113-114).

Con respecto a la etapa de validación de la investigación (sexta fase), la triangulación de la información obtenida se considera un factor de vital importancia en la validación de una investigación. *La triangulación, además de ser un proceso de validación convergente, supone un continuum que ofrece una visión holística del objeto de estudio. No está orientada exclusivamente a la validación sino que tiene como finalidad ampliar la comprensión de la realidad, en este sentido genera una “dialéctica de aprendizaje” (Navarro, 2010:671).*

El moderador constituye el motor del grupo de discusión al ser el representante de la demanda de investigación, así como el encargado de establecer la dinámica del grupo y de administrar la subjetivización de los estímulos. *El grupo de discusión es podemos una herramienta cualitativa como una reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados (Huertas y Vigier, 2010:183).*

Convoca el grupo y debe presentar el tema como relevante y de interés para que los participantes intervengan en la conversación y se impliquen en ella. Además, domina sobre el grupo, pues le asigna el espacio y el tiempo. No obstante, el moderador no es un participante, y su intervención se limita a plantear las preguntas y reformular lo manifestado por el grupo, guiando, aunque no dirigiendo el discurso producido por éste.

Su función, pues, debe reducirse a estimular la participación de los miembros del grupo y conducir la reunión, manteniendo los objetivos del estudio en mente en todo momento. Por otro lado, ha de evitar el exceso y la escasez de habla, y administrar los acuerdos y desacuerdos producidos en el seno del grupo.

Con el propósito de asegurarse, de que todos los temas de interés de la investigación sean discutidos en el espacio y el tiempo en que se desarrolle la

reunión, el moderador debe utilizar un guión con las preguntas que se discutirán en el proceso grupal (Huertas y Vigier, 2010:183).

La perspectiva en la cual se inscribe esta investigación propone que el análisis se realice desde la interpretación y la recreación y construcción de sentidos y significados, pues lo que busca el análisis de los discursos de los grupos de discusión no es encontrar la coherencia del texto, sino el lugar que lo comunicativo ocupa en la creación y recreación de la realidad social de los grupos.

En el grupo de discusión, el análisis y la interpretación constituyen un proceso dialéctico, de articulación del discurso producido con el marco teórico y como proceso, el análisis es inacabable y en él caben múltiples niveles de interpretación.

En el caso de nuestra investigación, a partir de las preguntas y los objetivos establecidos, el uso de esta herramienta intentó reflejar el sentido que tienen en el contexto educativo en el cual se encierra nuestra investigación los docentes, que por ser los principales actores y quiénes son los encargados de llevar a la práctica todos los procesos y objetivos institucionales, resultaban vitales para triangular y validar la información otorgada por los directivos.

Esto resulta fundamental, ya que como señala Silva (2008:271) *el valor de esta actividad radica en que la opinión de los participantes no se reduce a la suma de las valoraciones, sino que constituye como un proceso que se construye a medida que se reflexiona en conjunto.*

En este sentido, el guión apuntó a contrastar la información entregada en las entrevistas, teniendo como punto de referencia las dimensiones ya planteadas en estas. Es así que las dimensiones consultadas a los docentes eran principalmente las que se señalan en el Guión de entrevista a los grupos de discusión (ver anexo).

En concordancia con lo anterior, el análisis de la información se inició desde el mismo momento en que se efectuaron los grupos de discusión, durante los cuales

el investigador tomó distancia, pues buscó aprehender todo lo que hubiera que aprender sobre la cultura y el tema de estudio.

Se basó en la capacidad de ver la experiencia desde la perspectiva del participante. Luego, al terminar cada grupo de discusión, en la socialización entre el moderador y los participantes, se continuó con ese proceso cíclico de análisis, compartiendo impresiones y buscando significados, lo cual se podría constituir en un primer nivel de análisis.

Con los textos de las transcripciones y con las impresiones generadas en los grupos de discusión, se realizaron los primeros análisis, se pasó de las primeras intuiciones surgidas del análisis a la estructuración en temas, a través del proceso de codificación y categorización de la información, que consistió en la organización, manipulación y recuperación de los fragmentos más significativos de la información obtenida, logrando un mayor nivel de análisis y estructurando así un segundo nivel de análisis.

La codificación y categorización se realizó desagregando el texto línea por línea, estableciendo códigos en vivo y agrupándolos según tópicos del tema. Dicho proceso se dio en repetidas ocasiones, logrando así mayor descripción, comprensión e interpretación de las categorías que emergieron, con lo cual se produjo la reconstrucción de nuevos sentidos.

Luego de interpretar y construir los sentidos y significados, se procedió a articular los hallazgos y la discusión con el marco teórico, los hallazgos de investigaciones similares y el contexto particular y a integrar el discurso global del análisis a los discursos particulares, en un continuo proceso dialéctico de idas y venidas entre la información y su interpretación.

Como instrumento cualitativo de recogida de datos, el grupo de discusión presenta numerosas ventajas como que: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee un carácter flexible y abierto, y

presenta una alta validez subjetiva. Asimismo, facilita y agiliza la obtención de información, y su coste es relativamente reducido (Suárez, 2005:51-53).

Junto con algunas de estas ventajas que acabamos de mencionar, según Callejo (2001) en Huertas y Vigier (2010:184) destaca, además, la posibilidad de observar los comportamientos no verbales, así como la generación de una gran cantidad de datos y de hipótesis de investigación.

Algunas de las ventajas y limitaciones que nos aporta la teoría, las podemos resumir en el siguiente cuadro:

Teniendo en cuenta, los grupos de discusión llevados a cabo, detectamos tanto ventajas como inconvenientes, relacionadas con esta técnica de investigación.

Entre las primeras, no puede negarse el carácter abierto y flexible, gracias al cual se genera una gran cantidad de información de componente subjetivo difícil de obtener mediante otra técnica de investigación, así como la interacción grupal producida entre los participantes, que promueve la participación y desemboca en la obtención de un discurso fructífero que refleja la realidad tal y como la perciben los sujetos.

En cuanto a los inconvenientes, destacamos la necesidad de formación previa por parte del moderador, que, en los casos descritos, trató de solventarse con la lectura de las obras especializadas ya mencionadas, así como con la experiencia que se fue adquiriendo a medida que se fueron convocando y moderando diferentes grupos de discusión.

Además, surgieron numerosas dificultades en el proceso de captación de participantes, especialmente para conseguir reunir a todos los voluntarios en una fecha y horario convenientes para todos ellos, lo que, unido a la falta de interés en los temas de estudio descritos anteriormente, limitó la muestra.

Del mismo modo, y como era de esperar, nos encontramos con problemas de generalización de los datos obtenidos, que limitan el alcance de los resultados,

dado que no se pueden extrapolar a otras situaciones. Finalmente, cabe señalar la complejidad del análisis e interpretación de los datos recogidos, derivada principalmente de la pérdida de gran parte del lenguaje no verbal y de la ininteligibilidad de algún momento específico de las grabaciones que no pudimos aclarar en las transcripciones de las sesiones.

3.9 Análisis de datos

El análisis consiste en procesar los datos (dispersos, desordenados, individuales) obtenidos de la población objeto de estudio durante el trabajo de campo, y tiene como fin generar resultado (datos agrupados y ordenados), a partir de los cuales se realizará el análisis según los objetivos de la investigación realizada.

Resulta fundamental que en el procesamiento de datos se mencionen las herramientas utilizadas y como lo menciona Hernández (2003) se debe decidir qué tipo de análisis de datos se realizará: cuantitativo, cualitativo o mixto. En el caso del análisis de datos cualitativos, este se caracteriza por ser eclético, paulatino y paralelo al muestreo y a la recolección de datos, distinguiéndose del análisis cuantitativo por no seguir reglas ni procedimientos concretos, ya que es el investigador quien construye su propio análisis.

Este tipo de análisis, considera las reflexiones e impresiones registradas por el investigador durante su inmersión en el estudio, además de datos provenientes de las notas que toma de la observación que hace del ambiente y de la recolección enfocada que realiza a través de entrevistas, documentos y materiales diversos; en tanto, sigue generando más datos y acumulando grandes volúmenes de los mismos, por lo que el investigador debe preguntarse qué hacer con ellos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En ocasiones el análisis de datos es considerado como la parte principal de la investigación cualitativa, mientras que la recogida de datos corresponde al paso previo para su gestación y elaboración. De acuerdo a autores como (Fernández, 2006; Álvarez-Gayou, 2005), este proceso puede resumirse en los siguientes pasos o fases:

a. Obtener la información: Esto se puede conseguir a través de un registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, y de la realización de entrevistas, observaciones o grupos de discusión.

b. Capturar, transcribir y ordenar la información: La captura de la información se puede hacer a través de diversos medios, ya sea a través de grabaciones de audio en formato digital, videos, notas tomadas por el investigador, etc. No obstante, toda la información obtenida, sin importar el medio utilizado para capturarla y registrarla, debe ser transcrita en un formato legible.

c. Codificar la información: Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso.

Los códigos usualmente se adjuntan a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar.

Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto.

d. Integrar la información: Relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. La codificación fuerza al investigador a ver cada detalle, cada cita textual, para determinar qué aporta al análisis. Una vez

que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada.

Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases: Primero, el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría; luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1990) en López (2010:2) proponen que la investigación cualitativa es inductiva, holística, sensible, comprensible, suspende el propio juicio, humanista, bajo un enfoque basado solo en tres momentos que corresponderían a: descubrimiento, codificación y relativización, los cuales contienen una gran variedad de acciones que apuntan al desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian y que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

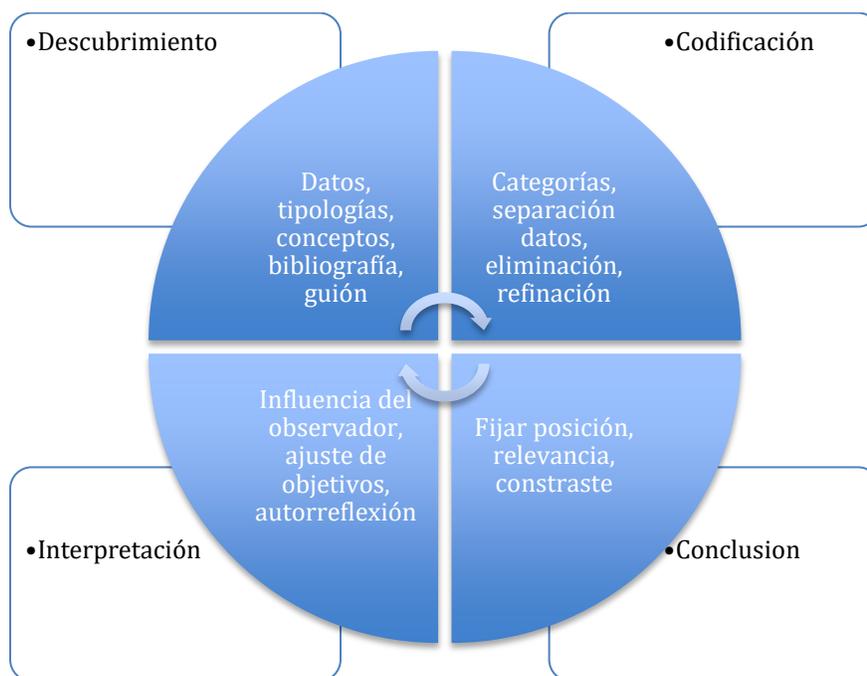


Tabla 21

Enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa

Fases	Acciones
Descubrimiento (búsqueda de temas examinando los datos de todos los modos posibles)	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura repetida de los datos • Seguimiento de pistas de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas • Búsqueda de temas emergentes • Elaboración de tipologías • Desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas • Lectura de material bibliográfico • Desarrollo de una guía de la historia
Codificación (reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de categorías de codificación • Codificación de los datos • Separación de los datos de acuerdo a diversas categorías de codificación • Eliminación de datos sobrantes • Refinación de análisis
Relativización de los datos (interpretarlos en el contexto en el que fueron recogidos)	<ul style="list-style-type: none"> • Datos solicitados o no solicitados • Influencia del observador sobre el escenario • Diferencias entre lo que señala los objetos de estudio • Datos directos e indirectos • Fuentes (individuales o grupales) • Autorreflexión crítica
Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Fijar posición • Resultados relevantes • Resultados vs literatura

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1990).

La forma específica de analizarlos, puede variar según el diseño del proceso de investigación seleccionado, aunque siguiendo un procedimiento similar y considerando aspectos formales, con el fin de cautelar el correcto análisis de la información.

En el caso del análisis de los datos de nuestra investigación, el proceso realizado, corresponde al que se describe a continuación:

- Se revisó todo el material en su forma original, comprobando que el material estaba completo y tenía la calidad necesaria para ser analizado.
- Se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y grupos de discusión a través de herramientas y programas computacionales como el Dragon Speaking Naturally, a fin de optimizar los tiempos y mejorar el proceso de transcripción.
- Se volvieron a revisar los datos ya procesados para explorar nuevamente el sentido general de los mismos.
- Se procedió a organizar los datos de acuerdo al criterio más conveniente y que permitieran identificar claramente las unidades de análisis y las categorías.
- Se procedió a codificar los datos para tener una descripción más completa de estos, resumiendo y eliminando la información irrelevante.

La codificación la realizamos en un primer nivel, codificando las unidades en categorías. Esto se realizó considerando un segmento de contenido y analizándolo, luego se toma otro y se analiza también, luego se comparan ambos segmentos en términos de similitudes y diferencias.

Si los segmentos, eran distintos en términos de significado y concepto, cada uno inducía una categoría distinta, pudiéndose presentar también la posibilidad de

considerarlos irrelevantes, sin embargo, si eran similares en contenido, conformaban una categoría común.

Posteriormente, se consideraba un tercer segmento, que también se analizaba en términos de significado, para luego contrastarlo con los dos anteriores, evaluando sus similitudes y diferencias, de donde se induce una nueva categoría o se agrupaba con los otros, y así sucesivamente.

Utilizamos un método de “comparación constante”, que básicamente consiste en asignar la misma categoría a los segmentos que comparten naturaleza, significado y características similares, y ubicar en otras categorías a los que son distintos.

- En un segundo nivel, se compararon las categorías entre sí para agruparlas en metacategorías.

Más abstracto y conceptual que el primer nivel de codificación, en este segundo nivel se describió e interpretó el significado de las categorías, para lo cual se revisaron nuevamente las unidades contenidas en cada una de ellas y de la misma forma como se hizo con las unidades, se compararon las categorías identificando sus similitudes y diferencias, así, como posibles vínculos entre una categoría y otra.

El objetivo era integrar las categorías, según sus características particulares, en temas más generales (metacategorías), razón por la cual se buscan patrones que aparezcan repetidamente entre las categorías.

- Para la interpretación que surge de este análisis cualitativo resultó importante: describir de manera completa cada categoría y ubicarla respecto al fenómeno que se estudia; analizar el significado que la categoría tiene para los participantes; tener presente la frecuencia con que la categoría aparece en los materiales analizados y encontrar vínculos, nexos y asociaciones entre las categorías, las cuales, pueden ser temporales y causales.

- Partiendo de los temas seleccionados y de las relaciones establecidas entre las categorías, comenzamos con la interpretación de los resultados.

Para todo este proceso utilizamos herramientas como el programa Atlas Ti (versión 1.0.50), que nos permitió visualizar de mejor manera las relaciones entre los diversos temas y completar el ciclo del análisis cualitativo al presentar el sentido y el significado de tales relaciones.

Esto, porque como ya hemos señalado, en los trabajos de investigación con un enfoque cualitativo el propósito de analizar los datos es el de articular y estructurar éstos para describir las experiencias de las personas bajo su propia óptica, lenguaje y forma de expresarse, interpretando y evaluando unidades, categorías y patrones, para dar sentido a los datos dentro del marco del planteamiento del problema.

3.9.1 Dificultades en el análisis cualitativo de los datos

El análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta, fundamentalmente, de la experiencia directa del investigador en el escenario investigado, por lo que esta etapa no se puede delegar y resulta una etapa decisiva al momento de plantear el análisis.

Pero quizás una de las mayores dificultades de este tipo de investigación, sea la heterogeneidad de los datos, ya que provienen tanto de entrevistas individuales, entrevistas grupales, observaciones directas, grupos de discusión, análisis de documentos públicos o privados, etc., además de que se suele acumular una amplia cantidad de ellos, y cuya coherencia en la integración, resulta indispensable para recomponer una visión de conjunto.

Aunque todos los datos son vitales, se precisa de una mirada crítica por parte del investigador, para distinguir aquellos que van a constituir la fuente principal del

análisis y teorización, de los que sólo aportarán información complementaria o que colaborarán a ilustrar a los primeros.

Sin duda, que otra dificultad importante al momento del análisis, es la experiencia del investigador, ya que al tener una abundante cantidad de información que agrupar, sistematizar, ordenar y analizar, le puede resultar un proceso tremendamente complejo, especialmente, si con anterioridad no ha desarrollado este tipo de investigaciones.

Por su parte, Schettini y Cortazzo (2015:13), coincidiendo con Massot (2001) presenta algunas de las principales dificultades que surgen del análisis de datos cualitativo, relativas al método, a la falta de literatura especializada y a los datos no lineales, de los cuales la segunda fue un factor en esta investigación.

Como se puede apreciar, existe un amplio bagaje teórico y metodológico para el desarrollo de la investigación cualitativa. Sin embargo, el reto que los investigadores tenemos, surge respecto del análisis cualitativo y consiste esencialmente en probar, innovar y generar tradición, por lo que resulta necesario hacer más evidentes y explícitos los modos de análisis de esta metodología de investigación e intentar sistematizar cada vez más, los procedimientos que se desprenden de este modelo investigativo.

En el siguiente capítulo, se muestra el proceso realizado para el análisis de los datos y de los grandes núcleos temáticos, que colaboraron a dar respuesta a los objetivos y planteamientos propuestos para nuestra investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Marco metodológico para el análisis de datos

Una de las características de la investigación cualitativa es sin duda la gran cantidad de información que se obtiene, aun cuando las unidades de análisis sean pocas. No obstante, al momento de analizar esta información muchas veces no se profundiza en el proceso metodológico, sino que se apunta directamente el análisis de esos datos, sus resultados y conclusiones.

Es así, que en este capítulo nos proponemos presentar el proceso metodológico que se realizó con los datos obtenidos, pudiendo aportar una mirada más a fondo del proceso investigativo realizado y así poder adentrarnos con mayor profundidad en las acciones directivas para la atención de la diversidad cultural.

Por tanto, abarcaremos desde la segmentación de los textos concluyendo en la construcción de los grandes núcleos temáticos que se obtuvieron de este proceso investigativo y que ha arrojado como resultado una primera aproximación a nuestro objeto de investigación.

Cuando leemos un informe de investigación o una tesis nos preguntamos: ¿Cómo llegó el investigador a estas conclusiones con estos datos?, ¿Cómo construyó estos datos con la información recolectada?, si no obtuviéramos respuestas a estas preguntas, o no pudiéramos ahondar en cómo fue realizado el proceso, los resultados de la investigación probablemente resultarían poco confiables.

El estudio de caso, se caracteriza por presentar un proceso de análisis que se va modificando y reestructurando a medida que se avanza en la investigación. Esto sucedería esencialmente porque los procesos de recogida de información y el

análisis se realizan casi de forma paralela, con el propósito de ir logrando una profunda comprensión de la realidad.

Quizás una de las mayores peculiaridades del análisis cualitativo, sea precisamente, que tanto la recogida de datos como el análisis de estos, van realizándose en paralelo, diferenciándose constitutivamente de la metodología cuantitativa, pues en ella se desarrolla necesariamente en momentos distintos.

Como señala Stake (2010: 67), en el estudio de caso, *no existe un momento determinado en el que se inicie el análisis de datos. Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales*. Esto, se explicaría principalmente porque las categorías de análisis se encuentran entrelazadas con la realidad del objeto de estudio, por lo que serán los datos que se vayan obteniendo y su organización permanente, los que garantizarán el buen desarrollo del estudio.

No obstante, para determinar un marco metodológico del análisis de los datos, debemos acudir al significado que le otorgan diversos autores a este proceso, como, entre otros, se define como el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de la información recogida.

MacMillan y Schumacher (2007) la definen como el momento de reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible del objeto de estudio.

También la aportación que hace Stake (2010), quien señala que algunos investigadores se centran en los procesos administrativos implicados en este proceso, tales como: la clasificación, recuperación, indexación y manejo de los datos cualitativos (Ritchie y Lewis, 2003), mientras que otros investigadores resaltan la idea de que el análisis implica interpretar y narrar de nuevo, y hacen hincapié en que es imaginativo y especulativo (Giorgi y Giorgi, 2003).

Por tanto, podemos señalar que el objetivo en esta etapa investigativa es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades, patrones y la obtención de datos únicos de carácter ideográficos. Estos datos recogidos necesitan ser convertidos en categorías para poder realizar comparaciones y posibles contrastes, debiendo considerarse la reducción de datos a lo largo de todo el proceso.

En consecuencia, lo que el investigador buscara es descifrar mensajes en los datos, partiendo de la base de una inexistencia de estrategia única o procedimiento general válido para este tipo de análisis cualitativo.

En nuestro caso, el proceso de análisis, consistió en extraer la información, ordenarla, clasificarla, reducirla y categorizarla, buscando relaciones, significados y similitudes de los datos, para llegar a una comprensión más profunda del material analizado, no partiendo necesariamente de categorías preestablecidas.

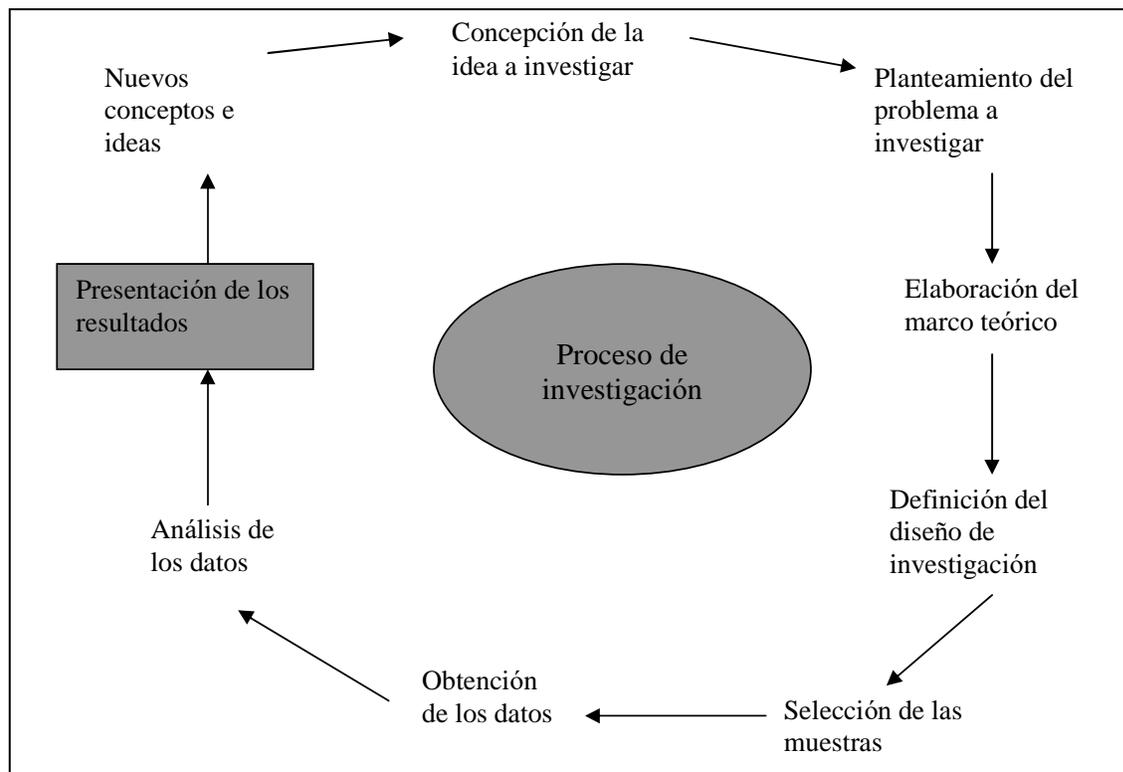
El no partir de categorías predefinidas, no significó que no se establecieran referentes conceptuales y se dejara todo al azar, por el contrario, los referentes constituyeron la clave para la definición del marco básico, la comprensión del objeto de estudio y la orientación inicial para la recogida de información y el análisis de los datos obtenidos.

En el proceso de investigación se parte de una idea; se identifica un problema y se plantea; se elabora el marco teórico; se define el diseño de la investigación; se selecciona una muestra; se obtienen datos y se procede al análisis de ellos.

Posteriormente se presentan los resultados y se tiene ya la posibilidad de proponer nuevos conceptos e ideas, cerrando el círculo que enlaza las actividades de investigación.

El siguiente cuadro, resume el proceso de investigación y las etapas que este posee:

Proceso de Investigación



El análisis de datos consiste en una serie de actividades que el investigador realizará sobre los datos recolectados. El objetivo de dicho análisis debe estar acorde con el objetivo general y los específicos planteados para la investigación. Previamente, el investigador debe asegurarse que los datos con los que cuenta para el análisis han sido recolectados para un propósito tal, de una forma determinada y que éstos servirán para cumplir con el objetivo de la investigación.

El conducto de la investigación es el objetivo general, bajo la consideración de un problema identificado y de una hipótesis que explica o indica la relación entre las variables. En este sentido, el análisis de datos es una actividad que ocurre a

partir del objetivo, aunque también es válido que en dicho análisis se tomen en cuenta consideraciones que no se han previsto anteriormente.

Es válido, que a partir del análisis el investigador encuentre nuevos datos que no fueron vistos o anticipados en el diseño de investigación; al respecto, su responsabilidad es reportarlos, haciendo un paréntesis y dándole su lugar e importancia en el contexto de la investigación inicial. Así, es válido ser flexible, sin que por ello se deba cambiar o sacrificar el objetivo de la investigación inicialmente establecido.

Para analizar y comprender los datos recogidos, los primeros pasos necesarios son la clasificación y codificación de los mismos. Analizar significa descartar, descomponer, separar, tomar un todo y dividirlo en sus elementos constitutivos (Hurtado y Toro, 2007:109)

Obtenidos los datos a partir de la muestra de una población de estudio y en consideración del objetivo general planteado, el investigador debe proceder a su organización, codificación y tabulación. A través de la organización se logra dar a los datos un sentido lógico que permite a través de la reunión visualizar en un primer momento qué cantidad de datos ha recuperado de la muestra. Por ejemplo, si es una investigación de campo en donde se ha aplicado un cuestionario, debe reunir los cuestionarios si éstos están dispersos, logrando tener en un momento determinado todos los cuestionarios.

En la codificación de los datos, el investigador debe ir más allá del orden y proceder a la identificación de grupos, secciones, jerarquías, categorías y variables que le permitan identificar los datos de una forma más estructurada. En dicha codificación se pasa del cuestionario a la generación de una base de datos que se construye a partir de la extracción de la información contenida en los cuestionarios. Conviene que en esta parte del análisis el investigador haga uso de un programa estadístico que le facilite generar la base de datos que contenga las respuestas de la muestra.

Una vez generada la base de datos, se procederá a vaciar las respuestas, logrando así traducir éstas en datos útiles para el análisis. Haciendo uso de las herramientas dispuestas en el programa estadístico, el investigador podrá entonces generar tablas, gráficos, hacer correlaciones, calcular tendencias, frecuencias e indicadores estadísticos, los cuales serán la materia para su interpretación y análisis.

Los métodos cuantitativos analizan los datos fundamentalmente mediante la constatación de frecuencias (parámetros) y de coincidencias (asociaciones), mismos que surgen a partir de la interpretación de las interpretaciones de los sujetos de estudio. A partir de la experiencia del sujeto son los datos recolectados y dicha experiencia es fundamentada en los datos mismos. El uso de algoritmos tales como medias, desviaciones, radios, coeficientes, test de asociación, de correlación, de regresión, de diferencia significativa es la práctica estándar en todo estudio cuantitativo (Ruiz, 2012:77).

En una simplificación de la realidad, el análisis de datos en la investigación cualitativa se realiza a partir de la interpretación de palabras, mientras que en la investigación cuantitativa se realiza por medio de números. Más allá de la polémica entre dichas investigaciones, ambas aportan elementos nuevos de conocimiento, visiones distintas de una realidad que se busca explicar, entender y transformar. Si bien en la investigación cuantitativa existe mayor orden, estructuración e incluso se puede llegar a una comparación más objetiva, en el caso de la investigación cualitativa se consideran situaciones particulares, únicas, de difícil replicación, pero que no por eso son carentes de consideración y estudio.

De las aportaciones de Gunnison al entendimiento de la investigación y al análisis de datos, se considera una posición positivista o una posición hermenéutica.

En la primera, la investigación se centra en la descripción y explicación y la segunda se centra en el entendimiento y la interpretación. A la vez, el autor propone:

Tabla 22

Investigación cuantitativa y cualitativa

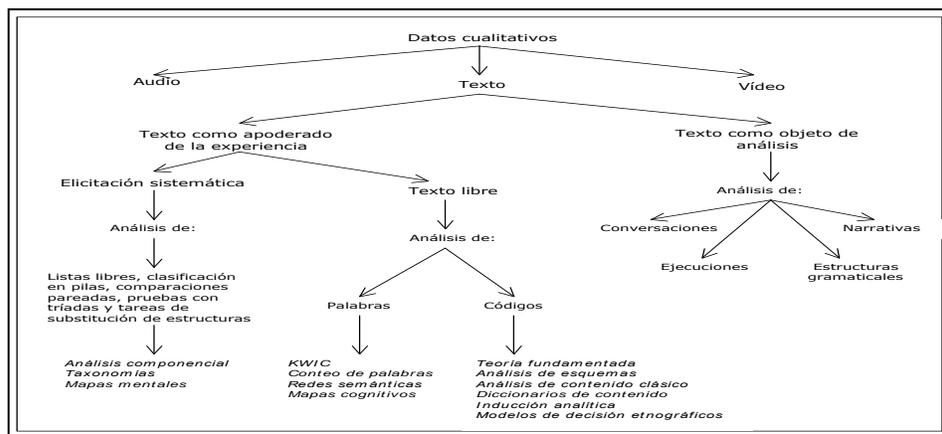
POSITIVISTA, CUANTITATIVA	HERMENÉUTICO, CUALITATIVA
Estudios bien definidos, estrechos	Estudios estrechos como totales
Dirigida por teorías e hipótesis	Atención menos localizada que permite fluctuaciones amplias
Se concentra en la generalización y abstracción	Se concentra en generalizaciones específicas y concretas, pero también en ensayos y pruebas
Se mantiene una clara distinción entre hechos y valores objetivos	Existe menos distinción entre hechos, valores y juicios, se busca el reconocimiento de la subjetividad
Se utilizan técnicas estadísticas y matemáticas para el procesamiento de datos	Se utilizan formas de interpretación por categorías
Son observadores externos, neutrales, distinguen entre razón y sentimiento. Descubren un objeto de estudio externo a si mismos	Los investigadores pueden influir con su experiencia y conocimiento. Utilizan su personalidad como instrumento

Ruiz, J. (2012).

La consideración del tipo de investigación, cuantitativo o cualitativa, incide sobre el análisis de datos, de donde el investigador en un estudio cualitativo tiene una comprensión subjetiva de las percepciones del sujeto de estudio, de sus símbolos, de sus experiencias, de sus vivencias; considera que el sujeto es único e irrepetible; que la conducta humana es variante y variables; que existen procesos sociales complejos y significados múltiples; que la interacción humana es la fuente de datos y que éstos están inmersos en la situación.

En general, es posible distinguir entre el análisis cualitativo enfocado al texto como objeto y el análisis cualitativo enfocado al texto que revela la experiencia del sujeto. El análisis de texto como objeto implica adentrarse en las conversaciones, ejecuciones, estructuras gramaticales y las narrativas; en este sentido se personaliza la palabra más que el sujeto, haciendo que el análisis sea gramatical.

En el otro extremo, el análisis cualitativo enfocado al texto que revele la experiencia del sujeto es de mayor amplitud, tanto que si los datos son libres o abiertos o se sujetan a una estructura cerrada. En todo caso, los datos cualitativos de un texto donde se considera al sujeto implican también el análisis de palabras y de códigos, teniendo cada una su método de recolección y análisis. En el siguiente gráfico se muestran algunos métodos:



Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). Collecting and interpreting qualitative materials. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 259-309.

Tanto la teoría fundamentada, como el análisis de esquemas, los modelos de decisión etnográfica y la inducción analítica, incluyen fases de construcción de modelos. Estos métodos junto con el análisis de contenido clásico y los diccionarios de contenido, constituyen los métodos más comunes que usan los investigadores para analizar bloques de textos (Fernández, 2006: 6).

En términos de la investigación que se reporta en este documento, los datos cualitativos de texto recopilados corresponden al texto como apoderado de la experiencia, en donde el sujeto y sus datos son el motivo del análisis. Si bien a través de la entrevista se ha dejado al sujeto contestar libremente, también se ha estructurado una serie de preguntas para orientar su respuesta hacia un objetivo determinado, sobre la atención a la diversidad cultural en la escuela, abriendo así la posibilidad de organizar el lenguaje en categorías que consideren tanto al sujeto como sus respuestas.

El análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a cargar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos (Ruiz, 2012:15).

En la interacción, de ambos tipos de investigaciones y la metodología para el análisis de datos, ocurre una tercera vía que se orienta a la investigación mixta. Bajo ella, existe una reconciliación y utilización de las bondades de ambas, donde dicha combinación lleva a una triangulación que potencializa el análisis y la presencia de resultados. Igualmente, bajo este tipo mixto ocurre en más frecuencia un proceso de retroalimentación entre las técnicas de recolección de información y el método de análisis.

En todo caso, los datos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar, hay que extraer su significado, hay que realizar inferencias del texto a su contexto. No existe un modelo único de llevar el análisis, sino que éste puede ser efectuado de múltiples formas según sean los intereses y objetivos (Ruiz, 2012:232). Es necesario extraer lo más profundo de las respuestas - datos

recibidos, pero sin desvirtuar su contenido, sin romper su significado a costa de exagerar en la interpretación, en la clasificación, en la categorización.

Las técnicas de análisis propuestas por Tejedor (2007) que orientan el sentido del análisis son:

1. Las que permitan comparar resultados, estableciendo similitudes o diferencias significativas.
2. Las que ofrezcan la posibilidad de estimar parámetros, analizar interacciones entre las variables, verificar el ajuste del modelo respecto a la hipótesis.
3. Las pensadas para establecer tipologías, tanto de variables como de sujetos, y que, además, puedan adaptarse a diversas escalas de medida.
4. Las que establecen relaciones de causalidad y covariación (regresión, análisis causal).
5. Las que establecen procesos relacionados con la toma de decisiones.

A su vez, Bartolomé y Cabrera (2007) proponen una serie de procedimientos para el análisis:

1.- *Protocolos de observación estandarizados*: es el más sencillo de hacer. Procede de una teoría ya elaborada. Basta efectuar un recuento de frecuencias en cada categoría. Se representan patrones de conducta y se obtienen los datos, ordenando dentro de cada intervalo de tiempo el orden en que han concurrido.

2.- *Análisis de contenido*: se utiliza para el análisis sistemático de documentos escritos, notas de campo, entrevistas registradas, diarios, memorias, planes de centros, etc.

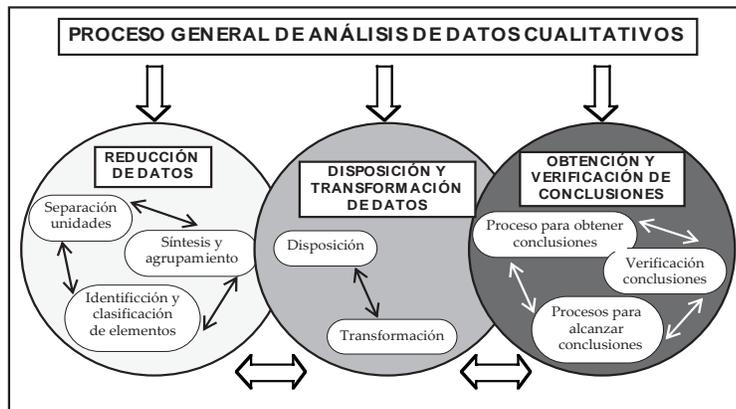
3.- *Elaboración de tipología*: actividad muy frecuente en el análisis cualitativo. Son formas de descripción, pueden contribuir en sí mismas a la comprensión de un campo de actividad social. Requiere la depuración de grandes cantidades de material, análisis y descripción.

4.- *Comparaciones constantes*: consiste en codificar categorías elaboradas inductivamente al mismo tiempo que se compara todos los incidentes específicos observados. Cada nuevo fenómeno que surge se clasifica y compara con los anteriores, lo que permite la reelaboración de las categorías. Así se refinan los conceptos, se identifican propiedades, se exploran relaciones y se integran en una teoría coherente.

5.- *Inducción analítica*: se trata de un proceso amplio que comienza con la elaboración de categorías y puede concluir con la prueba de la hipótesis.

4.2 Proceso general del análisis de datos

El momento del análisis de datos en la investigación es crucial; es uno de los más importantes en todo el proceso de una investigación. Si se tienen los datos y no se utilizan de forma adecuada, producirán análisis equivocados y resultados inservibles. Es necesario entonces atender ciertas actividades en la etapa analítica ubicadas dentro del proceso general de análisis de datos cualitativos, tales como: reducción de datos; disposición y transformación de datos, y formulación y verificación de conclusiones.



Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (julio-diciembre, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. XV(2). 133-154.

4.2.1 Reducción de datos

En la reducción de datos ocurren los procesos de categorización y codificación. Para ello sucede la separación de unidades, la identificación y clasificación de elementos, y la síntesis y agrupamiento.

Rodríguez, Gil y García (1996) proponen criterios para separar las unidades de registro atendiendo al espacio al tiempo, al tema, a las cuestiones gramaticales, conversacionales y sociales:

a) *Criterios espaciales*. De acuerdo con tales criterios, constituirían unidades de registro las líneas del texto, los bloques de un determinado número de líneas, las páginas... Se trata en definitiva de una segmentación artificial, ajena al contenido de la información.

b) *Criterios temporales*. Segmenta las transcripciones por minutos, horas, o incluso días.

c) *Criterios temáticos*. El texto queda reducido en función del tema sobre el que trate.

d) *Criterios gramaticales*. El texto queda segmentado en unidades básicas, como las oraciones o los párrafos.

e) *Criterios conversacionales*. Divide el texto en función de las declaraciones o turno de palabra de los participantes.

f) *Criterios sociales*. Cada fragmento será diferenciado del resto por el estatus o rol social que cumpla la persona que lo explicita.

Al respecto, en esta investigación, cuyo objetivo general es describir, analizar e interpretar las prácticas directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural en colegios públicos de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile, se han aplicado diversos criterios tales como:

- *Temático*: En la entrevista se realizan las mismas preguntas a todos los participantes acerca de la diversidad cultural en colegios públicos.
- *Gramaticales*: El texto de las entrevistas se segmenta conforme las preguntas.
- *Conversacionales*: En la discusión, el texto se divide para cada una de las opiniones de los participantes.
- *Social*: Entrevista a apoderados, directores, inspectores, jefe de UTP y orientadora.

Acerca de la identificación y clasificación de unidades, una vez separadas las unidades de análisis se procede a manipular los datos a partir de una categorización que va seguida de la codificación. La categorización o construcción de categorías debe entenderse como el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, y la codificación es la operación

concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005:141).

Teniendo cuatro sujetos de estudio, relativos a apoderados, directivos, inspector y jefe de UTP para esta investigación, se estima que la identificación primera corresponde al tipo de sujetos, dado que para cada grupo se le realiza una entrevista con preguntas específicas sobre el problema de estudio.

Se tiene un conjunto de preguntas particulares para cada sujeto, lo común en ellas se refiere a las prácticas directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural, sin embargo, cada uno aporta datos diferentes y complementarios para el logro del objetivo general. Algunos ejemplos característicos de las preguntas en las entrevistas son:

Apoderados: Pregunta: **Finalmente, me decía que acá en la escuela no hay actividades multiculturales donde ustedes puedan participar ¿y qué actividades de ese tipo le gustaría que se hicieran?**

Respuesta: Culturales, bueno los bailes, que más... eso es lo único, pues que más. Claro que les enseñen más cosas a veces de, por ejemplo, en el curso siempre tratan más sobre acá, de los chilenos, no hay muchas cosas de Perú. Por ejemplo, un día mi hijito dice que la tía le preguntó “¿Qué comida te gusta?” entonces él comenzó y dijo “tía a mí me gusta, papas a la huancaína” y todos decían ¿y qué es eso? Y la tía comenzó a explicarles todo, “la papa a la huancaína es un plato típico de Perú, yo he trabajado ahí...” y les comenzó a preguntar. En cambio, a mi hijo el mayor, cuando le preguntan ¿Qué comida te gusta? Él no dice porque piensa que le van a hacer bullying, solo dice porotos, pero no cuenta lo que a él realmente le gusta, porque después le van a hacer bullying.

Directivos: Pregunta: **Vamos a comenzar a profundizar en los ejes que nos interesan en relación a las acciones directivas para la atención a la**

diversidad cultural ¿cómo se llevan a cabo los procesos de atención a la diversidad cultural aquí en la escuela?

Respuesta: En este minuto no tenemos una directriz clara, ya, nosotros ehh bueno... tenemos que ponernos primero en el contexto que nosotros llegamos en abril llevamos un mes, recién vamos a completar... esta semana completamos los dos meses, tratando de descubrir un poco la escuela como ha funcionado como se ha hecho y muchas de las cosas por ejemplo en cuanto a la atención de alumnos extranjeros es por voluntad no más, aquí el alumno se matricula, queda, pero no hay un proceso de inducción, no hay un proceso de acompañamiento, no hay un currículum diseñado, ni un proyecto educativo diseñado para la integración de los alumnos extranjeros,...

Inspector: Pregunta: **Y en relación a las acciones directivas acá en la escuela y específicamente con respecto a la atención a la diversidad cultural ¿Qué acciones concretas se realizan desde el punto de vista de la dirección para la atención a la diversidad cultural?**

Respuesta: Bueno, este colegio requiere un proyecto muy específico, prácticamente un traje a la medida, porque nos encontramos con un colegio que es declarado hace unos diez años, no sé si diez o cinco años un colegio bilingüe,... nos encontramos que es un colegio que también ha ido cambiando la diversidad de sus alumnos, nos encontramos con alumnos que empiezan a llegar en la última década, alumnos de Perú, después lo hacen los niños de Colombia, hijos de Colombia, también de República Dominicana bueno y así comienza... de Bolivia,...

Jefe de UTP: Pregunta: **Bueno y entrando un poco en materia vamos a hablar del primer eje que son las acciones directivas con respecto a la atención de la diversidad cultural ¿cómo se lleva a cabo el proceso atención a la diversidad cultural aquí en el colegio? Desde el punto de vista del marco curricular, el proyecto educativo institucional...**

Respuesta: Desde el proyecto educativo institucional se considera la diversidad como un valor del colegio por lo tanto nosotros aspiramos a ser una escuela inclusiva que respete al otro que lo considere con sus diferencias no cambiarlo, sino que aceptarlo acogerlo y convivir con esa diferencia.

De lo anterior, si bien cada sujeto aporta información sobre diversidad cultural, cada uno tiene una visión distinta ante un problema común que afecta de forma diferente. De forma complementaria, las respuestas implican consideraciones que deben sumarse a la definición de la situación, pero más aún a la solución que se proponga.

Habiendo separado a los sujetos de esta investigación, una consideración adicional es el tipo de proceso de categorización, el cual puede ser inductivo o deductivo. El proceso inductivo consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado sin tomar en consideración categorías de partida, de lo que se conoce como codificación abierta.

Dicha categorización utiliza los propios datos como una fuente de clasificación conceptual; se parte de las propias respuestas de los sujetos; se considera que la respuesta es más válida que la pregunta misma, dejando que el sujeto exponga su propio diálogo.

El segundo es el denominado deductivo, en el que, al contrario del anterior, las categorías están establecidas a priori, siendo función del investigador adaptar cada unidad a una categoría ya existente.

Bajo este proceso de codificación deductivo, el investigador hace uso de su experiencia para determinar las clasificaciones que observa como relevantes. En él, está centrado el proceso de codificación, puesto que su decisión prevalece, siendo entonces subjetiva, influenciada por el mismo investigador y ajustando las respuestas conforme a una clasificación previa.

Entre una y otra, el proceso de codificación puede estar en función de las respuestas del sujeto, más que de las preguntas del investigador. Se está más

en función del sujeto cuando este proceso de codificación es inductivo y más en función del investigador cuando el proceso de codificación es deductivo.

En un intermedio, se encuentra el proceso mixto, a través del cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando algunas más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz; es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005:142).

En la selección de la forma de categorización, inductiva o deductiva, debe privilegiarse que la unidad de registro encuentre sentido en un sistema de categorías, en el que se deberán cumplir los requisitos básicos de exclusividad (solo pertenece a una categoría), exhaustividad (su pertenencia es natural) y único principio clasificatorio (no admite otra clasificación), de donde se pretende que los datos sean susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo.

En la práctica, es posible que un dato pueda pertenecer a distintas categorías; en este caso no está claro cuál sería la mejor ubicación para el dato; de ello, entra de nuevo la subjetividad del investigador, pues debe decidir sobre una ubicación, sacrificando lo que pudiera derivarse de ello, pero también asumiendo que esta ubicación elegida es la más conveniente y su aporte es mayor al análisis.

Una misma cadena textual puede pertenecer simultáneamente a dos o más unidades de registro; igualmente, es posible afirmar que la pertenencia de una unidad a una determinada categoría no está clara. Cabe hablar de una mayor probabilidad de pertenencia a una que otra. Una entidad puede ser etiquetada con dos códigos distintos (solapamiento) aunque su grado de pertenencia a las categorías que cada uno de ellos representa pueda ser diverso (Rodríguez, Lorenzo, Herrera, 2005:144).

Reconociendo el solapamiento y los límites difusos es siempre más alta para unos códigos que para otros, de lo que se desprende el concepto de membresía

para expresar en qué grado determinada unidad puede formar parte o ser miembro de una categoría y de prototipo, que representa el tipo ideal con un 100% de pertenencia a una sola categoría (Rodríguez, et al. 2005:145).

En la investigación respecto a las prácticas directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural, debe asumirse que el proceso de categorización corresponde al tipo deductivo, ya que en la diversidad de preguntas a cada uno de los sujetos es conveniente retomar el tema de diversidad contenido en las preguntas, más que tomando como guía a las respuestas como fuente de categorización.

Ello no quiere decir que las respuestas no sean relevantes; al contrario, son lo más importante en la investigación, pero en términos de la categorización dadas los múltiples sujetos y la diversidad de preguntas, conviene centrar el esfuerzo de orden y de construcción de categorías enfocadas en el objetivo general de estudio.

Adicionalmente, como una opción podrían utilizarse los datos proporcionados por los sujetos que contribuyan y refuercen el tema de diversidad cultural y el papel del directivo, aunque con ello sea un dato indirecto.

Por ejemplo, en una pregunta a los apoderados mencionan el bullying como un problema; este problema en ningún momento es mencionado por los directivos; de lo que se desprende que es un tema que preocupa a los apoderados y que debe ser tratado por los directivos.

La pregunta es: **¿Cómo consideraría que debería cambiar?**

Respuesta: Claro, que cambie pues, que no haya mucho bullying

¿Cree que ese es uno de los temas más importantes?

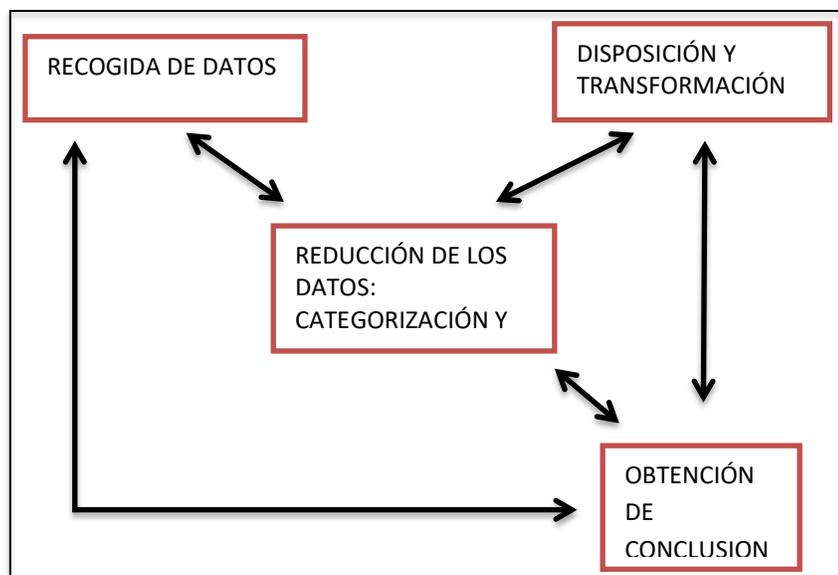
Respuesta: Creo que sí, porque la otra vez a un niño, justo estaba hablando la directora, que nos invitó a un desayuno, que un grupo de niños había atacado a unos peruanos solamente porque son peruanos, le habían pegado acá y dice

que la directora que llamó al apoderado que ¿por qué el niño se comporta de esa manera? “no tía, es que el agarro así, de que, porque solamente son peruanos, con un grupo de amigos del barrio, le pegan” e igual quería hacer acá. Y yo quisiera que haya más, o sea que se les hable a los niños, que este colegio es de integración y que deben llevarse bien entre los países eso es lo que yo quisiera que siempre les tengan eso a ellos.

Siguiendo con las etapas del análisis de datos, lo que se refiere a la síntesis y agrupamiento, una vez que la categorización ha agrupado unidades de datos en un concepto, ya se está en la operación conceptual de síntesis. Bajo la síntesis se han desmenuzado los datos y se han agrupado datos similares en grupos característicos, de lo que entonces se logra una reducción del conjunto total de datos en conceptos que los representan.

4.2.2 Disposición y transformación de datos

En esta segunda parte de la etapa de análisis de datos ocurren dos actividades: la disposición y la transformación. Estas actividades guardan estrecha relación con las etapas anteriores y las posteriores a ellas. La conjunción de actividades permite solidificar el análisis de datos, haciendo que las respuestas sean datos utilizables que contribuyan al esclarecimiento del problema y al objetivo determinado de la investigación.



El investigador en el análisis de datos cualitativos debe optar por tratar de establecer algún procedimiento de disposición y transformación de dichos datos, que ayude a facilitar su examen y comprensión, a la vez que condicione las posteriores decisiones que se establecerán tras el análisis pertinente. De los procedimientos disponibles para la disposición y transformación se encuentran los procedimientos gráficos que permiten presentar los datos, advertir relaciones y descubrir su estructura profunda (Rodríguez, et al. 2005:146).

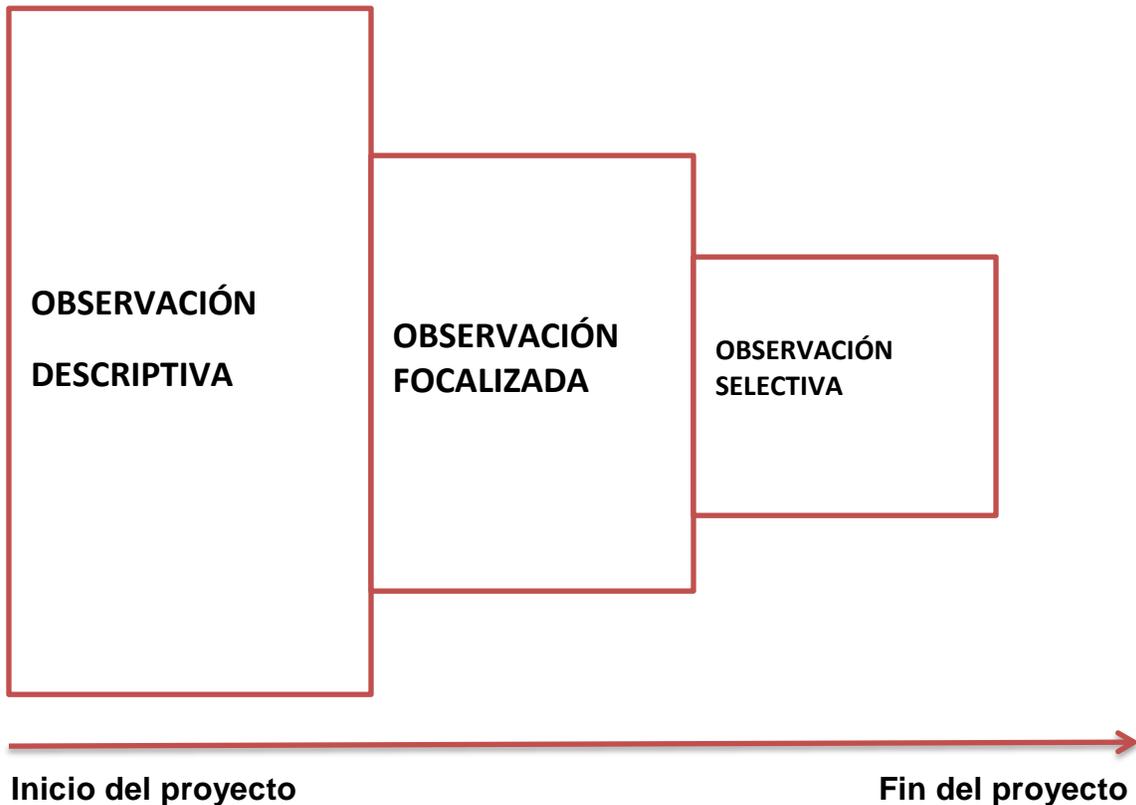
Otros procedimientos corresponden a los diagramas que son representaciones gráficas o imágenes visuales de las relaciones entre conceptos (Strauss y Corbin, 1990). Un tercer procedimiento lo son las matrices o tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal para filas y columnas (Miles y Huberman, 1994) en Rodríguez, et al. (2005:146)

En relación con las competencias relacionadas con el lenguaje de los gráficos, cabe señalar:

- Reconocer los elementos estructurales del gráfico (ejes, escalas, etiquetas, elementos específicos) y sus relaciones. Esta competencia se adquiere cuando es posible distinguir cada uno de estos elementos y si cada elemento es o no apropiado en el gráfico particular.
- Apreciar el impacto de cada uno de estos componentes sobre la presentación de la información en un gráfico (por ejemplo, ser capaz de predecir como cambiaría el gráfico al variar la escala de un eje).
- Traducir las relaciones reflejadas en el gráfico a los datos que se representan en el mismo y viceversa.
- Reconocer cuando un gráfico es más útil que otro, en función del juicio requerido y de los datos representados, es decir, saber elegir el gráfico

adecuado al tipo de variable y al tipo de problema (Friel, Curcio y Bright, 2001).

Una representación gráfica, utilizando la observación y su proceso desde el inicio de un proyecto hasta su terminación, se representa en el gráfico siguiente:



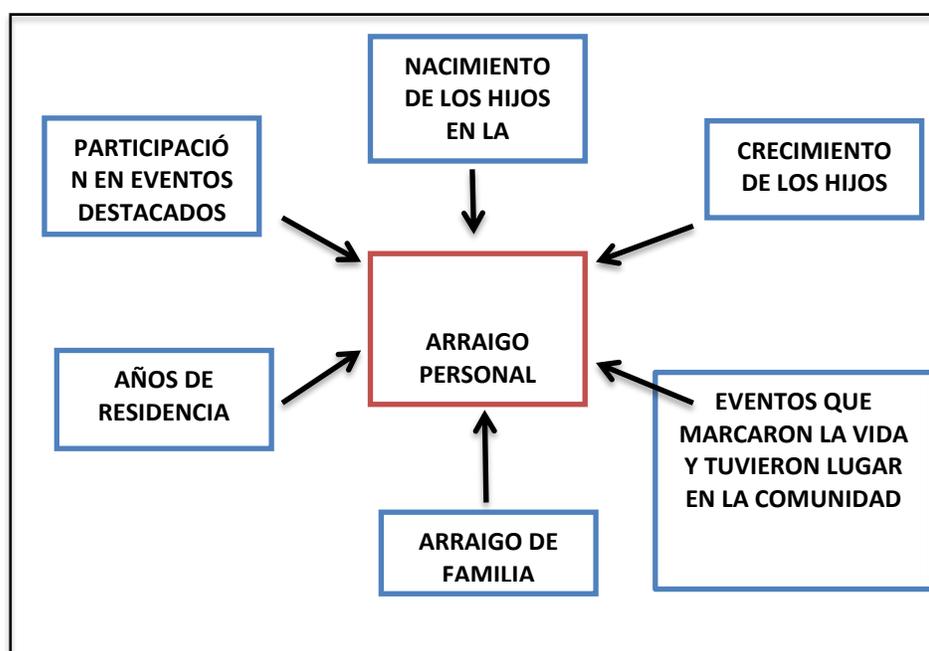
En dicho gráfico es posible observar una trayectoria de un punto inicial a su término. Igualmente, se observa que es secuencial, de manera que el cumplimiento de una fase lleva a la siguiente inmediatamente posterior. En el caso de la observación, ésta se vuelve más detallada y especialista en la medida en que transcurre la investigación, haciendo que se deje atrás una etapa y los esfuerzos se concentren en la siguiente.

En la investigación de este documento, puede considerarse que el trayecto de la investigación ha ocurrido desde la identificación del problema y sus actores, la

recolección de datos de los apoderados, de los directivos, de los inspectores y de los jefes de UTP, la codificación de datos para su reducción, la categorización, con ello seguir hacia la disposición y transformación, y terminar en la verificación y validación de conclusiones, mismas que se conectan con el objetivo general planteado.

En los diagramas o mapa conceptual prevalece la asociación con las visualizaciones de informaciones cualitativas, en las que se relacionan diferentes elementos o conceptos a través del uso de líneas y superficies. Igualmente, es habitual utilizar el término diagrama para hacer referencia a ilustraciones figurativas de carácter explicativo. Así también, un diagrama comprende un sistema que combina tanto a elementos gráficos como verbales, es decir, que hace uso de palabras y formas (López, 2011:59-60).

En seguida se muestra un ejemplo de diagrama respecto a algunas cuestiones sociales que implican relaciones entre sujetos y su comunidad:



En el ejemplo anterior, se observa que el centro es el sujeto y a su alrededor ocurren una serie de situaciones características. De dichas situaciones hay un

número múltiple de combinaciones, las cuales responden a lo que cada sujeto experimenta. La bondad de esta expresión visual de datos obedece a considerar sus interrelaciones, sus jerarquías y su presencia, así como a enlistar la diversidad de eventos en que un sujeto puede estar experimentando.

En la investigación que corresponde a este documento, los procedimientos gráficos pueden aplicarse a cada uno de los sujetos de estudio. Por ejemplo, en el caso de un apoderado su gráfico puede corresponder a su antigüedad en el colegio, el número de hijos que tiene en el colegio, a las edades de sus hijos, a las razones de su cambio, a su experiencia de sus hijos en el colegio, a la forma en que los acogieron en el colegio, cómo los han involucrado en el colegio, a las propuestas que tienen para mejorar su condición en el colegio, a sus expectativas y deseos sobre el colegio, sobre su opinión sobre las acciones de la dirección, sobre su participación, etc. Para cada pregunta es posible establecer una serie de opciones dentro de un margen; dicho margen está dado por los otros participantes en las entrevistas, siempre y cuando pertenezcan al mismo grupo.

De manera similar, es posible hacerlo para cada tipo de sujeto, en atención a las preguntas realizadas en su entrevista y del rango de opciones que ellos mismos expresaron. En este sentido, las opciones corresponden a las respuestas, sin que haya intervención directa del investigador, cuidando que los datos no se desvirtúen.

La utilidad de dichas gráficas de opciones de respuestas, sin que se traslade la investigación hacia el terreno de lo cuantitativo ofrece la posibilidad de adentrarse en el análisis, identificando opciones, haciendo comparaciones y visualizando frecuencias.

Una forma alternativa de representación visual es la elaboración de matrices respecto a sujetos, preguntas y respuestas, tal como sería la siguiente:

Tabla 23

Relación sujetos, preguntas y respuestas

Sujeto: apoderados # 1	Dos	Más de dos años	Por trabajo del padre
Antigüedad en el colegio		x	
Hijos en el colegio	x		
Razones de cambio al colegio			X

El uso de este tipo de instrumentos, se ha convertido en una estrategia metodológica valiosa, que permite al investigador diseñar de forma general el proceso investigativo que va a emprender y garantiza que cada uno de los elementos o la información que usará para la investigación, se correlacionen entre sí, es decir, que haya congruencia horizontal y vertical entre los elementos medulares de la investigación cualitativa.

4.3 Tratamiento de los datos

4.3.1 Codificación

Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso conforme Rubín y Rubín (1995) en Acevedo, Florez y Muñoz (2016:23).

Miles y Huberman (1994) señalan que codificar es analizar, ya que para codificar hay que revisar las transcripciones y diseccionarlas de forma significativa, mientras se mantienen intactas las relaciones entre las partes, y esto es el centro del análisis. Esta parte del análisis incluye el cómo se diferencian y combinan los datos recolectados y las reflexiones que se hacen respecto a esta información.

Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. En otras palabras, son recursos mnemónicos utilizados para identificar o marcar los temas específicos en un texto. Los códigos usualmente están "pegados" a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar. Además, pueden tomar la forma de una etiqueta categorial directa o una más compleja como una metáfora.

Los códigos se utilizan para recuperar y organizar dichos trozos de texto. A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones.

De ello, mediante la codificación de los datos se simplifica la forma en que se identifica y se accede a ellos. La codificación es única para cada investigación, debiendo desarrollar un código que sea útil, de fácil construcción y aplicación conforme la preferencia del investigador. La codificación ayuda en el sentido de ordenar y no intervienen en el contenido de los datos, solo los señala mediante letras, números o la combinación de ellos, haciendo que ideas completas sean de una lectura rápida y de fácil identificación.

Las tareas asociadas a la codificación son (Fernández, 2006:5-6):

1. *Muestreo*: Primero se identifica un corpus de textos y luego se seleccionan las unidades de análisis dentro de los textos. La identificación de los textos puede hacerse al azar o según un propósito. Cuando tiene un propósito se basa en casos extremos o desviados, casos que ilustran una máxima variedad de las variables, casos que se consideran típicos de un fenómeno, o casos que confirman o niegan una hipótesis.

Una vez que el investigador ha establecido una muestra de textos, el siguiente paso es identificar las unidades básicas de análisis. Las unidades pueden ser textos enteros (respuestas a preguntas abiertas en una investigación por encuestas), segmentos gramaticales (palabras, frases, párrafos), unidades de formato (filas, columnas, páginas) o simplemente trozos de texto que reflejen un único tema (unidades temáticas). En general, las unidades de análisis no deben solaparse entre sí, sobre todo si el objetivo es hacer comparaciones a lo largo de los diferentes textos.

En la investigación de este documento, el muestreo se hace conforme las respuestas y las preguntas realizadas en las entrevistas a apoderados, directivos, inspectores y jefes de UTP.

2. *Identificación de temas*: los temas son constructos abstractos que los investigadores identifican antes, durante y después de la recolección de datos. La revisión de la literatura es una fuente rica de temas, así como la experiencia del investigador en el área de estudio. Sin embargo, muchas veces los investigadores obtienen los temas del texto en sí mismo. Existen diferentes métodos para obtener estos temas, pero todos ellos coinciden en que luego de realizada la codificación, y para el momento en que el investigador ya ha identificado los temas y los ha refinado hasta el punto en que pueden ser aplicados a todo el corpus de textos, ya se ha realizado mucho análisis interpretativo.

3. *Construir libros o sistemas de códigos*: los libros de códigos no son más que listas organizadas de códigos (a menudo en jerarquías), las cuales deben incluir

una descripción detallada de cada código, criterios de inclusión y exclusión, y ejemplos de texto real para cada tema. Si un tema es particularmente abstracto, es aconsejable también dar ejemplos de los límites del tema e incluso algunos casos que estén estrechamente relacionados pero no incluidos en ese tema. La finalidad de la codificación es reducir los datos.

La codificación no es un proceso rígido, los buenos libros de códigos se desarrollan y refinan a medida que avanza la investigación. Se puede comenzar con varios temas principales, y a medida que el análisis avanza, dividir esos temas principales en sub-temas. De igual manera, es posible que a lo largo del análisis, se decida unir algunos de los temas principales y combinar sus sub-temas, o que surjan nuevos temas que sustituyan, incluyan o subdividan categorías anteriores. Éstas se incorporan y el proceso se dinamiza y flexibiliza durante todo el análisis conforme Álvarez- Gayou (2005) en Fernández (2005:6).

4. *Marcar textos*: el acto de codificar implica la asignación de códigos a unidades contiguas de texto. La codificación sirve a dos propósitos diferentes en el análisis cualitativo. Primero, los códigos actúan como etiquetas para marcar el texto dentro del corpus, para luego recuperarlo o indexarlo. Las etiquetas no se asocian con unidades fijas de texto, pueden marcar frases simples o extenderse a lo largo de múltiples páginas. Segundo, los códigos actúan como valores asignados a unidades fijas. Los códigos son valores nominales, ordinales, de intervalo o razón que se aplican a unidades de análisis fijas y que no se solapan entre sí. Estas unidades pueden ser textos (como párrafos, páginas, documentos), episodios, casos o personas.

5. *Construir modelos conceptuales (relaciones entre códigos)*: una vez que el investigador identifica una serie de elementos (temas, conceptos, creencias, conductas), el siguiente paso es identificar cómo esos elementos se relacionan entre sí en un modelo teórico. Los modelos son un grupo de constructos abstractos y de relaciones entre ellos. Una vez que un modelo comienza a tomar forma, el investigador debe buscar casos negativos, es decir, casos que no

encajan en el modelo. Los casos negativos o niegan partes del modelo o sugieren conexiones que necesitan hacerse. En cualquier caso, los casos negativos deben acomodarse.

Existen tres tipos de códigos según Miles y Huberman (1994) en Fernández (2006:9) Los descriptivos, que requieren poca interpretación, implican la atribución de una clase de fenómeno a un segmento de texto. En segundo lugar, están los códigos interpretativos; implican mayor interpretación, y a su vez, mayor conocimiento de los datos (ej.: motivación pública o privada). En tercer lugar, están los códigos inferenciales, que son aún más explicativos que los anteriores, y que suelen referirse a patrones, temas o vínculos. Este último tipo de código suele utilizarse en las fases finales de la codificación, cuando dichos patrones se hacen más claros, y generalmente implican la relectura y la recodificación de trozos de texto recolectados y codificados en fases previas del análisis de datos.

De acuerdo a Miles y Huberman (1994) en Fernández (2006:9), existen tres aspectos importantes con respecto a los códigos:

1. Los códigos pueden estar a diferentes niveles de análisis, yendo de lo descriptivo a lo inferencial;
2. Pueden aparecer en diferentes momentos del análisis, algunos son creados y utilizados al inicio y otros después, usualmente los descriptivos al principio y los inferenciales más adelante; y
3. Los códigos son sencillos y sintetizan gran cantidad de material, permitiendo así el análisis de los datos recolectados.

En la guía para la elaboración de un código se toma en cuenta lo propuesto por Bogdan y Biklen (1992), considerando las siguientes áreas:

1. *Ambiente/Contexto*: información general de los alrededores que permiten poner el estudio en un contexto mayor.

2. *Definición de la situación*: cómo las personas entienden, definen o perciben el contexto o los tópicos en que se basa el estudio.
3. *Perspectivas*: maneras de pensar acerca del contexto que son compartidas por los informantes ("cómo se hacen las cosas aquí").
4. *Maneras de pensar acerca de las personas y los objetos*: modo de verse a ellos mismos, a los de afuera, a los objetos en su mundo (más detalladamente que el anterior).
5. *Proceso*: secuencia de eventos, flujo, transiciones y puntos decisivos, cambios a través del tiempo.
6. *Actividades*: conductas que ocurren con regularidad.
7. *Eventos*: actividades específicas, especialmente aquellas que ocurren con poca frecuencia.
8. *Estrategias*: maneras de conseguir las cosas; tácticas, métodos y técnicas que utilizan las personas para cubrir sus necesidades.
9. *Relaciones y estructura social*: patrones no definidos oficialmente, como pandillas, coaliciones, romances, amistades, enemigos.
10. *Métodos*: problemas, alegrías y dilemas del proceso de investigación, a menudo en relación a los comentarios de los observadores.

Basado en ello, se toma en cuenta para la codificación de los datos de esta investigación y podemos observar los temas que fueron más relevantes y a los cuales los participantes refirieron una mayor frecuencia, como se verá en los resultados más adelante.

4.4 Disposición de las categorías

En este apartado presentaremos cuadros de doble entrada donde se pueden apreciar la distribución de las categorías y las unidades de significado dentro del cuerpo de datos.

No obstante, resulta fundamental comenzar señalando que nuestra investigación, para poder dar respuesta a los objetivos, se abocó al estudio de dos casos que presentaban características muy similares en cuanto a su contexto, características, alumnos, población migrante, entre otros aspectos.

De los datos se puede apreciar las similitudes de las categorías, también se pueden observar los énfasis o diferencias propias de dos unidades con características propias, las cuales profundizaremos en el capítulo de análisis y resultados (ver anexo Distribución de las categorías Unidad 01).

Las categorías que tuvieron una mayor frecuencia, por ejemplo son acciones docentes directivos, aspectos legales, características apoderados, dificultades migratorias, percepción de políticas, propuestas de mejoras, proyecto educativo institucional, redes de apoyo externo, visión institucional, entre algunos otros.

En el caso de nuestro segundo caso de estudio, las categorías que se observan y las unidades de significado, si bien, son bastante similares a las de la unidad de análisis 01, éstas se ven ampliadas y surgen algunas distintas, lo que pone en evidencia que cada unidad es un caso particular, aun cuando compartan puntos en común (ver anexo Distribución de las categorías Unidad 02).

Las categorías que tuvieron una mayor frecuencia, por ejemplo: acciones de incorporación, aspectos legales, características apoderados, conflictos interculturales, contenidos curriculares, convivencia escolar, redes de apoyo externo, entre algunos otros.

Como se puede apreciar, aunque son unidades distintas, algunas de las categorías se repiten en ambos casos, lo que nos lleva a inferir que las realidades comparten muchas de las percepciones y condiciones en cuanto a las características de las acciones directivas para la gestión de la diversidad cultural.

Si analizáramos las categorías, podríamos justificar la frecuencia que obtuvo cada una de ellas, no obstante, en este apartado lo que nos interesa es mostrar cómo van germinando los resultados de manera natural y será en el capítulo de resultados y conclusiones donde procederemos a explicar con mayor detalle los detalles de las categorías y sus fragmentos más representativos.

4.4.1 Elaboración de las categorías

Posterior a la codificación de los datos, habiendo logrado la reducción mediante códigos, el siguiente paso es la elaboración de categorías. Las categorías son temas de información básica identificada en los datos para entender el proceso o fenómeno en estudio. Estas son un conjunto de unidades de significado o conceptos de primer orden.

Al respecto las aportaciones de Maytuk y Morehouse (1999) en Tojar (2006) puede indicarse:

- Recuperar los objetivos e interrogantes de la investigación.
- Codificar todos los datos.
- Separar todos los datos que pertenecían a una misma temática.
- Identificar la información que no ubicamos en ningún apartado para releerla y volverla a codificarla.
- Fusionar códigos afines o de escasa consideración.
- Identificar las categorías y subdividir aquellas que eran amplias y de contenido diverso.

- Renombrar las categorías buscando términos que mejor se adecuan al contenido.
- Afinar el análisis y hacer un nuevo proceso de revisión hasta que se logre definir las todas.

Según Strauss y Corbin (1990) en Tojar (2006) la categoría central es:

- El centro del proceso o fenómeno. Es el tema que impulsa al proceso o explica al fenómeno y el que tiene mayores implicaciones para la generación de teoría.
- Todas las demás categorías deben vincularse a la categoría central, es ella la que tiene la mayor cantidad de enlaces con otras categorías. Su relación es lógica y consistente.
- Aparece frecuentemente en los datos y su saturación es regularmente más rápida.
- El nombre o frase que idéntica a la categoría central debe ser lo suficientemente abstracto.
- Conforme se refina la categoría central, la teoría robustece su poder explicativo y profundidad
- Cuando las condiciones varían, la explicación se mantiene.

En la categoría principal, el investigador selecciona la que considera más importante y la posiciona en el centro del proceso. Posteriormente, relaciona a la categoría central con otras categorías, las cuales pueden tener distintas funciones o áreas, tales como:

- Condiciones causales, afectan la categoría central directamente.
- Acciones e interacciones, resultan de la categoría central, de las condiciones contextuales y de las estrategias
- Condiciones contextuales, forman el ambiente o situación que enmarcan la categoría central
- Consecuencias, resultan de las acciones e interacciones y del empleo de estrategias

- Estrategias, influyen en la categoría central, las acciones, las interacciones y las consecuencias.
- Condiciones intervinientes, influyen a otras y mediatizan la relación entre las condiciones causales, las estrategias, la categoría central, las acciones y consecuencias.

Regresando a Bogdan y Biklen (1992) en Tojar (2006), respecto a las áreas, éstas pueden ser tomadas en cuenta en la generación de categorías, considerando que la categoría central para esta investigación son las prácticas directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural, podríamos señalar que para la Unidad 01 las categorías que aparecieron con mayor frecuencia fueron:

Tabla 24**Categorías con mayor frecuencia Unidad 01**

Código	Categoría	UH01
COC	Contenidos Curriculares	6
AM	Actividades Multiculturales	13
AL	Aspectos Legales	5
CAA	Características Alumnos	6
CAP	Características Apoderados	8
AD	Acciones Directivas	7
ADD	Acciones Docentes Directivos	13
AE	Actividades Extracurriculares	5
CAD	Características Directores	5
COI	Conflictos Interculturales	8
DM	Dificultades Migratorias	10
FDO	Formación Docente	5
OI	Objetivos Institucionales	5
PP	Percepción de Políticas	6
PP I	Percepción de Políticas I	10
PAF	Plan Acogida Familia	6
PD	Prioridad Diversidad	5
PM III	Propuestas de Mejora III	6
PM IV	Propuestas de Mejora IV	11
PM VI	Propuestas de Mejora VI	9
PEI	Proyecto Educativo Institucional	5
RAE	Redes de Apoyo Externo	11
VI	Visión Institucional	6
VI I	Visión Institucional II	9

Con este procedimiento, se logró identificar los grandes temas surgidos de la unidad de estudio I, para poder determinar las categorías que más se repiten y las que aparecieron con mayor frecuencia.

De esta manera, también se procedió con la Unidad de estudio 02 y estas son las categorías que surgieron con mayor frecuencia:

Tabla 25

Categorías con mayor frecuencia Unidad 02

Código	Categoría	UH02
AI	Acciones De Incorporación	7
AI II	Acciones De Incorporación II	10
AL	Aspectos Legales	10
CAP II	Características Apoderados II	11
COI	Conflictos Interculturales	11
COC	Contenidos Curriculares	8
CE	Convivencia Escolar	9
DC	Diferencias De Contenidos	7
D	Discriminación	5
EC	Enfoque Curricular	5
FD	Formación Docente	5
FDI	Formación Diversidad	5
OI	Objetivos Institucionales	8
PA	Participación Apoderados	7
PD	Percepción Diversidad	5
PP	Percepción Políticas	5
PTD	Percepción Trabajo Diversidad	6
PTD II	Percepción Trabajo Diversidad II	7

PAC	Plan De Acogida	7
PED	Políticas Educativas	6
PM II	Propuestas De Mejora II	6
PPE	Propuestas De Perfeccionamiento	6
PEI	Proyecto Educativo Institucional	7
RAE	Redes De Apoyo Externo	10
TC	Tratamiento Curricular	5

Es así, que a través de este ejercicio pudimos obtener una primera aproximación a la identificación de los temas centrales de nuestra investigación, con la identificación de aquellas categorías que más se aproximaron a nuestras preguntas de estudio, para de esta manera poder dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación.

De esta manera se pueden observar aquellas categorías que recluyen grandes núcleos de temas y que nos permiten acercarnos a las posibles metacategorías.

4.4.2 Establecimiento de las metacategorías

En el agrupamiento de categorías surgen las metacategorías, de lo que permite establecer relaciones, dar sentido a los datos y finalmente concluir. La metacategoría que incluye a todas corresponde a la función directiva, misma que se orienta a la atención de la diversidad.

A partir de esta Metacategoría y de las categorías que surgieron con mayor frecuencia, podemos agrupar e identificar otras que corresponden a categorías o áreas de estudio con su respectivo código, tales como:

Tabla 26

Áreas de estudio

Código	Áreas
CD	Competencias Directivas
FP	Formación Profesional
P	Políticas
AD	Acciones de Atención a la Diversidad
RA	Redes de Apoyo
DM	Dificultades Migratorias
PM	Propuestas de Mejora

De la aplicación de las categorías anteriores a los datos recopilados en las entrevistas y en la discusión de los apoderados, directivos, inspectores y jefes, se identifica primero y luego se extraen los datos en un orden sistemático. Para ello es necesario revisar cada una de las preguntas, codificarlas y establecer las relaciones entre preguntas y áreas. Con ello, se logra reducir los datos, permitiendo centrar el esfuerzo y la atención del análisis en la categoría central que corresponde a la Función Directiva.

Una vez recogidos y analizados los datos, el investigador está en condiciones de dar respuesta a los problemas que se había formulado. La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado, con la teoría y, por el otro,

con los resultados prácticos. Se trata de verificar en la investigación la adecuación entre objeto y pensamiento.

Por tanto, la interpretación de la investigación supone contrastar las preguntas o hipótesis, darles o no credibilidad e insertarlas en un marco teórico que dé apoyo a la práctica. Significa, también, asumir los resultados y ponerlos en relación con un esquema conceptual.

CAPÍTULO V

RESULTADOS

5.1 Estudio de caso 1: Unidad Hermenéutica 01 (UH01)

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados, la discusión y las conclusiones del estudio que hemos realizado.

En una primera instancia procederemos a entregar resultados de los hallazgos realizados durante la investigación. La presentación de los resultados se organizó siguiendo una secuencia que articuló los grandes núcleos temáticos que resultaron del análisis de los datos, de cada uno de los centros estudiados. Estos se organizaron alrededor de una serie de ejes transversales que emergieron a medida que avanzamos en la investigación.

Posteriormente, haremos un comparativo de ambas unidades de estudio, intentando establecer las similitudes o diferencias que surgieron del análisis de cada una de ellas.

Los resultados se apoyarán en ejemplos específicos, utilizando citas, fragmentos de entrevistas y descripciones de hechos concretos que resumen las aportaciones. Para garantizar la confiabilidad de los resultados, la discusión y de las conclusiones, en los capítulos anteriores explicamos la forma cómo se realizó la investigación, cómo se recogieron y analizaron los datos y cómo se obtuvieron los resultados.

En este sentido, en el trabajo de campo se utilizaron diversos métodos y técnicas de recogida de datos con el fin de detectar los elementos que nos ayudasen a

entender, conocer y dar respuesta a las preguntas iniciales y lograr los objetivos propuestos.

Una vez realizado el análisis de los datos obtenidos, presentaremos las respuestas a los objetivos trazados en la investigación, posteriormente un apartado de discusión, seguido de las conclusiones de la investigación, para finalizar con las limitaciones y proyecciones de la investigación.

La unidad hermenéutica 01 corresponde a un colegio que se ubica geográficamente al pie del Cerro San Cristóbal, en una zona principal de la comuna de Recoleta en Santiago de Chile.

Fue creado en el año 1967 con el nombre de Centro Educacional N°1 y es en el año 1986- mediante el Decreto N° 246 - que adopta su actual nombre. Su creación se debe esencialmente a que la reforma educativa de esos años, extendió a 8 años la enseñanza básica obligatoria, situación que aumentó la demanda de matrícula y generó la creación de diversos centros educativos a lo largo del país.

Este colegio, ha obtenido logros en lo educativo, desplegando diversas estrategias para atender a sus estudiantes que poseen altos índices de vulnerabilidad; para ello, trabaja en red a nivel territorial tanto con instituciones educativas, como con el área de salud con el fin de convocar a distintas instancias comunales en el desarrollo y cumplimiento de su tarea educativa y formativa.

Luego del terremoto ocurrido en Chile en el año 2010, esta escuela recibió reparaciones menores. La distribución de su espacio presentaba riesgos que debieron ser solucionados tales como, deficiente evacuación de agua sw lluvias, falta de pavimentación de pasillos, escasa iluminación interna, carencia de espacios propios para los recreos y para las actividades deportivas.

Es así, que la construcción de una nueva infraestructura comienza a mediados del año 2012, dando solución definitiva a los requerimientos de espacios y riesgos a los que se exponían los estudiantes, además fue el primer paso para la postulación al Proyecto de Jornada Escolar Completa.

En la actualidad, el establecimiento posee 17 salas de clases, sala audio visual, sala multiuso, biblioteca, laboratorio de computación, sala de integración, aula grupo diferencial, sala de atención psicólogo, oficina pre-básica, patio pre-básica, 2 aulas para pre-básica, baños pre-básica, sala de enfermería, comedor, multicancha, servicios higiénicos en el primer y segundo piso, ascensor, sala de atención de apoderados, sala de profesores, comedor de profesores y área de Dirección con tres oficinas, además de un hall de entrada y una portería.

La elección de este centro se debe esencialmente a su alta cantidad de alumnos de origen migrante, siendo una de las instituciones educativas con mayor índice de matrícula de alumnos de la comuna, alcanzando a casi un 30% de alumnos migrantes.

Se utilizó como herramienta de análisis cualitativo el programa denominado Atlas.ti (versión 1.0.50). A través de este programa es posible administrar documentos transcritos de entrevistas, incluir códigos, establecer co-ocurrencia de códigos, descomponer el texto en citas y hacer comentarios por entrevista o por códigos.

Cabe indicar que el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 1.0.50) señala como Unidad Hermenéutica al sujeto de estudio, en este caso cada una de las escuelas. Para el programa se entiende que código es el área; contenido es el texto íntegro de la entrevista aun sin codificar; la cita es una fracción del contenido donde se aplica el código, y el comentario es el análisis del entrevistador.

De la codificación, utilizando el programa Atlas.ti (versión 1.0.50), de las entrevistas a un apoderado, jefe de unidad técnico pedagógica, director y orientador de la Unidad Hermenéutica 01, las categorías que tuvieron una frecuencia igual o mayor a 7 son:

Tabla 27

Frecuencia de categorías UH01

CÓDIGO	CATEGORÍA	UH01
AM	Actividades Multiculturales	13
CAP	Características Apoderados	8
AD	Acciones Directivas	7
ADD	Acciones Docentes Directivos	13
COI	Conflictos Interculturales	8
DM	Dificultades Migratorias	10
PP I	Percepción de Políticas I	10
PM IV	Propuestas de Mejora IV	11
PM VI	Propuestas de Mejora VI	9
RAE	Redes de Apoyo Externo	11
VI I	Visión Institucional II	9

Del agrupamiento de categorías más frecuentes para la Unidad Hermenéutica 01, se ha determinado que la metacategoría que establece relaciones, da sentido a los datos y permite dirigirse hacia el objetivo general de este documento, resulta ser la metacategoría correspondiente a la Función Directiva.

De ello, la metacategoría de Función Directiva agrupada en áreas es:

Tabla 28

Función Directiva

Código	Áreas o código
CD	Competencias Directivas
FP	Formación Profesional
P	Políticas
AD	Acciones de Atención a la Diversidad
RA	Redes de Apoyo
DM	Dificultades Migratorias
PM	Propuestas de Mejora

Utilizando el programa ATLAS.ti (versión 1.0.50), se han considerado las entrevistas con un apoderado, jefe de unidad técnico pedagógica, orientador y director, agrupados en la Unidad Hermenéutica 01.

De la inclusión de las áreas (códigos, es el nombre que le asigna la aplicación ATLAS.ti) que tienen relación con la Función Directiva, se codificaron cada una de las entrevistas. Por la naturaleza de los entrevistados existen dos grupos, uno el que incluye al apoderado, jefe y orientador y un segundo grupo al que pertenece el director.

La frecuencia relativa de citas (mención) de las áreas para esta Unidad Hermenéutica 01, sin perder de vista al entrevistado es la siguiente:

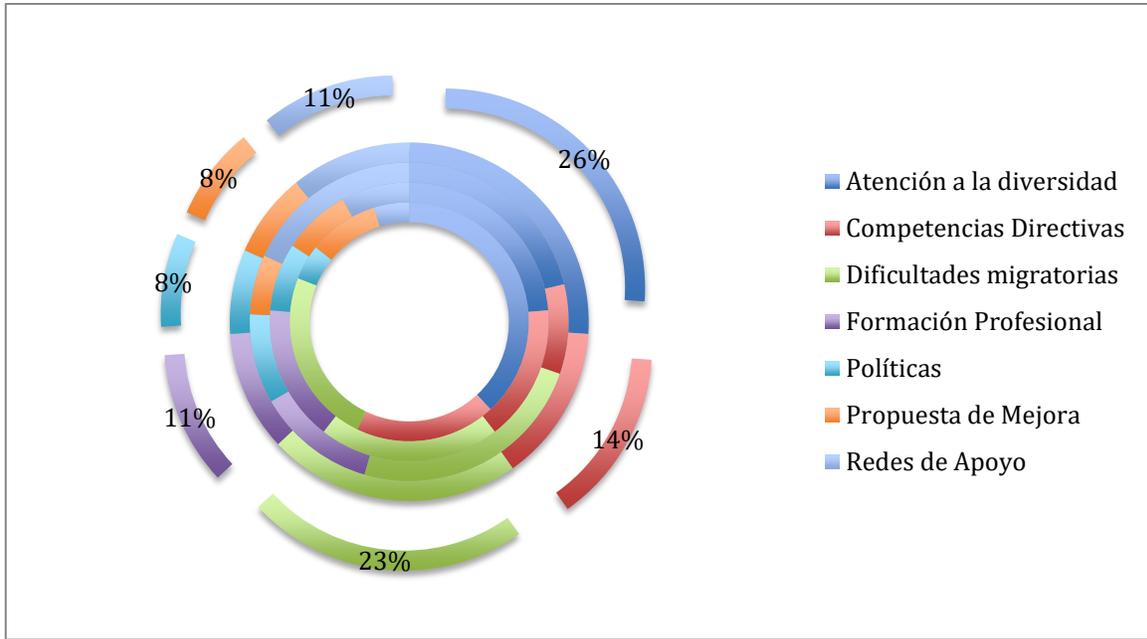
Tabla 29

Frecuencia relativa de citas UH01

	ENTREVISTA APODERADO UH1.doc	ENTREVISTA JEFA DE UTP UH1.doc	ENTREVISTA ORIENTADORA UH1.doc	UH1 Apoderado+Jefe+Orientador	Citas
Atención a la diversidad	38%	24%	21%	26%	26%
Competencias Directivas	19%	16%	9%	14%	14%
Dificultades migratorias	24%	21%	24%	23%	23%
Formación Profesional	0%	16%	12%	11%	11%
Políticas	5%	8%	9%	8%	8%
Propuesta de Mejora	10%	8%	6%	8%	8%
Redes de Apoyo	5%	8%	18%	11%	11%
Citas	100%	100%	100%	100%	0%

Se puede observar que cruzando los códigos y los entrevistados, el apoderado participa más en la Atención a la Diversidad, seguido de la Dificultades migratorias y las Competencias directivas; nunca participa en Formación profesional. En el caso del jefe, participa más en Atención a la diversidad, seguido de Dificultades migratorias y Formación profesional; el orientador participa más en Dificultades migratorias y en Atención a la diversidad.

Tomando únicamente a los códigos, se observa una mayor incidencia de citas para la Atención a la diversidad, seguida de Dificultades migratorias y Competencias directivas. De las de menor incidencia se ubican lo que corresponde a las Propuestas de mejora y al área de Política.



Tomando en cuenta a los entrevistados, apoderado, jefe y orientador, se tiene el que mayor participa en todas las áreas (códigos) resulta ser el jefe de UTP con 38 citas, seguido del orientador con 33 citas y el apoderado con 21.

Tabla 30

Frecuencia de todas las áreas UH01

	ENTREVISTA APODERADO	ENTREVISTA JEFA DE	ENTREVISTA ORIENTADORA	UH01 Apoderado+Jefe+Orientador	Citas
Atención a la diversidad	8	9	7	24	24
Competencias Directivas	4	6	3	13	13
Dificultades migratorias	5	8	8	21	21
Formación Profesional	0	6	4	10	10
Políticas	1	3	3	7	7
Propuesta de Mejora	2	3	2	7	7
Redes de Apoyo	1	3	6	10	10
Citas	21	38	33	92	0

Al respecto, cabe señalar que en la frecuencia de códigos resulta que la Atención a la diversidad resulta el de mayor frecuencia con un total de 24 citas, seguido de Dificultades migratorias con 21 citas y Competencias Directivas con 13 citas. Las de menor frecuencia son Política y Propuestas de Mejora, cada una con 10 citas.

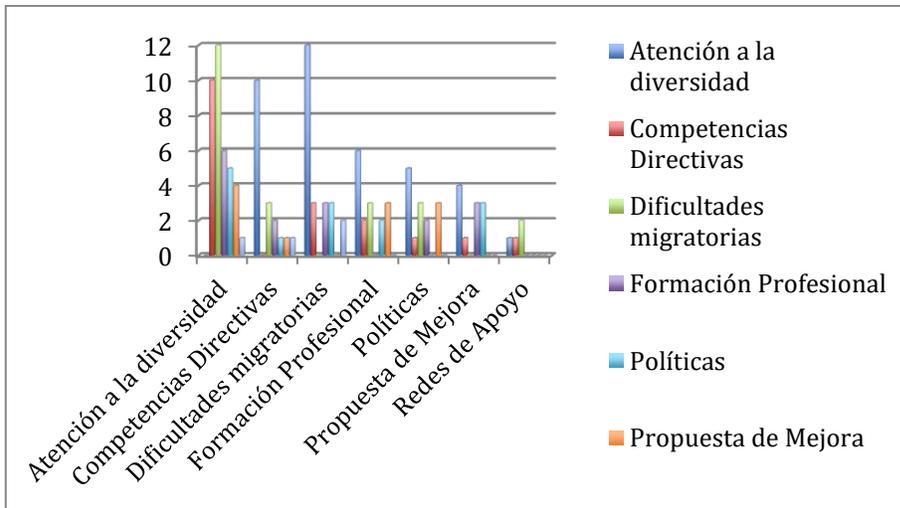
En el análisis de co-ocurrencia de códigos, se tienen los siguientes datos:

Tabla 31

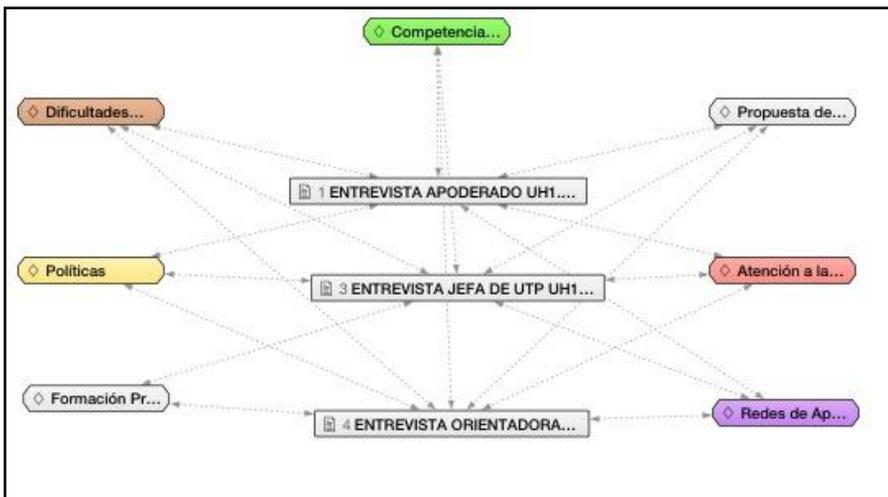
Co-ocurrencia de códigos UH01

	Atención a la diversidad	Competencias Directivas	Dificultades migratorias	Formación Profesional	Políticas	Propuesta de Mejora	Redes de Apoyo
Atención a la diversidad	0	10	12	6	5	4	1
Competencias Directivas	10	0	3	2	1	1	1
Dificultades migratorias	12	3	0	3	3	0	2
Formación Profesional	6	2	3	0	2	3	0
Políticas	5	1	3	2	0	3	0
Propuesta de Mejora	4	1	0	3	3	0	0
Redes de Apoyo	1	1	2	0	0	0	0
Totales	38	18	23	16	14	11	4

De ello, se observa nuevamente que la Atención a la diversidad y las Dificultades migratorias son las de mayor frecuencia. Además, entre la co-ocurrencia de códigos, estos dos tienen la mayor co-ocurrencia con 12 citas, seguido de Competencias directivas y Atención a la diversidad con 10 citas y seguido entre Atención a la diversidad y Formación profesional, con 6 citas.



De la relación entre entrevistados y códigos, visto como una red, se observa que todos ellos mantienen una relación que en total son 124 relaciones de citas. Todos hicieron en su entrevista una cita sobre el código (área); la única excepción es la entrevista de apoderado y el área Formación profesional, en la cual no hizo ninguna cita, como se puede observar en el siguiente gráfico. Lo relevante de esta gráfica es observar que todos los entrevistados aportaron citas a todos los códigos o área relativas a Función Directiva.



De las relaciones entre códigos, tomando como centro la Atención a la diversidad, se han elegido 3 tipos de relaciones: es parte de, es causa de y está asociada

con. Las relaciones a partir de la frecuencia de co-ocurrencias de códigos fue el criterio para relacionarlas. Por ejemplo, la relación Atención a la diversidad-Dificultades migratorias muestra una frecuencia de 12 (la mayor de las frecuencias), esta relación indica que Atención a la diversidad es parte de las Competencias Directivas. En seguida se muestra la tabla que establece las relaciones para las otras áreas (códigos).

Vínculos código-código	
Reporte creado por Alfonso Calzada on 09/09/2016	
● Atención a la diversidad	→ – is part of → ● Competencias Directivas
● Atención a la diversidad	→ – is part of → ● Dificultades migratorias
● Atención a la diversidad	→ – is cause of → ● Formación Profesional
● Atención a la diversidad	→ – is associated with → ○ Propuesta de Mejora
● Atención a la diversidad	→ – is cause of → ● Redes de Apoyo
● Políticas	→ – is cause of → ● Atención a la diversidad

A partir de la codificación de las citas por áreas, se hizo una revisión de dichas citas para cada uno de los entrevistados correspondientes a apoderados, jefe y orientadora de la Unidad Hermenéutica 01. De ello, se redactaron una serie de comentarios que identifican información relevante y que resume en gran medida el sentido de las citas.

Enseguida se muestra un informe por entrevistado extraído utilizando una función de Atlas.ti (versión 1.0.50). En él, se encontrarán las citas correspondientes que soportan el comentario (análisis de la información) a partir de los códigos utilizados en la entrevista a un apoderado, jefe y orientadora del colegio Valdivieso:

5.1.1 Entrevista Apoderado UH01

Citas:

1:3 Y a nivel directivo comparando las dos realidades, tanto Perú como acá ¿Cuáles son las diferencias q... 1:4 Y ustedes viven acá en el sector como llegaron al colegio Primero fui al colegio Paraguay por qué co... 1:19 Cuando llegamos el director antiguo si nos dijeron acá nunca van a recibir discriminación nosotros r... 1:21 Creo que sí, porque la otra vez a un niño, justo estaba hablando la directora, que nos invitó a un d... 1:23 peruanos tampoco en cambio hay otros que... pero de todas maneras yo tengo ese temor que al ir a otro... 1:37 Y ustedes viven acá en el sector como llegaron al colegio Primero fui al colegio Paraguay por qué co... 1:38 Y con los profesores como creen que podrían hacerlos participar más a ustedes como familia Brindánd... 1:39 A nivel de políticas considera que hay un trato diferente a las personas que son de otros países Si... 1:40 Y a nivel cultural ustedes tienen posibilidad de mostrar su cultura aquí en la escuela Nada Y les gu... 1:41 Finalmente, me decía que acá en la escuela no hay actividades multiculturales donde ustedes puedan p... 1:42 ¿Cree que ese es uno de los temas más importantes? Creo que sí, porque la otra vez a un niño, justo... 1:51 Y a nivel directivo comparando las dos realidades, tanto Perú como acá ¿Cuáles son las diferencias q... 1:52 A nivel de políticas considera que hay un trato diferente a las personas que son de otros países Si... 1:54 y a nivel externo ustedes cuentan con alguna red de apoyo conocen de redes de apoyo a nivel de la co... 1:55 uando llegamos el director antiguo si nos dijeron acá nunca van a recibir discriminación nosotros re... 1:58 A nivel de políticas considera que hay un trato diferente a las personas que son de otros países Si... 1:59 Y a nivel de resolución de conflictos, cuando un apoderado, no sé si le ha sucedido a usted o ha sab... 1:60 omo fue para ellos este cambio por qué razones se vinieron acá a Chile nos vinimos como conociendo p... 1:62 Y yo quisiera que haya más, o sea que se les hable a los niños, que este colegio es de integración... 1:63 Y a nivel de dirección acá en la escuela que aspectos cree que se deberían mejorar o considerarse pa... 1:64 Cómo consideraría que

debería cambiar? Claro, que cambie pues, que no haya mucho bullying

Códigos utilizados:

Atención a la diversidad - Competencias Directivas - Dificultades migratorias - Políticas - Propuesta de Mejora - Redes de Apoyo

5.1.2 Entrevista Jefa UH01

Citas:

3:1 la escuela tenía una realidad bastante particular y dentro de esa realidad yo representaba a los pro... 3:4 ¿Cómo valoras tú la labor que desempeñan como directivos? Fácil, difícil, compleja Ha sido compleja... 3:8 En tú opinión ¿cuál es el papel que debería tener el director o directora en este caso, en los proce... 3:11 Yo creo que estamos al “debe”, yo, los profesores, tal vez hasta la misma directora, a pesar que ya... 3:12 Bueno y entrando un poco en materia vamos a hablar del primer eje que son las acciones directivas co... 3:13 s que están vinculados, están vinculados a través del proyecto... del PEI, entonces... y tiene que ver c... 3:19 o sea en una buena forma de mantener ese vínculo y también generar un puente de comunicación más cer... 3:20 Y con respecto al desarrollo profesional docente, a la capacitación, a la formación docente ¿Cómo va... 3:23 En la selección, ¿algún criterio o un perfil? No, nada. Y ya entonces una vez insertos acá los docen... 3:28 Y como cree que se podría vincular la capacitación docente con la diversidad cultural que está prese... 3:29 Y en relación a propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural ¿Qué aspectos interno... 3:30 diversidad cultural ¿cómo se lleva a cabo el proceso atención a la diversidad cultural aquí en el co... 3:34 Lo que sí tenemos por ejemplo es que para los actos cívicos se considera, se considera esta diversid... 3:38 y el marco curricular vigente que es con el que se trabaja el del Ministerio considera la diversidad... 3:45 El énfasis está dado en eso también, en como rescatamos esa diversidad En este mismo sentido y en tu... 3:62 en relación a propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural ¿Qué aspectos internos... 3:65

ernamente, ya hablamos a nivel de municipalidad, ministerio de Educación ¿Qué elementos crees tú, qu... 3:66 En tú opinión ¿cuál es el papel que debería tener el director o directora en este caso, en los proce... 3:67 En este mismo sentido y en tu opinión personal ¿Cómo valorarías las políticas educativas chilenas, a... 3:70 ¿Cómo valoras tú la labor que desempeñan como directivos? Fácil, difícil, compleja Ha sido compleja... 3:71 Y en relación a propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural ¿Qué aspectos interno... 3:72 Y en cuanto a las redes de apoyo externas, ¿Cómo se integran a la atención de la diversidad de acá d... 3:77 Y a nivel de redes de apoyo ¿Qué aspectos o qué elementos sería... o qué instituciones? ¿Faltan más re... 3:80 Ahora, cual es el tema, que tal vez no ha sido sistemático, porque esta escuela igual está como en u... 3:81 el municipio no ha trabajado el tema de la diversidad, está como enfocado al aspecto curricular, aho... 3:82 n relación a la atención de las familias, específicamente de las familias ¿De qué manera se atiende... 3:86 O sea no va con su condición de migrante, sino que tiene que ver con problemas que afectan no solo a... 3:87 Me pasa, que como que en la realidad que tenemos nosotros, tenemos un problema con el área de la con... 3:90 hay una unidad donde se supone que la considera pero no sé qué tanto, porque ponte tú todos los ejem... 3:91 Es que, que yo sepa, puede que esté en desconocimiento, pero no hay ninguna que atienda la diversida... 3:93 También desde el punto de vista curricular nosotros nos encargamos de hacer toda la validación y leg... 3:95 Y de qué manera se atiende a los alumnos que tienen una reciente incorporación a la escuela, o sea c... 3:96 mejora para la gestión de la diversidad cultural ¿Qué aspectos internos considerarías tú que se debe... 3:98 a nivel personal que aspecto te gustaría mejorar o deberías mejorar en el trabajo con la atención a... 3:100 Y esos cambios tienen que ver con por ejemplo cambio de alcalde... ¿Tiene que ver con cambios político... 3:102 Y a nivel personal que aspecto te gustaría mejorar o deberías mejorar en el trabajo con la atención... 3:103 Yo creo que estamos al “debe”, yo, los profesores, tal vez hasta la misma directora, a pesar que ya... 3:106 Y como cree que se podría vincular la capacitación docente con la diversidad cultural que está prese...

Códigos utilizados:

Atención a la diversidad - Competencias Directivas - Dificultades migratorias - Formación Profesional - Políticas - Propuesta de Mejora - Redes de Apoyo

5.1.3 Entrevista Orientadora UH01

Citas:

4:1 Entrando en materia, de lo que hablamos de la diversidad cultural como se llevan a cabo los procesos... 4:4 Qué acciones se organizan a nivel de escuela para tratar la diversidad cultural jornadas culturales,... 4:5 De qué manera se vincula la diversidad cultural con los objetivos institucionales Es que todo el enf... 4:6 En relación al desarrollo profesional docente, como valora la oferta de formación para la diversidad... 4:9 Ese es el plan que uno trabaja, orientación y ahí se plantea todo, convivencia enfocada a que, inclu...

4:10 Qué aspecto interno se debería mejorar para brindar una mejor atención a la diversidad cultural, ya... 4:12 como trabajan los profesores la diversidad cultural acá, cada uno de acuerdo a su experiencia o hay... 4:15 Pero desde la dirección como se motiva la formación docente en estas materias Sinceramente, no hay n... 4:16 Y como trabajan los profesores la diversidad cultural acá, cada uno de acuerdo a su experiencia o ha... 4:17 Y cuál debería ser el papel que debería asumir dirección frente a estas temáticas Como dirección, co... 4:20 Conllevó también a que los niños tuvieran esta rivalidad con chicos que son peruanos, entonces hubo... 4:29 los profesores guiar a ese inmigrante, como guiarlo también en los procesos de adaptación, de inclus... 4:30 Ahora, cuando un profesor nuevo viene al colegio, uno le cuenta la realidad del establecimiento, o s... 4:32 Las redes aquí funcionan directamente con nosotros, entonces depende de la situación que nosotros id... 4:33 Quizás a nivel municipal incluirlo si o si dentro de la convivencia escolar que netamente sea multic... 4:35 nuestra prioridad son los estudiantes y así vamos resolviendo nosotros identificando conflictos en r... 4:38 también hacemos eso en orientación, que es lo que pasa

en esta realidad latinoamericana que provoca... 4:41 Y a nivel externo, por ejemplo, a nivel municipal, del ministerio que es lo que se puede mejorar El... 4:44 Y como se dio esto de ocupar el cargo de orientadora realmente es que tiene que ver con el hecho de... 4:52 No sé, si yo pudiera trabajar el marco curricular y compararla con el libro con las actividades del... 4:57 a nivel externo, por ejemplo, a nivel municipal, del ministerio que es lo que se puede mejorar El mi... 4:58 profesional docente, como valora la oferta de formación para la diversidad cultural existente en Chi... 4:60 Y como se dio esto de ocupar el cargo de orientadora realmente es que tiene que ver con el hecho de... 4:61 Según su opinión, como valora las políticas educativas chilenas con respecto a la dirección cultural... 4:64 semestre no se ha hecho. Qué aspecto interno se debería mejorar para brindar una mejor atención a la... 4:66 Qué aspecto interno se debería mejorar para brindar una mejor atención a la diversidad cultural, ya... 4:67 una forma de mejorar lo quizás, es por ejemplo en el caso de recoleta, hacer perfeccionamiento enfoc... 4:77 por ejemplo si el chico tiene problemas de droga derivamos a PIE, depende de la intensidad a un prog... 4:79 La municipalidad ahora está haciendo ahora intervenciones, ahí hay un apoyo extra, pero es lo que he... 4:80 on el profesor jefe, el profesor jefe también tiene que conocer la realidad del niño, ver en qué pue... 4:81 nemos que hacer un trabajo distinto con ellos cuando ocurre este tipo de situaciones que son las cit... 4:82 o también incluyo dentro de la convivencia la multiculturalidad, o sea aceptar, ver la realidad cult... 4:83 Y cuál debería ser el papel que debería asumir dirección frente a estas temáticas Como dirección, co...

Códigos utilizados:

Atención a la diversidad - Competencias Directivas - Dificultades migratorias - Formación Profesional - Políticas - Propuesta de Mejora - Redes de Apoyo

Los comentarios para cada entrevistado son:

Tabla 32

Comentarios de entrevistados, UH01

Entrevistado	Comentarios a partir de las citas y contenido de cada entrevista. CD: Competencias directivas, FP: Formación profesional, P: Políticas, AD: Atención a la diversidad, RA: Redes de apoyo, DM: Dificultades migratorias y PM: Propuesta de mejora.
Apoderado	Comentario: CD: El director fue empático, los aceptó sin problema, aunque no tuvieran sus papeles. El director les acogió sin discriminarlos. El director no acata las normas, tanto como en su país de origen. El director les cuestionó sobre el comportamiento del niño, pero escuchó sus razones ante un problema. FP: No indicó nada. P: Dice que la políticas le dan trato diferente, que lo discriminan, pero no hace mención al Estado, sino a otros apoderados. AD: Encontraron vacantes en el colegio aunque no tenían sus papeles. No fueron discriminados por los directivos, pero si se sienten discriminados por otros apoderados. El profesor los incluyó con un ejemplo de su país de origen. No se sintió atendido por el directivo cuando su hijo tuvo un conflicto. Hay actividades culturales, se menciona los bailes, comida, pero se hace más énfasis en el país de destino. RA: No participa en las redes de apoyo disponibles. Quiere que haya más participación, que lo tomen en cuenta.

	<p>DM: Como inmigrantes, los niños primero no se adaptaron, pero luego lo lograron. Estaban más avanzados de conocimientos. El director les dijo que aquí no había discriminación por nacionalidad, no hay actividades especiales para extranjeros, pero los invitan a participar en las acciones extraescolares. En general, no tuvieron problemas escolares por ser inmigrante. Considera que es un colegio de integración de inmigrantes.</p> <p>PM: Que enseñen lo que corresponde al grado escolar, su hijo ya sabe lo que sus compañeros aun están aprendiendo. Que no haya bullying.</p>
<p>Jefe UTP</p>	<p>Comentario:</p> <p>CD: Ha practicado el liderazgo desde antes de ser jefe. Está conciente de incluir la diversidad en el marco curricular y el proyecto educativo. Diversidad es aceptación, inclusión, orientación mediante valores, considerar la realidad y el contexto, involucrar a la comunidad educativa y hacer participar a los apoderados en las actividades extraescolares, dar acogida, busca generar un plan de trabajo para todos los alumnos, incluyendo a los inmigrantes. Trabajar en el 'debe' y proyectarlo en los demás. Indica que la labor directiva es compleja.</p> <p>FP: Se ha preparado y perfeccionado constantemente. Indica que el municipio debe trabajar en el tema de la diversidad para más que charlas, ofrecer capacitación a los docentes. Los consejos de reflexión incentivan la formación. Se debe tomar referencias y experiencias de la gente para conocerlos y prepararse como docente.</p>

P: Dice que no hay políticas educativas que atiendan la diversidad. Con la capacitación docente se atiende la diversidad. Se debe facilitar el proceso de reconocimiento de estudios. Hay trabas administrativas. La política de la municipalidad debe mejorar para no entorpecer los procesos.

AD: El proyecto educativo considera la diversidad como un valor y éste se aborda en las ciencias sociales. Se da bienvenida multicultural a extranjeros. Se considera su origen. El Consejo escolar modifica sus acciones a partir de la diversidad. Se utilizan las redes de apoyo para atender la diversidad. Se platica con la gente para entender sus condiciones y dificultades. Mejorar las condiciones de infraestructura y hacer un plan de trabajo para la diversidad. Darle valor a la diversidad.

RA: No hay plan de acogida, por que son pocos extranjeros. El proceso de acogida se da naturalmente. Los peruanos crean su propia red de apoyo. Tienen red de apoyo para sus trámites desde el consulado, más que desde el plan educativo.

DM: Se encarga de hacer validación y legalización de estudios de los inmigrantes. No tienen problemas para registrarse. No hay trabajo sistemático con los inmigrantes. No se atiende la diversidad. No le ha tocado un programa para trabajar con la diversidad, lo desconoce. No hay plan de acogida. Los problemas están más enfocados a la escuela que a la migración. No ve a la migración como problema.

PM: Con capacitación hacia la diversidad. Hacer cambios políticos. Los cambios han mejorado la educación. A través de la gestión escolar se mejoran las escuelas. Se están liberando horas para atender a los apoderados y mejorar el trabajo docente.

<p>Orientador</p>	<p>Comentario:</p> <p>CD: Debe orientarse a acciones concretas de convivencia, hacer plan de trabajo, gestionar intervenciones externas, la gestión no funciona sin la comunidad, hay que hacer trabajo conjunto entre escuela y comunidad.</p> <p>FP: Tiene formación permanente, incluye formación postgrado en políticas públicas, orientación educacional, área de integración, convivencia, sexualidad, ve la educación con distintos enfoques. Dice que existe poca base de educación en multiculturalidad, es necesario guiar a los extranjeros en procesos de adaptación e inclusión. Es necesaria la formación profesional orientada a la diversidad desde el inicio de la preparación como docentes. Se debe trascender de la municipalidad a lo que se realiza en los colegios en la temática de inmigración.</p> <p>P: Estudia un posgrado en género, desarrollo y políticas públicas. Las políticas están mal enfocadas, deben facilitar el registro y la matrícula para proveer educación. Salvado ello, se obtendrían beneficios en la educación, alimentación, sustento, inclusión, etc.</p> <p>AD: Metas, visión, objetivos enfocadas en la inclusión, igualdad, no discriminación, aceptación de la multiculturalidad, tolerancia, enfoque de género, dentro del proyecto educativo. Existe respeto. Existe poca información, preparación y opciones de educación en la diversidad.</p> <p>RA: El profesor interviene y apoya al alumno, existen redes de apoyo que trabajan en la comuna. Las redes de apoyo ayudan a la adaptación de los niños. La municipalidad ofrece intervenciones. Las redes de apoyo a problemas de drogas e hiperactividad, incluyen psicólogos. La convivencia es una red de apoyo. El</p>
--------------------------	--

	<p>equipo directivo y el docente debe hacer acciones más concretas de apoyo, dentro y fuera de clases.</p> <p>DM: Es necesario ver al inmigrante como una persona igual que todos. Se trabaja considerando la procedencia de cada migrante, y se cumple con el programa oficial de la escuela. Se hace un trabajo de concientización e inclusión, se adopta y acepta la cultura de otros países. El ministerio debe cambiar las leyes de migración y aceptar a los niños aun sin documentación. Se está en el camino de lograr una mejor y mayor integración. Esto se resuelve con la participación de todos en la comunidad y en la escuela.</p> <p>PM: Mejorar la diversidad cultural a través del cambio en la currículo desde el nivel ministerial, incluir los temas de diversidad en la clase. Capacitar al docente en diversidad.</p>
--	--

Enseguida, se señala lo que la directora ha expuesto en su entrevista, considerando las 7 áreas que corresponden a la Función Directiva.

De la codificación en la entrevista con la directora de la Unidad Hermenéutica 01 (UH1), se tiene una mayor frecuencia de citas en atención a la diversidad con 19, seguida de Políticas con 8 y Competencias directivas con 7. Destaca que las citas de menor frecuencia son las de Formación Profesional con 3 y Propuesta de Mejora con 4.

Tabla 33

Entrevista a Directora UH01

	ENTREVISTA DIRECTORA UH01
Atención a la diversidad	19
Competencias Directivas	7
Dificultades migratorias	5
Formación Profesional	3
Políticas	8
Propuesta de Mejora	4
Redes de Apoyo	12

Los comentarios que reflejan lo señalado por la directora de la UH01 son los siguientes, atendiendo a los códigos:

Tabla 34

Comentarios Directora, UH01

Entrevistado	Comentarios a partir de citas y código.
Director	CD: La directora llega al plantel más con experiencia administrativa que docente. Sigue las instrucciones contenidas en el proyecto educativo. No seleccionó a su equipo, pero sabe de la importancia de tener el perfil adecuado para la realidad de la escuela. Siente que no tiene capacidad de decidir e incentivar a los maestros. Necesita orientación profesional para el manejo de extranjeros y

familias. Dice que el director debería ser más autónomo respecto a la política educativa, debe poder pedir una asesoría externa aunque sea pública la escuela.

FP: Algunos docentes fueron capacitados en liderazgo, currículum y evaluación. Es necesario hacer a la diversidad parte de la cultura. Trabaja con colegas que no escogió, sino que fueron asignados. Es necesario que desde la gestión se establezcan perfiles profesionales docentes. Le interesa trabajar con colegas que sepan de diversidad cultural.

P: La política educativa orienta a las escuelas en su marco legal nacional, pero no existe política de convivencia con los no chilenos, existe aceptación de la diversidad. Si existe una oficina para orientar a los inmigrantes, pero debe haber políticas de no discriminación y si a la convivencia. También la política debe inducir a la aceptación, al respeto, a la identificación de otras cultura. Como director no tiene instrucciones precisas para hacer actividades multiculturales, pero si la hacen en la práctica escolar. Los apoderados están presentes y desean participar en las actividades, éstos manifiestan sentirse acogidos en la escuela aunque no haya una regla para ello. Desde el Departamento de Educación, cuando hay problemas económicos de los inmigrantes que no tienen trabajo, se les pone en contacto con la oficina de migración y con las redes de apoyo en la política comunal. Como director se debe establecer una política escolar para solicitar ayuda externa y tener autonomía de decisiones. Existe una política comunal para ponerse en contacto con los apoderados, pero esto le resta tiempo al trabajo en aula, ello se resuelve con acciones y tiempos efectivos.

AD: Se imparten clases contextualizadas, donde se considera la

diversidad; por ejemplo existe un taller de folclor latinoamericano donde se rescatan las tradiciones. Los docentes no están familiarizados con la diversidad para ellos es complicado pero lo intentan en sus actividades escolares para incluir a los migrantes. Los migrantes desean adaptarse y tratan de pasar desapercibidos mimetizándose, los niños aprenden y las familias preservan sus tradiciones. No existen marcos legales puntuales, pero si aceptan la diversidad, se quiere que absorban la cultura chilena. Atienden la diversidad apoyándose de la municipalidad. Debe haber objetivos estratégicos que se orienten exclusivamente a la diversidad. Es necesaria una capacitación en la diversidad para docentes que considere el respeto. Está aumentando la migración y por tanto la necesidad de capacitarse en la diversidad.

RA: Se trabaja con un proyecto educativo institucional y el apoyo de un organismo externo que asesora sobre la visión, misión y curriculum de la escuela y en atención a la presencia de migrantes. La Universidad Raúl Silva Hernández trabaja un plan de apoyo docentes que incluye el liderazgo, convivencia, currículum y evaluación. Se tiene un apoyo en los recreos que es llevado por las mamás extranjeras. La municipalidad tiene una oficina de inmigración que apoya al apoderado para la búsqueda de trabajo, escuela para sus hijos, de ello la política comunal los apoya. Se requiere apoyo externo profesional para hacer de la escuela una más inclusiva, autónoma, menos dependiente de la burocracia.

DM: Es importante la presencia de latinoamericanos en las escuelas y por tanto de niños y padres, que vienen de otros países, lo cual está creciendo. Es necesario un curso de inducción a los niños y apoderados, de manera que se facilite su adaptación y se haga más sensible a los docentes.

	PM: Se debe tener un plan de mejora que considere en su visión y misión objetivos sobre la diversidad cultural, solo es cuestión de ponerlos en práctica, de reflexionar y pasar de las intenciones a la acción organizando tiempos y recursos. Este plan debe canalizarse a través del área curricular y de la convivencia social. Se requieren de más horas docentes para hacer más y mejor trabajo con los niños, con los apoderados, nacionales y migrantes.
--	--

5.1.4 Triangulación entre entrevistas, directora y teoría: análisis de información UH01

La triangulación de la información corresponde a la consideración del marco teórico, de las citas y comentarios derivados de los entrevistados, y de las citas y comentarios derivados del director.

Como se ha indicado, el marco teórico corresponde al fenómeno migratorio en el contexto de Chile, a la atención a la diversidad cultural en el contexto educativo y a la dirección escolar ante la diversidad cultural. Algunos elementos que norman los elementos teóricos se presentan en la siguiente matriz:

Tabla 35

Matriz Chile-Contexto educativo-Diversidad, UH01

	Chile	Contexto educativo	Diversidad cultural
Migración	Ha sido un proceso permanente en Chile que corresponde a la movilidad geográfica de personas. La mayoría de sus inmigrantes provienen de Perú y aumenta respecto de Bolivia, Ecuador y Colombia; representa el 2.04% de la población total. Se busca ahora la modernización de políticas migratorias y laborales, caracterizadas por la flexibilidad.	<p>Para lo niños y sus apoderados es un cambio que exige adaptación y aceptación. Para los directivos, docentes y compañeros implica la necesidad de prepararse adicionalmente en consideración de otras culturas.</p> <p>Aun no se tienen políticas educativas expresas para migrantes, pero no existen trabas para la matrícula escolar, no discriminación y trato igualitario.</p> <p>La Constitución protege el derecho de todos los niños inmigrantes a la educación y a la no discriminación.</p>	La migración implica diversidad cultural, costumbres, ideas, cultura; los padres conservan su origen más que los niños. Los niños se adaptan rápido.
Diversidad cultural	Implica un cambio para familias, adultos y niños, en ámbitos laborales, sociales y escolares.	Es un tema que aun no está incluido expresamente en las políticas educativas; pero en la práctica ya se está haciendo conciencia y se está trabajando en él. Requiere integración, respeto e inclusión educativa.	Es dinámica, es una realidad, se transmite y se recibe en ambos sentidos. Es un todo, no puede verse como algo aislado.
Dirección escolar	Salvado el problema administrativo del registro de niños inmigrantes, la escuela inserta a los alumnos en la realidad educativa chilena.	Se busca mejoramiento del profesional docente y el marco laboral del sector municipal. Se busca mejoramiento de la equidad y calidad de la educación.	Se aprende a través de la socialización. Se observa la necesidad de capacitación en la diversidad.

Considerando así la teoría, los apoderados, jefe y orientadora, a la vez que la directora, la triangulación utilizando códigos o áreas relativas a la Función Directiva muestra los temas relevantes en la diversidad cultural para la UH01, tales como:

Tabla 36

***Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Competencias Directivas***

	Competencias Directivas
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Empatía, no discriminación, seguimiento de normas, presencia de liderazgo, consideración de la realidad, necesidad de un plan de trabajo, la gestión y comunidad deben trabajar juntas.
Directora	Sigue normas, tales como el proyecto educativo, solicita orientación profesional externa, no tiene capacidad de decisión y autonomía.
Teoría	Hacia la inclusión de inmigrantes en el plan educativo.
	Se observa que los entrevistados, directora y teoría hablan sobre la necesidad de establecer reglas, normas y políticas para la inclusión, la capacitación, el trabajo en equipo y una libertad de acción acotada por los planes de trabajo.

Tabla 37

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Formación profesional**

	Formación profesional
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	El apoderado no hace comentarios. El jefe y el orientador se han preparado, están atentos a la experiencia. Reconocen la falta de preparación en la diversidad cultural. Mencionan a la municipalidad como parte del proceso de formación.
Directora	Reconoce la capacitación de docentes en liderazgo, currículum y evaluación, pero menciona la necesidad de capacitarlos en diversidad cultural.
Teoría	Se busca mejoramiento del docente en cuanto a conocimientos y marco laboral, ello como elemento para lograr la equidad y calidad en la educación.

Tabla 38

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Políticas**

	Políticas
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	El apoderado señala la falta de política, pero no del Estado sino de otros apoderados. No ha políticas educativas sobre diversidad, es necesario la capacitación en ello; existen trabas administrativas que la municipalidad debe corregir. Las políticas están mal enfocadas.
Directora	No existe política de convivencia, pero la sociedad y la escuela aceptan la diversidad. La política debe orientarse a la inclusión, respeto, aceptación, actividades multiculturales. Aunque no hay reglas, si hay aceptación a la diversidad.
Teoría	Se acepta la inclusión y la diversidad, aunque no haya reglas o políticas educativas que las consideren.

Tabla 39

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Atención a la diversidad**

	Atención a la diversidad
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Existen vacantes y matrícula aun sin papeles en regla, no hay actividades culturales propias para los inmigrantes, pero se les incluye en las actividades escolares. La diversidad se ve como un valor, se considera a los inmigrantes para entender sus condiciones y dificultades; es necesario un plan de trabajo para la diversidad. No hay discriminación, hay tolerancia y respeto, pero no hay preparación docente hacia la diversidad.
Directora	Existen clases contextualizadas para considerar la diversidad, se reconoce que los docentes no están familiarizados con la diversidad a partir de su preparación, pero si por su experiencia en ella. No existe un marco puntual sobre la diversidad, se apoyan en la municipalidad, debe haber objetivos exclusivos que consideren la diversidad.
Teoría	Es necesario prepararse formalmente y profesionalmente para atender la diversidad. No existen políticas educativas específicas. Se protege el derecho a la educación de los niños inmigrantes, pero no se menciona expresamente la diversidad en la Constitución. En la práctica existe aceptación a la diversidad.

Tabla 40

Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01, Redes de apoyo

	Redes de apoyo
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	El apoderado no participa en las redes de apoyo, pero quiere que lo tomen en cuenta. No hay plan de acogida, pero ello se hace naturalmente. Los apoderados utilizan sus propias redes de apoyo desde el consulado. El docente apoya al alumno en su adaptación mediante la convivencia.
Directora	Existe red de apoyo en el proyecto institucional, dice que hay una red de apoyo desde la universidad para que los docentes tengan capacitación en liderazgo, convivencia y evaluación. Se da apoyo a los niños con la ayuda de los apoderados en el recreo.
Teoría	No se habla de redes de apoyo. En la práctica, el apoyo desde el Estado y la escuela comienza en la flexibilidad para obtener la matrícula.

Tabla 41

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Dificultades migratorias**

	Dificultades migratorias
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Existen algunas dificultades de adaptación de los niños, pero las resuelven en el tiempo. Algunos vienen mejor preparados académicamente, lo que facilita su adaptación. No se tienen problemas escolares por ser inmigrante. La escuela orienta para obtener validación y legalización de estudios a través de la municipalidad. La municipalidad no atiende la diversidad como seguimiento a una norma expresa, pero si la practica facilitando trámites. Se considera al inmigrante como un igual. No hay plan de acogida, pero si trabajo de inclusión y concientización en la escuela. Se requiere de la participación de todos.
Directora	Es necesario un curso de inducción a niños y apoderados que facilite su adaptación.
Teoría	Se habla de diversidad, pero es necesario profundizar en la inclusión, adaptación, políticas educativas y municipales para normarla.

Tabla 42

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH01,
Propuesta de mejora**

	Propuesta de mejora
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Que se enseñe lo que corresponde al grado, algunos inmigrantes niños tienen mejores conocimientos, menciona el apoderado que no quieren que haya bullying. Que exista capacitación para la diversidad. Que haya políticas para la diversidad. Que se mejore la diversidad con el cambio en el currículo, incluir temas de diversidad. Capacitar al docente en diversidad.
Directora	Que haya plan escolar que incluya como objetivo la diversidad cultural. Que se mejore la experiencia de diversidad a través de la convivencia.
Teoría	La práctica supera la teoría en la aceptación de la diversidad. Es necesario documentar la práctica en la diversidad para que ello sea parte de la capacitación docente, la política pública y la acción social.

5.1.5 Grupos de discusión en UH01

Para las conclusiones que corresponden a los grupos de discusión en la Unidad de Estudio 01 se ha aplicado al igual que a las entrevistas al apoderado, jefe de unidad técnico pedagógica, director y orientador el criterio sobre la metacategoría de Función Directiva, misma que se agrupa en 7 áreas, tales como:

Tabla 43

Metacategoría

Código	Áreas o códigos
CD	Competencias Directivas
FP	Formación Profesional
P	Políticas
AD	Acciones de Atención a la Diversidad
RA	Redes de Apoyo
DM	Dificultades Migratorias
PM	Propuestas de Mejora

La utilización de dichas áreas es congruente con el objetivo general de este documento de investigación, así como para que sea posible la comparación entre Unidades. La particularidad de los grupos de discusión, que si bien está compuesto por docentes que pertenecen a la Unidad de Estudio 1: Valdivieso, es que al hacer la misma pregunta, se dejó libertad para que el docente hablara, se retroalimentara de la información de otro docente y en dado caso se obtuviera de la discusión coincidencias o elementos que se suman para generar una idea consensuada sobre el tema de diversidad cultural.

El grupo de discusión está compuesta por 5 docentes, con mínimo tres años de experiencia laboral y máximo 12 años.

Tabla 44

Grupo de discusión UH01

Códigos/ UH01	Coincidencias en la discusión
Competencias directivas	Debe ser un capacitador de docentes, definir las políticas laborales, coordinar las redes de apoyo. Motivar la reflexión, dar libertad de acción a los docentes.
Formación profesional	La mitad del grupo está ahora en un proceso de formación de magister y especialización relativo a la educación. No se tiene capacitación en interculturalidad. Se considera importante prepararse en la interculturalidad.
Políticas	Se requiere una política de Estado que apoyo al inmigrante. No existen políticas de interculturalidad. Dar subsidios a escuelas para integrar migrantes
Atención a la diversidad	Se está iniciando el proceso a través de la inclusión de los niños y de los padres. La inclusión es más social que política.
Redes de apoyo	La primera red son los docentes, los cuales tratan igual a los niños inmigrantes que a los nacionales. No hay problema en la adaptación de los niños, no hay indicaciones curriculares especiales. El horario ampliado de la escuela facilita que los padres trabajen y luego recojan a sus hijos.
Dificultades migratorias	No es problema político, sino social. Los que llegan son pobres y pasan muchos trabajos para obtener un ingreso regular.
Propuesta de mejora	Generación de talleres, flexibilidad en el currículum, estrategias para integrar familias, que los padres y los niños se sientan representados, capacitación a docentes, generación de políticas para la interculturalidad.

De lo que se observó en la participación de los docentes acerca de la discusión en el marco de la Función Directiva y la diversidad cultural, es la presencia de una vocación docente que enfrenta las dificultades escolares, de gestión e interculturales. Reconocen que no es una actividad fácil, pero también señalan que es una actividad que les gusta, que les da satisfacciones y que continuarán ejerciéndola en beneficio de los niños, de los cuales destacan su honestidad, humildad y sencillez.

5.2 Estudio de caso 2: Unidad Hermenéutica 02 (UH02)

La segunda unidad educativa corresponde a una Escuela fundada en el año 1902 como la Escuela de Aplicación, anexa a la Escuela Normal N°2. Funciona con este nombre y como anexa hasta el año 1943, en que la República del Paraguay le apadrina, con lo que se compromete a difundir las tradiciones de esa nación hermana y adoptar su nombre, pasando a llamarse en ese momento Escuela de Aplicación Anexa a la Normal N°2, República del Paraguay.

Este establecimiento atiende una matrícula numerosa situación que acelera la decisión de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos, organismo del Estado responsable de esa tarea, de construir un nuevo edificio que atendiera esa demanda educativa. Es así que la Escuela Bilingüe República del Paraguay llega a su actual edificio.

A solicitud del Embajador de Paragua en Chile, se acuerda mantener el nombre de la Escuela, que hoy es Escuela Bilingüe República del Paraguay, ya que el establecimiento adoptó la decisión de incorporar el idioma inglés como obligatorio para sus estudiantes, a través de la modificación de sus planes y programas.

En esta escuela casi un 25% de sus alumnos son de origen migrante, llegando en algunos niveles incluso a un 50%, lo que para nuestra investigación resultaba relevante y apropiado a los objetivos propuestos.

De la codificación de las entrevistas a un apoderado, jefe de unidad técnico pedagógica, director y inspector general de la Unidad Hermenéutica 02: Paraguay, categorías que tuvieron una frecuencia igual o mayor a siete son:

Tabla 45

Frecuencia de categorías UH02

Código	Categoría	UH02
AI	Acciones De Incorporación	7
AI II	Acciones De Incorporación II	10
AL	Aspectos Legales	10
CAP II	Características Apoderados II	11
COI	Conflictos Interculturales	11
COC	Contenidos Curriculares	8
CE	Convivencia Escolar	9
DC	Diferencias De Contenidos	7
OI	Objetivos Institucionales	8
PA	Participación Apoderados	7
PTD II	Percepción Trabajo Diversidad II	7
PAC	Plan De Acogida	7
PEI	Proyecto Educativo Institucional	7
RAE	Redes De Apoyo Externo	10

Del agrupamiento de categorías más frecuentes para la Unidad Hermenéutica 02, se ha determinado que la metacategoría que establece relaciones, da sentido a los datos y permite dirigirse hacia el objetivo general de este documento, resulta ser la metacategoría correspondiente a la función directiva.

De ello, la metacategoría agrupada en áreas de estudio aplicable es:

Tabla 46

Función Directiva

Código	Áreas
CD	Competencias Directivas
FP	Formación Profesional
P	Políticas
AD	Acciones de Atención a la Diversidad
RA	Redes de Apoyo
DM	Dificultades Migratorias
PM	Propuestas de Mejora

Como en el estudio de caso anterior, utilizando el programa ATLAS.ti (versión 1.0.50), se han considerado las entrevistas con un apoderado, jefe de unidad, inspector y director, agrupados en la Unidad Hermenéutica 02. Cabe aclarar que respecto a la organización de esta escuela no se considera a un orientador, sino al inspector.

Se ha mencionado también que la inclusión de las áreas (códigos, es el nombre que le asigna la aplicación ATLAS.ti) que tienen relación con la Función Directiva, se codificaron cada una de las entrevistas. Por la naturaleza de los entrevistados existen dos grupos, uno el que incluye al apoderado, jefe y inspector y un segundo grupo al que pertenece el director.

La frecuencia relativa de citas (mención) de las áreas para esta Unidad Hermenéutica 02, sin perder de vista al entrevistado es la siguiente:

Tabla 47

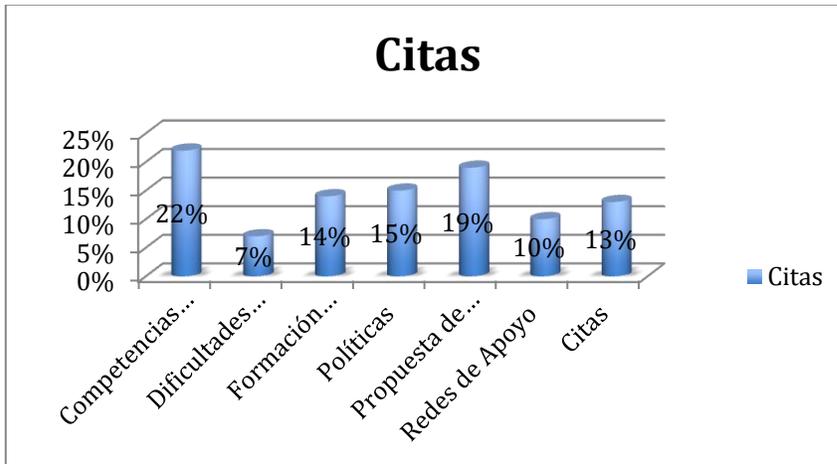
Frecuencia relativa de citas UH02

	ENTREVISTA APODERADO	ENTREVISTA JEFE	ENTREVISTA INSPECTOR GENERAL	Citas
Atención a la diversidad	0%	33%	20%	22%
Competencias Directivas	18%	2%	8%	7%
Dificultades migratorias	12%	12%	17%	14%
Formación Profesional	6%	16%	17%	15%
Políticas	12%	26%	15%	19%
Propuesta de Mejora	18%	9%	8%	10%
Redes de Apoyo	35%	2%	15%	13%
Citas	100%	100%	100%	0%

Se puede observar que, cruzando los códigos, el apoderado participa más en las Redes de Apoyo, seguido de la Atención a la Diversidad, de las Propuesta de mejora y de las Competencias directivas. En el caso del jefe, participa más en Atención a la diversidad, seguido de Políticas y Formación profesional; el orientador participa más en Atención a la diversidad y en Dificultades migratorias y Formación profesional.

Tomando únicamente a los códigos, se observa una mayor incidencia de citas para la Atención a la diversidad con 22%, seguida de Políticas con 19% y

Formación profesional con 15%. De las de menor incidencia se ubican lo que corresponde a las Competencias directivas y al área de Propuesta de mejoras.



Tomando en cuenta a los entrevistados, apoderado, jefe e inspector, se tiene el que mayor participa en todas las áreas (códigos) resulta ser el jefe con 43 citas, seguido del orientador con 40 citas y el apoderado con 17.

Tabla 48

Frecuencia de todas las áreas UH02

	ENTREVISTA APODERADO	ENTREVISTA JEFE DE UTP	ENTREVISTA INSPECTOR GENERAL	Citas
Atención a la diversidad	0	14	8	22
Competencias Directivas	3	1	3	7
Dificultades migratorias	2	5	7	14
Formación Profesional	1	7	7	15
Políticas	2	11	6	19
Propuesta de Mejora	3	4	3	10
Redes de Apoyo	6	1	6	13
Citas, total	17	43	40	0

Al respecto, cabe señalar que en la frecuencia de códigos resulta que la Atención a la diversidad resulta el de mayor frecuencia con un total de 22 citas, seguido de Políticas con 19 citas y Formación profesional con 15 citas. Las de menor frecuencia son Competencias directivas y Propuestas de Mejora, cada una con 7 y 10 citas respectivamente.

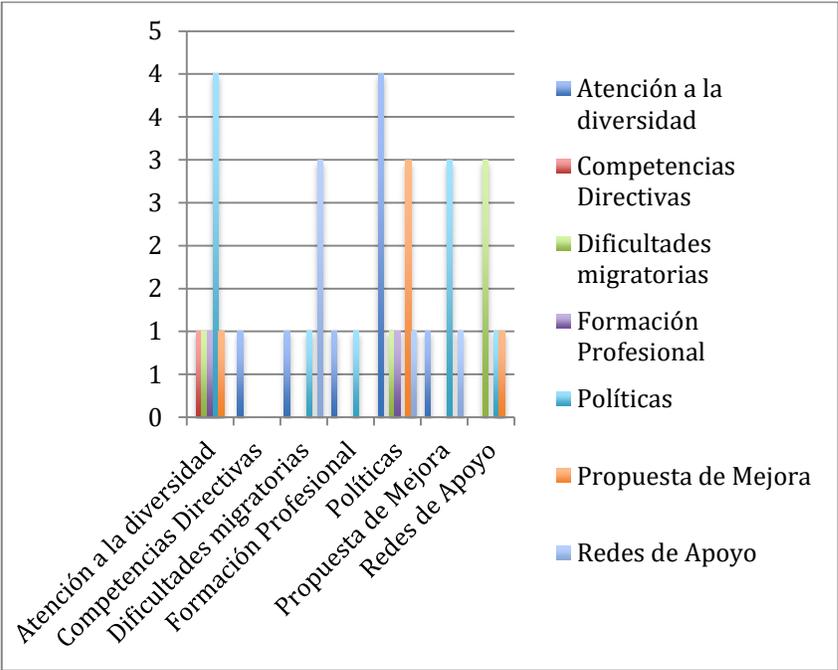
En el análisis de co-ocurrencia de códigos, se tienen los siguientes datos:

Tabla 49

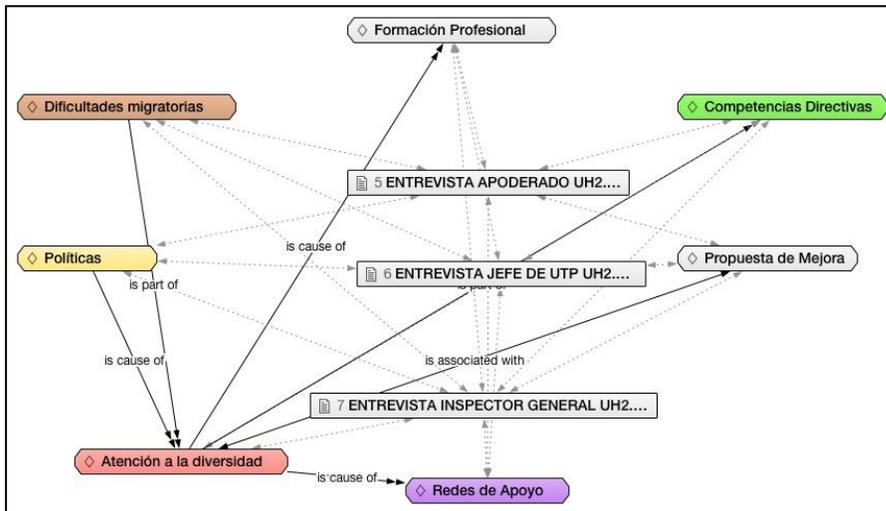
Co-ocurrencia de códigos UH02

	Atención a la diversidad	Competencias Directivas	Dificultades migratorias	Formación Profesional	Políticas	Propuesta de Mejora	Redes de Apoyo
Atención a la diversidad	0	1	1	1	4	1	0
Competencias Directivas	1	0	0	0	0	0	0
Dificultades migratorias	1	0	0	0	1	0	3
Formación Profesional	1	0	0	0	1	0	0
Políticas	4	0	1	1	0	3	1
Propuesta de Mejora	1	0	0	0	3	0	1
Redes de Apoyo	0	0	3	0	1	1	0
Total	8	1	5	2	10	5	5

De ello, se observa que la Atención a la diversidad y las Políticas son las de mayor frecuencia, éstos dos tienen la mayor co-ocurrencia con 10 y 8 citas respectivamente, seguido de Dificultades migratorias y Propuesta de mejora y Redes de apoyo con 5 citas cada código.



De las relaciones entre entrevistados y códigos, visto como una red, se observa que todos ellos mantienen una relación que en total son 154 relaciones de citas; Todos hicieron en su entrevista una cita sobre el código (área); la única excepción es la entrevista de apoderado y el área Formación profesional, en la cual no hizo ninguna cita, como se puede observar en el siguiente gráfico. Lo relevante de esta gráfica es observar que todos los entrevistados aportaron citas a todos los códigos o área relativas a Función Directiva.



De las relaciones entre códigos, tomando como centro la Atención a la diversidad, se han elegido 3 tipos de relaciones: es parte de, es causa de y está asociada con. Las relaciones a partir de la frecuencia de co-ocurrencias de códigos fue el criterio para relacionarlas. Por ejemplo, la relación Atención a la diversidad- Políticas muestra una frecuencia de 4 (la mayor de las frecuencias), esta relación indica que Atención a la diversidad es parte de las Políticas. En seguida se muestra la tabla que establece las relaciones para las otras áreas (códigos).

Vínculos código-código	
Reporte creado por Alfonso Calzada on 09/09/2016	
● Atención a la diversidad	→ - is part of → ● Competencias Directivas
● Atención a la diversidad	→ - is part of → ● Dificultades migratorias
● Atención a la diversidad	→ - is cause of → ● Formación Profesional
● Atención a la diversidad	→ - is associated with → ○ Propuesta de Mejora
● Atención a la diversidad	→ - is cause of → ● Redes de Apoyo
● Políticas	→ - is cause of → ● Atención a la diversidad

A partir de la codificación de las citas por áreas, se hizo una revisión de dichas citas para cada uno de los entrevistados correspondientes a apoderados, jefe e inspector de la Unidad Hermenéutica 02 correspondiente al colegio Paraguay. De ello, se redactaron una serie de comentarios que identifican información relevante y que resume en gran medida el sentido de las citas.

Enseguida se muestra un informe por entrevistado extraído de una función de Atlas.ti (versión 1.0.50). En él, se encontrarán las citas correspondientes que soportan el comentario (análisis de la información) a partir de los códigos utilizados en la entrevista a un apoderado, jefe e inspector del colegio Paraguay:

5.2.1 Entrevista Apoderado UH02

Citas:

5:3 siempre que uno necesita del inspector o el director, siempre hay acceso a hablar con ellos e incluso... 5:4 director, el inspector, el jefe de grupo siempre apoyando, siempre llamando, entonces yo creo que la... 5:5 Qué papel cree que debería tener el director en estos procesos de atención a la diversidad cultural?... 5:8 busqué la municipalidad un apoyo porque uno como es inmigrante no sabe por dónde empezar, pero una vez... 5:9 como inmigrantes y como primera vez y sin papeles, igual una educación, es súper importante que no... 5:10 políticas internas de la escuela ¿ustedes sienten que de alguna manera se les considera de manera especial... 5:12 Qué aspectos consideraría importantes de mejorar, o que según su criterio deberían estar presentes a... 5:14 mejorar? A ver, en lo académico, no, yo creo que los profesores que entraron, entraron bien capacitados... 5:15 mejorarse? desde todo ámbito, desde las políticas, la parte administrativa... Bueno, yo creo que en ámbito...

5:17 redes de apoyo que ustedes tienen, por ejemplo a través de la municipalidad ¿Cómo las canalizan, a través de... 5:19 municipalidad un apoyo porque uno como es inmigrante no sabe por dónde empezar, pero una vecina me dijo... 5:20 Bien, bien

gracias a dios siempre se cuenta con el apoyo de los profesores 5:21 apoyo del alumno sustituto mientras tanto, porque para nosotros no es fácil tener el carnet, por eje... 5:25 apoyo, como estamos solos, entonces no podemos participar, yo creo que es problema de todos los extr... 5:26 sí, y gracias a Dios contamos con el apoyo escolar de estar acá, de estar acá en este plantel y que n... 5:27 bien el internet, la cancha usted ha visto que tiene como muy poco espacio como para ellos jugar, no... 5:28 más protección, igual cuando salgan del plantel, pero el resto, no, yo creo que todo ha estado mejor...

5.2.2 Entrevista Jefe UH02

Citas:

6:1 ¿O sea las redes de apoyo las familias las tienen a través de la municipalidad? Yo creo, lo desconoz... 6:2 colegio municipal tanto por lo que conocía desde afuera precisamente es donde más se atiende la dive... 6:3 diversidad cultural ¿qué acciones se realizan acá en el centro para atender a la diversidad cultural... 6:6 diversidad y trabajar con ella efectivamente, eran alumnos MAS, entonces creo que si bien es cierto... 6:7 diversidad cultural? Bueno, bajo la misma perspectiva de lo que le señalaba recién, se tratan de... no... 6:9 diversidad cultural? No, no existe 6:10 diversidad cultural en este tema de la educación, no hay, ni siquiera a nivel de Estado, tenemos a l... 6:12 diversidad cultural con los objetivos institucionales o de qué manera debería vincularse con los obj... 6:13 diversidad cultural Dificil valorarlas porque no existen, o sea no se ven, yo diría que se habla de... 6:15 diversidad cultural, un poco en la misma línea ¿cómo valora, como considera que es la formación para... 6:19 diversidad todo lo hace de acuerdo a lo que le toca vivir no más y atina en el fondo, no. En esa mis... 6:23 diversidad, yo creo que va a ser muy, muy potente ese seminario, muy potente, porque nos va a dar lu... 6:26 diversidad 6:28 diversidad 6:30 diversidad 6:32 director ¿Cuál debería ser su papel frente a la diversidad cultural? Yo creo que el papel del

lidera... 6:37 migrante 6:46 migrantes ¿De qué manera se atiende a las familias que recién se incorporan, hay algún plan de acogi... 6:47 Cómo es la participación de las familias migrantes? Mira, en general como la de todos los apoderados... 6:55 el trabajo con las familias migrantes, creo que eso es muy necesario para que haya una política real... 6:58 formación ha tenido posibilidad de continuar Ah bueno, si, por supuesto, diplomados, magister y ahor... 6:60 formación para la diversidad cultural que hoy en día existe en Chile? A nivel formativo, a nivel de... 6:61 formación de los profes ha sido más bien en la práctica no hay una política que forme por ejemplo a... 6:65 formación, la capacitación de los docentes en materias relacionadas con la diversidad cultural Mira... 6:68 formación de sus hijos, en general ellos buscan de que efectivamente haya un trabajo que los tome en... 6:72 formación, de hecho trabajan todos los días sin tenerla, la formación, trabajan con niños migrantes...

6:73 formación 6:76 capacitación? Yo diría que sí, yo diría que sí, se necesita la capacitación 6:78 la misma municipalidad y poder generar de una u otra forma la posibilidad de políticas que dieran pi... 6:79 creo que es el aporte que nosotros hemos ido dando sin tener políticas que nos entreguen directrices... 6:81 políticas de asistencia, de ayuda, de colocación, de desarrollo no sólo laboral sino que también hum... 6:83 es que yo llegara y me dijeran no, aquí mira pasa esto, tenemos esta realidad, la atendemos de esta... 6:84 qué políticas debieran de implementarse sobre todo en los colegios con la infancia, eso son lo que h... 6:86 niños, que sienten de que son un aporte, yo creo que hay que ir integrándose, hay que ir trabajando... 6:90 política migratoria fue en 1800 y algo, cuando llegaron los alemanes, por Vicente Pérez Rosales, lle... 6:93 no hay una norma política al encontrarse recién con esta realidad, no se ha diseñado una integración... 6:96 política 6:98 Políticas, políticas más claras con respecto a este tema, no solo la diversidad, no sé... cultural por... 6:105 políticas más claras en este sentido, eso, que surjan desde el estado, que surjan del municipio, que... 6:107 mejora, aquí quizás es una visión a la que pueden aportar quizás con lo que ustedes traen o lo que u... 6:109 mejorar en la gestión? A ver, yo creo que poder

dar la posibilidad de que nosotros desde el punto de... 6:110 políticas más claras en este sentido, eso, que surjan desde el estado, que surjan del municipio, que... 6:111 O sea las redes de apoyo las familias las tienen a través de la municipalidad? Yo creo, lo desconozc...

5.2.3 Entrevista Inspector General UH02

Citas:

7:3 e estas redes que estamos generando con la embajada del Perú, con la embajada del Paraguay, que poda... 7:4 redes de apoyo ¿Cómo las canaliza o como involucra la escuela o el equipo de gestión a esas entidades... 7:5 redes de apoyo? También la municipalidad tiene sus redes de apoyo, tiene un departamento que nos ha... 7:12 diversidad cultural ¿Qué acciones concretas se realizan desde el punto de vista de la dirección para... 7:17 diversidad cultural, si se generan conflictos cómo se trabaja ese tema Bueno conflicto yo creo que... 7:18 diversidad cultural. Y un poco en ese mismo sentido ¿De qué manera se podría vincular la diversidad... 7:20 diversidad cultural, también necesita un espacio de encuentro, de conversación 7:22 diversidad cultural Sí, porque tenemos una comunidad educativa que está esperando, ellos requieren t... 7:34 diversidad, no es cierto, hacer fonditas, preparar stands con gastronomía, con bailes, que los alumn... 7:35 diversidad, esta cantidad de gente, esta cantidad de... cada niño es un tema, un tema y necesitamos ap... 7:37 Es atender a la diversidad, es responder también al tema bilingüe y también al tema que conlleva hoy... 7:39 director en otro colegio de la comuna y se dio que se produce todo estos procesos de los concursos d... 7:45 director propiamente tal ¿Cuál cree que debería ser el papel que debería tener el director en los pr... 7:49 migrantes desde el punto de vista si hay un plan de acogida o se trabaja con los apoderados? No, no... 7:51 inmigrantes, buscando un cierto... mejores formas de vida, pero la verdad es que son mano de obra bara... 7:56 El país, no es cierto, existe alguna experiencia exitosa con el trabajo de los migrantes, nos gustaría... 7:57 migrantes que se

incorporan recientemente a la escuela? ¿Hay algún plan de acogida? ¿Cómo se resuelv...

7:59 migrantes en las actividades de la escuela? ¿Hay alguna forma de intentar integrarlos? ¿Hay talleres... 7:60 migrantes? Son apoderados que participan bastante, son sumamente responsables, uno los llama... si uno... 7:64 formación inicial es Profesor de Estado y bueno, de ahí tengo un Magíster en gestión, el cual me per... 7:66 formación 7:67 formación en diversidad cultural acá en Chile? En diversidad cultural, yo no recuerdo que se... a ver,... 7:68 formación para la diversidad cultural, por ejemplo en realidades como esta? Si, es necesario, tremen... 7:69 formación en diversidad cultural o experiencia en otras realidades similares? Mire, nosotros esta... 7:70 formación, la capacitación, se incentiva la formación en estas materias? No tengo conocimiento... 7:74 , más de formación de personal. El proyecto debería estar muy ligado con eso y las redes de apoyo so... 7:75 políticas dirigidas y específicas, también nos contactamos con la Embajada de Perú y con la Embajada... 7:76 políticas educativas, ahora vamos a las políticas educativas ¿Las políticas educativas en Chile como... 7:78 políticas 7:80 faltan políticas que vayan más dirigidas hacia los inmigrantes, 7:81 pero una política de la diversidad cultural que yo sepa, no, no. 7:82 ¿Pero nada que esté como un proceso establecido? No como algo establecido porque como le comento, el... 7:84 mejoramiento, no sé porque uno ve acá a nuestros alumnos como viven de hacinados, yo diría que los e... 7:86 mejora, aquí se involucra todo lo que ustedes quieren hacer, que muchas veces no depende 100% de ust... 7:88 laro y definir un plan de mejoramiento a dos años o más años, pero hay que definirlo, porque existe... 7:89 mejorar o en este caso como le gustaría proyectar su trabajo? Mire, a nivel personal, yo he tenido l... 7:93 estamos generando redes de apoyo, con otras instituciones que nos puedan ir asesorando e incorporan... 7:94 as redes de apoyo están esperando, están ahí esperando que vamos a hacer, para, no es cierto, aporta... 7:95 las redes de apoyo son fundamentales y creo yo que tiene que ser esta mejora. Yo creo que compromet... 7:96 hay que trabajar mucho con los distintos equipos que existen, con las

distintas culturas, hay que in...

Códigos utilizados:

Atención a la diversidad - Competencias Directivas - Dificultades migratorias - Formación Profesional - Políticas - Propuesta de Mejora - Redes de Apoyo

Los comentarios para cada entrevistado son:

Tabla 50

Comentarios de entrevistados, UH02

Entrevistado	Comentarios a partir de las citas y contenido de cada entrevista. CD: Competencias directivas, FP: Formación profesional, P: Políticas, AD: Atención a la diversidad, RA: Redes de apoyo, DM: Dificultades migratorias y PM: Propuesta de mejora.
Apoderado	Comentario: CD: El papel de director en la diversidad está bien, da un servicio excelente. FP: Los profesores están bien capacitados en lo académico P: La política es igual para todos, quizá deba reforzar en el niño y el apoderado el tener una manera especial de trato. La ayuda de maunicipalidad y la comunidad está presente. AD: No hizo comentarios. RA: La municipalidad es una red de apoyo para empezar como inmigrante, ésta orienta. Se cuenta con el apoyo de los docentes. La municipalidad ayudo en uniformes y útiles escolares cuando no se tenía el RUT. El apoyo pide que los apoderados participen en la

	<p>asociación de padres, pero ellos no tienen tiempo. El apoyo escolar permitió matricularse sin papeles.</p> <p>DM: El migrante no sabe cómo empezar, necesita información de la municipalidad. No les negaron la educación, aunque no tenían papeles.</p> <p>PM: Mejorar los recursos, infraestructura, computación, internet, canchas y espacios deportivos; ahora están limitados. Mejorar la protección y seguridad a la salida de la escuela.</p>
<p>Jefe UTP</p>	<p>Comentario:</p> <p>CD: El papel del directivo en liderar la diversidad cultural, liderar los cambios en la escuela.</p> <p>FP: Se ha preparado con diplomados, magister y un doctorado en educación. No existe diplomado sobre diversidad cultural. La política debe orientarse a que los profesores se capaciten en diversidad.</p> <p>P: Se requieren políticas orientadas a la diversidad, la diversidad debe potencializarse y es una fortaleza de la escuela. Se requieren directrices para la diversidad. No existe política clara sobre diversidad. La realidad es la diversidad, ya está presente más que una política. La política comienza en lo institucional. La política educativa sobre la diversidad no ha sido tema de estudio. La política debe surgir desde el Estado y la municipalidad y ello mejoraría la atención a la diversidad.</p> <p>RA: Las familias son la red de apoyo inicial en la municipalidad.</p> <p>DM: No existen directrices sobre diversidad cultural, ello genera desinformación. No existe plan de acogida, éste debe ser</p>

	<p>institucional. Las familias inmigrantes se apoyan y participan cuando se les invita. Se comprometen las familias inmigrantes y son más críticos.</p> <p>PM: Mejorar el marco curricular en el tema de la diversidad y de la formación docente para atender la diversidad. Buscar adecuaciones desde el punto de vista pedagógico. Políticas más claras sobre diversidad.</p>
Inspector	<p>Comentario:</p> <p>CD: Llego a director mediante concurso. Se requiere un arduo trabajo, sobre todo en la diversidad, es un proceso lento.</p> <p>FP: Se debe ir desde el diagnóstico a la implementación. Se debe considerar la necesidad del colegio. Se ha formado con un seminario de liderazgo educativo, pero éste no se orientó a la diversidad. Es necesario tener esta formación para atender a los inmigrantes. Los docentes no tienen formación sobre la diversidad. Se requiere capacitación en ella.</p> <p>P: Los consulados tienen relación con la escuela y trabajan en conjunto para atender a los apoderados. No existen lineamiento claros para los colegios y la diversidad cultural. El machismo es parte del desconocimiento de la diversidad.</p> <p>AD: Se requiere un proyecto específico, un traje a la medida para el colegio en cuanto a la diversidad. La diversidad implica atender las necesidades de niños que provienen de otros países. Esto se debe hacer en el trabajo diario, en un espacio de encuentro, convivencia e inclusión. Se requiere apoyo de las universidades para que capaciten en la diversidad. Atender a la diversidad es considerar la vulnerabilidad, el cambio, la inclusión, el contexto</p>

	<p>diverso, la integración, la unión.</p> <p>RA: Se deben generar redes de apoyo con universidades, consulados, familias de apoderados, profesionales diversos, apoyos económicos, comunidad educativa y municipalidad.</p> <p>DM: No hay plan de acogida, se deben generar redes de apoyo. Se deben difundir experiencia de éxito. Hay talleres para integrar a los inmigrantes. Los apoderados son responsables, participan, se integran, asisten.</p> <p>PM: Buscar mejores condiciones laborales, de habitación y menos machismo para los inmigrantes. Atender la diversidad mediante la municipalidad y la escuela.</p>
--	--

Enseguida, se señala lo que el director ha expuesto en su entrevista, considerando las 7 áreas que corresponden a la Función Directiva.

De la codificación, en la entrevista con el director de la Unidad Hermenéutica 02 (UH2), se tiene una mayor frecuencia de citas en Dificultades migratorias con 16, seguida de Atención a la diversidad con 12 y Formación profesional con 12. Destaca que las citas de menor frecuencia son las de Propuesta de Mejora con 2 y Redes de apoyo con 1.

Tabla 51

Entrevista a Director UH02

	ENTREVISTA DIRECTOR UH2.doc
Atención a la diversidad	12
Competencias Directivas	4
Dificultades migratorias	16
Formación Profesional	12
Políticas	7
Propuesta de Mejora	2
Redes de Apoyo	1

Los comentarios que reflejan lo señalado por la directora de la UH2 son los siguientes, atendiendo a los códigos:

Tabla 50

Comentarios Director, UH02

Entrevistado	Comentarios a partir de citas y código.
Director	CD: Tiene estudios de filosofía y pronto fue jefe y luego inspector, fue descubriendo sus potencialidades más allá de su área. Desea instruirse más en las nuevas políticas públicas ante el cambio del sistema. Le interesa la discusión en la escuela, no imponer ideas o dar órdenes, sino que todos participen. El papel del director es

orientar hacia dónde va la escuela.

FP: Busca la formación del docente, ha dado charlas en modelos de gestión. Los egresados recientes de la universidades no tienen herramientas para el proceso pedagógico, ésto lo aprenden en la experiencia y ello puede ser desde la escuela. Tener una formación de ciudadano global y una específica en la diversidad cultural, romper con el sesgo del pasado y hacer una educación inclusiva. Se requiere modificar el currículo y el diseño del aula conforme las necesidades del colegio. Generar capacitación para obtener menos resistencia y más inclusividad.

P: Se requiere una política interna para el colegio. No hay una política actualizada en las nuevas circunstancias del país y del mundo. Se requiere una política transversal que incluya a los migrantes y atienda la diversidad. Cambiar el marco curricular, y considerar el proyecto educativo y la interculturalidad, aunado a la convivencia social. Menos papeleo y más acción que atienda la diversidad.

AD: Es necesario el proyecto educativo para la diversidad cultural. Se tiene que convocar a inmigrantes niños, y a sus apoderados para atenderlos en la diversidad cultural. Se debe actualizar la norma que habla sobre las necesidades educativas y tener en mente a los niños inmigrantes. Convocar, entrevistar, hablar y considerar la inmigración en el diseño educativo. Utilizar la capacitación de las universidades para obtener conocimientos sobre la diversidad. Formar en la diversidad cultural, disminuir el sesgo dentro del proceso educativo. La tolerancia y el respeto debe estar presente en el trato a niños inmigrantes. Inducir y capacitar al docente hoy y en el futuro sobre la diversidad cultural. Los colegios deberían tener profesores extranjeros que ayudaran

	<p>en los temas de diversidad cultural. Se debe tener una oficina de diversidad cultural.</p> <p>RA: La red de apoyo empieza en la municipalidad e instituciones del Estado.</p> <p>DM: Se tiene un 45% de alumnos inmigrantes. Es una escuela intercultural más que angloparlante. Se requiere un plan concreto de largo plazo. Se requieren adecuaciones y objetivos que impliquen diversidad. El idioma, la cultura y el mundo es tema de la diversidad y los inmigrantes. No existe política pública transversal garante para la escuela con inmigrantes. El apoderado se involucra y quiere participar. No hay en el sistema educativo algo que atienda la vulnerabilidad de los inmigrantes.</p> <p>PM: Hacer un proyecto educativo definido que considere la diversidad cultural y la convivencia.</p>
--	---

5.2.4 Triangulación entre entrevistas, director y teoría: análisis de información UH02

La triangulación de la información corresponde a la consideración del marco teórico, de las citas y comentarios derivados de los entrevistados, y de las citas y comentarios derivados del director.

Como se ha indicado, igual que para el UH01, el marco teórico para la UH02 corresponde al fenómeno migratorio en el contexto de Chile, a la atención a la diversidad cultural en el contexto educativo y a la dirección escolar ante la diversidad cultural. Se incluye nuevamente algunos elementos que norman los elementos teóricos se presentan en la siguiente matriz:

Tabla 52

Matriz Chile-Contexto educativo-Diversidad, UH02

	Chile	Contexto educativo	Diversidad cultural
Migración	Ha sido un proceso permanente en Chile que corresponde a la movilidad geográfica de personas. La mayoría de sus inmigrantes provienen de Perú y aumenta respecto de Bolivia, Ecuador y Colombia; representa el 2.04% de la población total. Se busca ahora la modernización de políticas migratorias y laborales, caracterizadas por la flexibilidad.	<p>Para los niños y sus apoderados es un cambio que exige adaptación y aceptación. Para los directivos, docentes y compañeros implica la necesidad de prepararse adicionalmente en consideración de otras culturas.</p> <p>Aun no se tienen políticas educativas expresas para migrantes, pero no existen trabas para la matrícula escolar, no discriminación y trato igualitario.</p> <p>La Constitución protege el derecho de todos los niños inmigrantes a la educación y a la no discriminación.</p>	La migración implica diversidad cultural, migran con costumbres, ideas, cultura; los padres conservan su origen más que los niños. Los niños se adaptan rápido.
Diversidad cultural	Implica un cambio para familias, adultos y niños, en ámbitos laborales, sociales y escolares.	Es un tema que aun no está incluido expresamente en las políticas educativas; pero en la práctica ya se está haciendo conciencia y se está trabajando en él. Requiere integración, respeto e inclusión educativa.	Es dinámica, es una realidad, se transmite y se recibe en ambos sentidos. Es un todo, no puede verse como algo aislado.
Dirección escolar	Salvado el problema administrativo del registro de niños inmigrantes, la escuela inserta a los alumnos en la realidad educativa chilena.	Se busca mejoramiento del profesional docente y el marco laboral del sector municipal. Se busca mejoramiento de la equidad y calidad de la educación.	Se aprende a través de la socialización. Se observa la necesidad de capacitación en la diversidad.

Considerando así la teoría, el grupo de entrevistados (el apoderado, el jefe y el inspector), a la vez que, al director, la triangulación utilizando códigos o áreas relativas a la Función Directiva muestra los temas relevantes en la diversidad cultural para la UH02, tales como:

Tabla 53

***Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,
Competencias Directivas***

	Competencias Directivas
Entrevistados (apoderados, jefe e inspector)	Se tiene una excelente opinión del director, su papel el liderar la diversidad cultural y los cambios escolares. El proceso hacia el trabajo en la diversidad es lento.
Director	Le interesa la discusión, no la imposición de ideas y órdenes. Su papel es orientar y adecuarse a las nuevas políticas públicas que vengan en el futuro.
Teoría	Hacia la inclusión de inmigrantes en el plan educativo.

Tabla 54

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,
Formación profesional**

	Formación profesional
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Los profesores están bien capacitados en lo académico. El jefe se ha preparado, está estudiando un doctorado. Se debe orientar la capacitación hacia la diversidad. Se debe ir del diagnóstico a la implementación, considerando la necesidad particular del colegio en la diversidad. Los docentes no tienen formación en la diversidad.
Director	Busca la formación del docente, reconoce que las nuevas generaciones de docentes no están capacitadas para la diversidad, pero pueden hacerlo. Busca una educación inclusiva y que la capacitación genere menos resistencia y más inclusividad.
Teoría	Se busca mejoramiento del docente en cuanto a conocimientos y marco laboral, ello como elemento para lograr la equidad y calidad en la educación.

Tabla 55

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,
Políticas**

	Políticas
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	La política es igual para todos, pero debe reforzarse para los inmigrantes y favorecerlos. La comunidad y la municipalidad apoya. Se requiere una política en la diversidad y sacar la fortaleza de la escuela en este tema. La diversidad ya está presente, pero no es tema de estudio ni de política, ésta debe surgir del Estado y la municipalidad. El consulado atiende a los inmigrantes pero no hay lineamientos claros en el colegio sobre diversidad.
Director	Se menciona una política interna escolar, al no existir una pública. Se requiere una política transversal que incluye a inmigrantes y a la diversidad. Se debe cambiar el marco curricular, menos burocracia.
Teoría	Se acepta la inclusión y la diversidad, aunque no haya reglas o políticas educativas que las consideren.

Tabla 56

Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,

Atención a la diversidad

	Atención a la diversidad
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	El apoderado no hizo comentarios. Se requiere un proyecto específico por escuela, implica las necesidades y vulnerabilidades de los niños, se debe dar en un espacio de encuentro, convivencia, unión e inclusión, las universidades deben capacitar a los docentes.
Director	Se debe incluir la atención a la diversidad en el proyecto educativo que considere niños y apoderados. Se debe tener contacto con ellos, se debe capacitar e inducir al docente en diversidad, tener tolerancia, respeto. Los colegios deben tener profesores extranjeros que ayuden en la diversidad cultural.
Teoría	Es necesario prepararse formalmente y profesionalmente para atender la diversidad. No existen políticas educativas específicas. Se protege el derecho a la educación de los niños inmigrantes, pero no se menciona expresamente la diversidad en la Constitución. En la práctica existe aceptación a la diversidad.

Tabla 57

Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02, Redes de Apoyo

	Redes de apoyo
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	La municipalidad es una red de apoyo inicial, los docentes y la municipalidad son una red. Los apoderados quieren participar en la escuela, pero no tienen tiempo para hacerlo. Las familias son la red de apoyo inicial. Se deben generar redes de apoyo con universidades, consulados, familias de apoderados, profesionales diversos, que se apoyen en cuestiones económicas, educativas y sociales.
Director	La red de apoyo comienza en la municipalidad.
Teoría	No se habla de redes de apoyo. En la práctica, el apoyo desde el Estado y la escuela comienza en la flexibilidad para obtener la matrícula.

Tabla 58

**Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,
Dificultades migratorias**

	Dificultades migratorias
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	El migrante necesita ayuda e información para matricularse, ésta fue proporcionada por la municipalidad y por la escuela. No existen trabas. No existen directrices sobre diversidad, genera desinformación, no hay plan de acogida, las familias de inmigrantes son comprometidas y críticas, se apoyan entre ellas. Hay talleres para integrar a migrantes.
Director	Es una escuela intercultural más que angloparlante. Se requiere un proyecto concreto de largo plazo sobre la atención a migrantes y a la diversidad. No existe política transversal que los considere, no hay un sistema que atienda a la vulnerabilidad de los inmigrantes.
Teoría	Se habla de diversidad, pero es necesario profundizar en la inclusión, adaptación, políticas educativas y municipales para normarla.

Tabla 59

***Triangulación entrevistados, códigos y función directiva, UH02,
Propuesta de mejora***

	Propuesta de mejora
Entrevistados (apoderados, jefe y orientadora)	Mejora de infraestructura para el deporte, computación, seguridad y protección. Mejora curricular en diversidad, formación docente en diversidad, políticas más claras en diversidad. Mejores condiciones laborales, de habitación y atender la diversidad mediante la escuela y la municipalidad.
Director	Hacer un proyecto educativo que considere la diversidad cultural y la convivencia.
Teoría	La práctica supera la teoría en la aceptación de la diversidad. Es necesario documentar la práctica en la diversidad para que ello sea parte de la capacitación docente, la política pública y la acción social.

5.2.5 Grupo de discusión en UH02

Para las conclusiones que corresponden a los grupos de discusión en la Unidad de Estudio 02, se ha aplicado al igual que a las entrevistas al apoderado, jefe de unidad técnico pedagógica, director e inspector el criterio sobre la metacategoría de Función Directiva, misma que se agrupa en las 7 áreas relativas a Competencias Directivas, Formación Profesional, Políticas, Acciones de Atención a la Diversidad, Redes de Apoyo, Dificultades Migratorias y Propuestas de Mejora.

La utilización de dichas áreas es congruente con el objetivo general de este documento de investigación, así como para que sea posible la comparación entre

Unidades. El grupo de discusión está compuesto por docentes que pertenecen a la Unidad de Estudio 2: Paraguay. Como en la Unidad 1, al hacer la misma pregunta, se dejó libertad para que el docente hablara, se retroalimentara de la información de otro docente y en dado caso se obtuviera de la discusión coincidencias o elementos que se suman para generar una idea consensuada sobre el tema de diversidad cultural.

El grupo de discusión de la Escuela Paraguay está compuesta por 5 docentes, con mínimo un año de experiencia laboral y máximo 24 años.

Tabla 60

Grupo de discusión UH02

Códigos/ UH02	Coincidencias en la discusión
Competencias directivas	Da trato a los apoderados, sin hacerles distinción de nacionalidad. Dar lineamientos para llegar al consenso, formalizar los actos.
Formación profesional	No se tiene formación multicultural o alguna otra reciente, solo charlas informales o básicas sobre diversidad. No se tiene formación académica reciente en una universidad o instituto.
Políticas	No hubo preguntas ni comentarios.
Atención a la diversidad	No hay una atención particular a la diversidad, pero si una aceptación generalizada. Esta creciendo la diversidad. El docente no hace distinción entre inmigrantes y chilenos. La atención es espontánea y natural, no hay indicaciones oficiales desde la dirección, ni una política de nivelación, todo se da de manera natural. Se fomenta el respeto a la diversidad.
Redes de apoyo	No hay redes de apoyo formales, no especiales para incorporar a los apoderados. Se tiene la idea de que el inmigrante trabajador sale adelante, es emprendedor y se apoya en la gente. Los apoderados participan en el centro de padres y no se hace distinción de nacionalidad.
Dificultades migratorias	Los niños se adaptan, respetan a otros, no hay bullying, no hay segregación, todo se conversa.
Propuesta de mejora	Nuevos espacios para que los extranjeros muestren su cultura, hacer integración de niños extranjeros que van llegando,

De lo que se observó en la participación de los docentes acerca de la discusión en el marco de la Función Directiva y la diversidad cultural, se nota nuevamente la

vocación docente. Igualmente, se observa el interés en el tema multicultural y en el, los niños como fuente de conocimiento e inspiración para conocer nuevas y distintas formas culturales.

5.3 Comparación entre casos de estudio: UH01 vs UH02

Habiendo determinado a través del análisis de la información de las entrevistas a apoderados, jefes de UTP, directores, inspector y orientador para las Unidades Hermenéuticas 01 y 02, enseguida se procede a hacer una comparación entre los casos de estudio.

Dicha comparación resulta de la confrontación de los elementos coincidentes y que muestran alguna diferencia entre escuelas. En los elementos coincidentes se muestra la necesidad de acción escolar, municipal, consular y social frente a la diversidad cultural en la que se enfrentan los niños y los apoderados inmigrantes. En los elementos de diferencias se muestra la complementariedad que pudiera aplicarse a ambas escuelas o a algunas que también estén implicadas en la diversidad cultural.

La comparación se hará a partir de los códigos o áreas que se han venido utilizando en el análisis de la información, y de las coincidencias y diferencias entre ambos casos de estudio.

Tabla 61

Posición de UH01, según códigos

Códigos	UH01, Valdivieso
Competencias directivas	Empatía, no discriminación, seguimiento de normas, presencia de liderazgo, consideración de la realidad, necesidad de un plan de trabajo, la gestión y comunidad deben trabajar juntas.
Formación profesional	El apoderado no hace comentarios. El jefe y el orientador se han preparado, están atentos a la experiencia. Reconocen la falta de preparación en la diversidad cultural. Mencionan a la municipalidad como parte del proceso de formación.
Políticas	El apoderado señala la falta de política, pero no del Estado sino de otros apoderados. No ha políticas educativas sobre diversidad, es necesario la capacitación en ello; existen trabas administrativas que la municipalidad debe corregir. Las políticas están mal enfocadas.
Atención a la diversidad	Existen vacantes y matrícula aun sin papeles en regla, no hay actividades culturales propias para los inmigrantes, pero se les incluye en las actividades escolares. La diversidad se ve como un valor, se considera a los inmigrantes para entender sus condiciones y dificultades; es necesario un plan de trabajo para la diversidad. No hay discriminación, hay tolerancia y respeto, pero no hay preparación docente hacia la diversidad.
Redes de apoyo	El apoderado no participa en las redes de apoyo, pero quiere que lo tomen en cuenta. No hay plan de acogida, pero ello se hace naturalmente. Los apoderados utilizan sus propias redes de apoyo desde el consulado. El docente apoya al alumno en su adaptación mediante la convivencia.
Dificultades migratorias	Existen algunas dificultades de adaptación de los niños, pero las resuelven en el tiempo. Algunos vienen mejor preparados académicamente, lo que facilita su adaptación. No se tienen problemas escolares por ser migrante. La escuela orienta para obtener validación y legalización de estudios a través de la municipalidad. La municipalidad no atiende la diversidad como seguimiento a una norma expresa, pero si la practica facilitando trámites. Se considera al inmigrante como un igual. No hay plan de acogida, pero si trabajo de inclusión y concientización en la escuela. Se requiere de la participación de todos.
Propuesta de mejora	Que se enseñe lo que corresponde al grado, algunos inmigrantes niños tienen mejores conocimientos, menciona el apoderado que no quieren que haya bullying. Que exista capacitación para la diversidad. Que haya políticas para la diversidad. Que se mejore la diversidad con el cambio en el currículo, incluir temas de diversidad. Capacitar al docente en diversidad.

Tabla 62

Posición de UH02, según códigos

Códigos	UH02, Paraguay
Competencias directivas	Se tiene una excelente opinión del director, su papel al liderar la diversidad cultural y los cambios escolares. El proceso hacia el trabajo en la diversidad es lento.
Formación profesional	Los profesores están bien capacitados en lo académico. El jefe se ha preparado, está estudiando un doctorado. Se debe orientar la capacitación hacia la diversidad. Se debe ir del diagnóstico a la implementación, considerando la necesidad particular del colegio en la diversidad. Los docentes no tienen formación en la diversidad.
Políticas	La política es igual para todos, pero debe reforzarse para los inmigrantes y favorecerlos. La comunidad y la municipalidad apoya. Se requiere una política en la diversidad y sacar la fortaleza de la escuela en este tema. La diversidad ya está presente, pero no es tema de estudio ni de política, ésta debe surgir del Estado y la municipalidad. El consulado atiende a los inmigrantes, pero no hay lineamientos claros en el colegio sobre diversidad.
Atención a la diversidad	El apoderado no hizo comentarios. Se requiere un proyecto específico por escuela, implica las necesidades y vulnerabilidades de los niños, se debe dar en un espacio de encuentro, convivencia, unión e inclusión, las universidades deben capacitar a los docentes.
Redes de apoyo	La municipalidad es una red de apoyo inicial, los docentes y la municipalidad son una red. Los apoderados quieren participar en la escuela, pero no tienen tiempo para hacerlo. Las familias son la red de apoyo inicial. Se deben generar redes de apoyo con universidades, consulados, familias de apoderados, profesionales diversos, que se apoyen en cuestiones económicas, educativas y sociales.
Dificultades migratorias	El migrante necesita ayuda e información para matricularse, ésta fue proporcionada por la municipalidad y por la escuela. No existen trabas. No existen directrices sobre diversidad, genera desinformación, no hay plan de acogida, las familias de inmigrantes son comprometidas y críticas, se apoyan entre ellas. Hay talleres para integrar a migrantes.
Propuesta de mejora	Mejora de infraestructura para el deporte, computación, seguridad y protección. Mejora curricular en diversidad, formación docente en diversidad, políticas más claras en diversidad. Mejores condiciones laborales, de habitación y atender la diversidad mediante la escuela y la municipalidad.

Tabla 63

Coincidencias UH01 vs UH02, según códigos

Códigos	Coincidencias entre UH01 y UH02
Competencias directivas	Liderazgo, plan de trabajo y proceso hacia la diversidad.
Formación profesional	Falta de preparación docente en diversidad. Municipalidad en la capacitación
Políticas	Falta de política educativa en la diversidad, se requiere capacitación, la municipalidad debe resolver trabas a inmigrantes. No han políticas claras o están mal enfocadas.
Atención a la diversidad	No hay trabas para la matrícula. Necesario un plan y proyecto en la diversidad.
Redes de apoyo	No hay plan de acogida, las familias son red de apoyo.
Dificultades migratorias	No hay trabas de matrícula, se busca la adaptación de los niños. No hay problemas escolares por se migrante. No hay plan de acogida.
Propuesta de mejora	Mejora curricular en diversidad cultural, capacitación, reglas claras en las políticas públicas sobre diversidad.

Tabla 64

Diferencias UH01 vs UH02, según códigos

Códigos	Diferencias entre UH01 y UH02
Competencias directivas	UH01 habla de empatía, no discriminación y comunidad. Otra habla de un proceso lento en diversidad.
Formación profesional	Ir de un diagnóstico a la implementación en diversidad.
Políticas	Fortaleza de la escuela en la diversidad. Reconocimiento de que la diversidad está presente ya.
Atención a la diversidad	Uno habla de que no hay discriminación; hay tolerancia y respeto; el otro lo enfoca hacia la necesidad de convivencia, unión, inclusión y encuentro.
Redes de apoyo	La municipalidad ofrece apoyo inicial. Se deben generar redes de apoyo con universidades, profesionales externos, consulados
Dificultades migratorias	Existen talleres que apoyan en la diversidad a niños y apoderados. Los apoderados participan, son críticos.
Propuesta de mejora	Mejora de infraestructura, que no haya bullying

Tabla 65

Posición de UH01, grupos de discusión

Códigos	UH01, Valdivieso
Competencias directivas	Debe ser un capacitador de docentes, definir las políticas laborales, coordinar las redes de apoyo. Motivar la reflexión, dar libertad de acción a los docentes.
Formación profesional	La mitad del grupo está ahora en un proceso de formación de magister y especialización relativo a la educación. No se tiene capacitación en interculturalidad. Se considera importante prepararse en la interculturalidad.
Políticas	Se requiere una política de Estado que apoyo al inmigrante. No existen políticas de interculturalidad. Dar subsidios a escuelas para integrar migrantes
Atención a la diversidad	Se está iniciando el proceso a través de la inclusión de los niños y de los padres. La inclusión es más social que política.
Redes de apoyo	La primera red son los docentes, los cuales tratan igual a los niños inmigrantes que a los nacionales. No hay problema en la adaptación de los niños, no hay indicaciones curriculares especiales. El horario ampliado de la escuela facilita que los padres trabajen y luego recojan a sus hijos.
Dificultades migratorias	No es problema político, sino social. Los que llegan son pobres y pasan muchos trabajos para obtener un ingreso regular.
Propuesta de mejora	Generación de talleres, flexibilidad en el currículum, estrategias para integrar familias, que los padres y los niños se sientan representados, capacitación a docentes, generación de políticas para la interculturalidad.

Tabla 66

Posición de UH02, grupos de discusión

Códigos	UH02, Paraguay
Competencias directivas	Da trato a los apoderados, sin hacerles distinción de nacionalidad. Dar lineamientos para llegar al consenso, formalizar los actos.
Formación profesional	No se tiene formación multicultural o alguna otra reciente, solo charlas informales o básicas sobre diversidad. No se tiene formación académica reciente en una universidad o instituto.
Políticas	No hubo preguntas ni comentarios.
Atención a la diversidad	No hay una atención particular a la diversidad, pero si una aceptación generalizada. Esta creciendo la diversidad. El docente no hace distinción entre inmigrantes y chilenos. La atención es espontánea y natural, no hay indicaciones oficiales desde la dirección, ni una política de nivelación, todo se da de manera natural. Se fomenta el respeto a la diversidad.
Redes de apoyo	No hay redes de apoyo formales, no especiales para incorporar a los apoderados. Se tiene la idea de que el inmigrante trabajador sale adelante, es emprendedor y se apoya en la gente. Los apoderados participan en el centro de padres y no se hace distinción de nacionalidad.
Dificultades migratorias	Los niños se adaptan, respetan a otros, no hay bullying, no hay segregación, todo se conversa.
Propuesta de mejora	Nuevos espacios para que los extranjeros muestren su cultura, hacer integración de niños extranjeros que van llegando,

Tabla 67

Coincidencias y diferencias de UH01 y UH02, según códigos y grupos de discusión

Códigos	Coincidencias/diferencias
Competencias directivas	Coinciden los 2 grupos de discusión en definir política y lineamientos. No existen diferencias, pero si se complementan al sumar las ideas de cada grupo.
Formación profesional	El primer grupo tiene una formación más reciente, aunque no necesariamente en diversidad. Por otra parte, el grupo dos tiene mayor experiencia docente. Coinciden en carecer de información suficiente sobre el manejo de la diversidad.
Políticas	Solo el primer grupo de discusión hace pronunciamiento sobre políticas de Estado.
Atención a la diversidad	Coinciden en señalar que no hay atención particular o especial para la diversidad. No obstante ello, el tema de la diversidad está presente y no representa un problema, pues existe aceptación.
Redes de apoyo	No hay redes de apoyo especiales, se tiene buen concepto de los inmigrantes niños y de sus padres trabajadores. Los apoderados inmigrantes participan activamente en los grupos, cuando sus actividades laborales se lo permiten.
Dificultades migratorias	La dificultad migrante se solventa mediante la facilidad de adaptación de los niños. Al parecer los padres cuando consiguen trabajo e ingresos se estabilizan.
Propuesta de mejora	Se complementan las propuestas de mejora. El primer grupo se enfoca a la capacitación y a el segundo a los niños y los espacios culturales.

5.4 Discusión

En consideración del objetivo general y específicos de la presente investigación la discusión entre las aportaciones teóricas y los resultados obtenidos en las unidades de estudios se han organizado en función de los elementos centrales que soportan este documento tales como migración, diversidad cultural y dirección escolar.

La migración es un proceso social, económico y político de comportamiento dinámico; es un fenómeno natural y es un hecho que ha ocurrido de siempre y seguirá ocurriendo. Desde lo social, implica un cambio, pero también una transformación institucional, conductual y legal. A partir de los resultados obtenidos en ambas Unidades Hermenéuticas del presente estudio, el concepto de migración coincide en la práctica cuando se observa como un proceso de cambio histórico e institucional, que ha modificado la conducta y percepción de todos los involucrados, tales como alumnos migrantes, alumnos locales, padres de familia locales, apoderados, docentes, autoridades escolares dentro y fuera de la institución, autoridades administrativas y civiles, y sociedad en general.

Naciones Unidas (2013:19) señala que estima cerca de 232 millones de migrantes internacionales. De acuerdo a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2012) y Stefoni (2011:32) en Chile, la gran mayoría de personas de origen migrante corresponde a personas provenientes de Perú, seguido de migrantes de Bolivia, Ecuador o Colombia. Estos datos se confirman en las Unidades de estudio, donde los niños migrantes y sus apoderados reportan provenir de países de la región, principalmente de Perú.

La misma OIM (2006:6) define a la migración como el *movimiento de una persona o grupo de personas de una unidad geográfica hacia otra a través de una frontera administrativa o política, con la intención de establecerse de manera indefinida o temporal en un lugar distinto a su lugar de origen*. Esta definición institucional coincide, tomando como referencia las Unidades de estudio, cuando se observa

cómo el migrante, incluyendo a su familia, se ha movilizó de un país a otro; ha traspasando una frontera de forma legal o ilegal, pero teniendo la esperanza y el deseo de mejorar su vida, aún en la incertidumbre y aún en desde la pobreza, pero siempre con la idea de sobresalir.

Cabe indicar que la definición institucional incluye dentro de sus elementos el concepto temporal. Al respecto desde este estudio se ha observado que los migrantes ven su propio proceso como algo definitivo, que no regresarán a su lugar de origen y que ante esta circunstancia deben lograr su sueño en este nuevo comienzo. Con ello, se matiza el concepto de migración al reconocer que éste es un proceso en su mayoría definitivo para cada migrante.

En relación a las causas de la migración, éstas se ha reconocido que son de múltiple y compleja naturaleza. Van desde el cambio personal sin razón aparente hasta el desplazamiento forzado y por cuestiones políticas. En un intermedio conforme la OIM (2006b:6) y Fondo de las Naciones Unidas para la Población (UNFPA, 2006), incluyen cuestiones laborales, violencia en el país de origen, globalización, integración regional, desarrollo de los sistemas de comunicación, falta de oportunidades en los países de origen, envejecimiento de la mano de obra de los países receptores, aumento de la demanda de mano de obra en ciertos sectores económicos de los países receptores, atracción que ejercen los países más desarrollados, conflictos armados internos, desastres naturales, búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia, disparidades de ingreso entre distintas regiones y dentro de una misma región; políticas laborales y migratorias de los países de origen y de destino; conflictos políticos (que impulsan la migración transfronteriza, así como los desplazamientos dentro de un mismo país); degradación del medio ambiente, inclusive la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales (los "refugiados del medio ambiente", en su mayoría, acuden a las ciudades en lugar de emigrar al extranjero) y éxodo de profesionales, o migración de los jóvenes más educados de países en desarrollo para llenar las lagunas en la fuerza laboral de los países industrializados.

Respecto a los resultados de este estudio, sin que fuera el objeto de estudio, se observa que las causas se orientan principalmente a cuestiones laborales, tales como búsqueda de mejores condiciones de vida, búsqueda de nuevas oportunidades y pérdida de empleo en su lugar de origen; nunca se reportó en los resultados causas políticas. Las condiciones sociales reportadas por alumnos y apoderados revelan baja escolaridad y nivel educativo limitado, lo que más que una causa es un factor que explica la composición social de los migrantes que llegan a Chile.

Otra causa, de origen político y económico, lo es la búsqueda de mayor democratización, estabilidad política y económica. Al respecto, en los resultados de este estudio, no se observa que por causas políticas del lugar de origen ni por el lugar de destino ni por el país de origen, tal como ha reportado la OCDE (2011:224) cuando indica que *la estabilidad e incremento de la economía de Chile en los últimos años, sumados al deterioro de la situación económica y política en Latinoamérica, ha hecho de Chile una alternativa atractiva para los migrantes de la región*, más bien se observa que la proximidad territorial ha hecho viable la migración.

La cultura es *aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad* (Taylor, 1975) en Liceus (2016), al respecto los resultados de este estudio coinciden en señalar que los migrantes cargan con su cultura original, pero continúan en el proceso de adquirir la cultura local, accediendo de forma natural (los niños sobre todo) sobre las creencias, el arte, las costumbres, hábitos y todo aquello que observan, aprenden y adquieren en sus horarios escolares. Con ello, se puede señalar que la cultura también es migración; la migración sucede como un proceso que se reproduce, que se transmite, que se adquiere, pues por el hecho de ser un niño migrante al que se le ha dado esta experiencia, queda en él impresa la idea de movimiento, lo cual en un futuro podría volver a moverse o motivar el movimiento de su familia futura.

Si la cultura y la migración son un proceso, en la conjugación de ambas se da la diversidad cultural. Como señala Pugdellivol (2007:20), la diversidad cultural es social y educativa. Las actuales sociedades se hacen más complejas con una diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y cultural en las que se busca el equilibrio y la convivencia de esta heterogeneidad de aspectos. Ante ello, la escuela es una institución mediadora para integrar a sus jóvenes.

Al respecto, los resultados de este documento coinciden en que la diversidad cultural es educación y es un fenómeno social. Son dos elementos que se repiten de forma constante, no hay cultura sin sociedad, y no hay sociedad si ésta no favorece la convivencia, independientemente del origen. Igualmente, los resultados coinciden con Pugdellivol cuando se indica que la escuela es mediadora, pues es el medio institucional que agrupa tanto a alumnos como a sus apoderados sin cuestionar sus causas de migración. Las escuelas con diversidad cultural, tal como las de este estudio, son escuelas mediadoras.

Con todo, migración, cultura y diversidad no son ideas abstractas, son conceptos empíricos y reales que se repiten constantemente en una sociedad que está dispuesta a recibir a personas de otras regiones. Son a la vez conceptos que implican una amplia profundidad, ya que en ellos interviene el hombre y este por naturaleza es social, es cambiante, está en movimiento y aumenta su complejidad de forma dinámica, tal como se refleja en los resultados del estudio.

Si a dichos conceptos se le suma uno adicional, tal como la educación, considerando a Besalú (2002) en Díez (2012:27), indicaba que el proceso migratorio no es un problema escolar, sino sociopolítico.

Dicho concepto de interculturalidad resulta conveniente y coincidente a partir de los resultados de este estudio, cuando se observa que los alumnos migrantes se ajustan de forma natural a sus nuevas condiciones escolares y sociales. Por otra parte, son los apoderados los que, sumado al ajuste educativo de sus niños, deben resolver cuestiones administrativas y civiles relativas a la política. En conjunto niños y apoderados, conforme lo observado en los resultados, entran al

proceso educativo tal como entrarían a él en su lugar de origen, de lo que la educación no es el problema central, sino aquello que lo rodea y se identifica con cuestiones políticas y económicas.

Conforme UNESCO (2009:1) se indica que *algunos consideran que la diversidad cultural es intrínsecamente positiva, en la medida en que se refiere a un intercambio de la riqueza inherente a cada cultura del mundo y, por ende, a los vínculos que nos unen en los procesos de diálogo e intercambio.*

De los resultados observados, los niños migrantes e incluso los padres, los alumnos locales y los docentes (aunque definitivamente si experimentan una carga y exigencia de trabajo adicional), observan la diversidad cultural como algo positivo, coincidiendo con lo señalado por UNESCO.

Besalú (2010:1) quien precisa que *la interculturalidad, si quiere ser algo más que una nueva retórica bienpensante o una moda pasajera en los escaparates precrisis, debe penetrar en el núcleo duro de la escuela, en el conjunto de elementos, acciones y decisiones que rellenan y dan sentido al tiempo y al trabajo escolar.*

Al respecto, no se coincide con Besalú, pues basado en los resultados obtenidos la interculturalidad y la diversidad cultural son un proceso que ante la migración, resulta natural y deja de ser retórico por el simple hecho de ser tangible. Ya está presente en la escuela, no es algo que puede limitarse, es algo que sucede y por ello cambia el plan original y adiciona un nuevo elemento (por cierto positivo) para mejorar el proceso educación valiéndose de lo que conlleva la migración y su diferencia con lo local.

Desde lo legal a lo social, la migración es un hecho irrenunciable y hasta positivo, conforme la Ley nº 1094, conocido como Ley de Extranjería, se realizaron cambios a la ley de migraciones para hacerla menos selectiva *en la admisión de extranjero.* Los resultados obtenidos en el presente estudio observan cómo efectivamente existe disposición de la autoridad para dar solvencia al trámite de migración, pero

sobre todo del ingreso de los niños al sistema escolar chileno. Lo mismo se repite para el ambiente laboral, de lo cual expresan los apoderados, facilitando con ello su integración por la vía económica, y dedicando así un mayor tiempo para la educación.

Se reporta que los hijos de inmigrantes, en general, han accedido al sistema educativo chileno, a través de la educación municipalizada o pública. Las cifras hablan que el 51,86% de los niños y niñas migrantes acuden a establecimientos educacionales de este tipo, mientras que un 26,44% asiste a la educación particular subvencionada, y solo un 5% a la particular privada (Stefoni et al., 2008:19), donde esta situación pone de manifiesto el importante rol que juega la educación pública para atender la diversidad cultural existente en Chile. De los resultados, se observa que efectivamente, la mayoría de los migrantes acuden a la educación municipalizada o pública, siendo de bajos recursos pero algunas veces con mejor preparación desde su lugar de origen.

En relación a la dirección escolar, migración y diversidad cultural, cabe tomar en cuenta que Arias y Cantón (2006:92) plantean que la dirección escolar es *una función que ejercen profesores y maestros especialmente formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar el centro educativo hacia metas de calidad*, destacando la formación y capacitación de quienes ejercen la función directiva.

Al respecto, según los resultados se observa, primero la necesidad de incrementar las competencias en diversidad cultural por parte de todas las autoridades educativas, incluyendo directores, supervisores, docentes, administrativos y otros. Segundo, se observa el interés por capacitarse a fin de lograr las competencias necesarias para solventar las necesidades específicas que conlleva la diversidad cultural. Tercero, es ya un hecho que algunos docentes están consientes e incluso ya están tomando cursos, especialidades e incluso maestrías para estar mejor preparados en el campo.

Como señala (Trejo, 2014:1) *las posibilidades que tiene un directivo escolar para motivar, convencer a los demás e influir sobre ellos modificando sus conductas en relación con los objetivos de trabajo, se basan en gran parte en el poder percibido por él mismo –así como por el grupo– y en el poder efectivamente existente.*

Conforme los resultados, se observa que el directivo es uno de los primeros en hacer conciencia de la diversidad, apoyando a los alumnos y docentes cuando su experiencia y tiempo se lo permite; ello se traduce en otros docentes, logrando que el proceso de integración de migrantes sea un hecho y esté encaminado hacia una mejor y más amplia convivencia escolar.

De los roles directivos, propuestos por Antúnez (2000:48), se observa en los resultados la presencia de un directivo líder, negociador, gestor de información y de acciones, profesor, evaluador, promotor del cambio y gestor de anomalías. Bajo ello, los directivos en las Unidades de estudio se muestran comprometidos, tienen el interés real de ayudar y de observar a la comunidad migrante como un elemento más de la comunidad escolar. No hacen distinciones por origen, por condición social y económica, logrando que la integración migrante sea un proceso natural sin que afecte a la comunidad local.

De acuerdo con Gairín y Rodríguez (2015:87) que han planteado una perspectiva en base a lo que denomina estadios organizativos, que hacen referencia a la gran diversidad de acontecimientos y situaciones que ocurren dentro de una realidad particular, los resultados de este estudio apuntan hacia la consideración de los dos últimos estadios propuestos, tales como una organización activa y abierta al cambio. Estos dos enfoques, de manera particular señalan que en el segundo estadio la organización asume un papel activo, las directrices están claramente establecidas (aunque no escritas) a través del proyecto educativo institucional, proyecto curricular u otros proyectos relacionados con alcanzar los objetivos institucionales. Si bien, conforme a los resultados, hay que trabajar en la institucionalización y documentación de estrategias, objetivos y materiales que

incluyan la diversidad cultural, si existe en la mente de directivos y docentes la idea de nuevos proyectos educativos.

Bajo el tercer estadio, donde se caracteriza una organización que plantea el aprendizaje colectivo y está abierta a los cambios, en la que se favorece el tratamiento de la diversidad y es promotora de la innovación, los resultados también apuntan hacia este enfoque, buscando que la comunidad participe. Cabe indicar que en ocasiones, aquellos que participan más en el cambio son los mismos migrantes apoderados, lo que con ello les permite integrarse de forma más eficiente el sistema escolar chileno.

Puigdellívol (2007:12) plantea que la escuela actual no puede seguir siendo dominada por un paradigma homogeneizador y debe asumir la diversidad por ser una realidad ineludible, porque la diversidad es un entendimiento y convivencia, es una razón para utilizar procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Ello es coincidente con los resultados, cuando se observa que ambas Unidades de estudio están dispuestas al cambio, que no existe conflicto entre migrantes y locales, que los niños tienen una capacidad de adaptación sorprendente y que la participación de apoderados es un elemento que aporta a la implementación de acciones a favor de la diversidad misma.

CONCLUSIONES

En este apartado abordamos las conclusiones finales de esta tesis, realizando una reflexión donde se cruzan el marco teórico, el trabajo de campo y el análisis de los resultados obtenidos, para intentar responder de esta manera a los objetivos planteados.

Para la elaboración de las conclusiones, respondemos a los objetivos que son:

- Observar y describir las acciones directivas en relación con la atención de la diversidad cultural.
- Analizar de qué manera los directivos gestionan el desarrollo profesional de los docentes en relación con la atención de la diversidad cultural.
- Reconocer la forma en que los directivos promueven un clima de atención a la diversidad de las familias de origen migrante.
- Identificar propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural.

Recordando que el objetivo general de la investigación es comprender, analizar e interpretar las prácticas directivas presentes en centros escolares con diversidad cultural, procederemos a abordar cada objetivo específico con el fin de acercarnos a esa valoración final.

1.1.- Objetivo específico: Observar y describir las acciones directivas en relación con la atención de la diversidad cultural.

Del análisis realizado, podemos comenzar señalando que uno de los aspectos más criticados por los directores, son las políticas educativas existentes en Chile, al ser consultados respecto de esta temática, nos podemos encontrar con afirmaciones como ¿Políticas educativas?... ¿Cuáles?, y si existen no han llegado a lo mejor, más allá de un decreto que debemos hacer, pero si tú ves el currículum y ves los textos de estudio no cumple..., no hay una visión de un ciudadano global

para nada, no existe o desconozco, puede ser yo el que no conozco, una política pública clara sobre el tema del inmigrante, salvo el que es el derecho a la educación, pero más allá qué... en concreto no hay nada.

Bajo una perspectiva vertical de las responsabilidades, podríamos señalar que desde las políticas se encuentra un vacío legal, que sin duda repercute en las acciones directivas orientadas a la atención de la diversidad cultural, ya que al no existir un lineamiento político a nivel nacional, las acciones en la escuela resultan ser improvisadas; son los directores, quienes en base a lo que ellos estiman que es lo correcto, intentan dar solución a las situaciones propias que ocurren a diario en cada establecimiento.

Esto queda de manifiesto, en palabras de uno de los propios directores, quien al ser consultado señala que en cuanto a la atención de alumnos extranjeros es por voluntad no más, aquí el alumno se matricula, queda, pero no hay un proceso de inducción, no hay un proceso de acompañamiento, no hay un currículum diseñado, ni un proyecto educativo diseñado para la integración de los alumnos extranjeros. Sin duda, esto es preocupante dada la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los alumnos de origen migrante y debiera ser el centro educativo un ente facilitador de la integración de estos alumnos y sus familias al contexto chileno.

Otro aspecto importante de analizar y que afecta también en la toma de decisiones y acciones realizadas por los directores, tiene que ver con las políticas internas, las cuales se encuentran plasmadas principalmente en el proyecto educativo institucional y en los planes de mejoramiento de cada establecimiento.

De acuerdo a lo investigado y en palabras de los propios actores, el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento, se encontrarían desconectados de la realidad que se vive en cada escuela, lo que resulta complejo ya que se podría dar cabida a la construcción de una política subterránea conducente a la segregación de los alumnos migrantes.

Esta situación repercute en el accionar de los directores, ya que las políticas internas de cada establecimiento, son el pilar de actuación de los centros educativos y al encontrarse desconectados de la realidad que se vive, las acciones directivas resultan improvisadas y reactivas a las problemáticas que se van presentando y quedan abiertas al criterio que pueda aplicar el director, con las consecuencias positivas o negativas que esto pudiera tener.

No obstante, en términos más concretos, pudimos identificar algunas acciones directivas, que si bien es cierto intentan dar una respuesta al contexto multicultural existente, éstas son escasas y limitadas.

Ambas instituciones estudiadas intentan integrar a los alumnos de origen migrante y sus familias, principalmente a través de actividades culturales, orientadas a que las colectividades puedan mostrar sus tradiciones, comidas, bailes, etc., lo que se transforma en una acción aislada dentro del devenir de la institución educativa, ya que solo se realizan en situaciones muy concretas y son de alcance limitado.

Si bien es cierto, los apoderados señalan como positivas estas iniciativas, es la Dirección quien debería gestionar mayor cantidad de acciones destinadas a integrar a la comunidad educativa a las familias de origen migrante, ya que como señala Antúnez (1998:18) *la Dirección, pues, (unipersonal o en equipo) es el elemento clave para promover o impedir cambios en los centros escolares, por tanto, debe asumir la responsabilidad de abrir los espacios y mostrar el camino a la inclusión a través de acciones más concretas y permanentes.*

Como señala Essomba (2008:133) *para muchos hijos e hijas de familias inmigradas, la escuela supone la primera institución social a través de la cual entran en contacto con sus iguales autóctonos y se socializan en la sociedad de acogida. El valor de los centros educativos es innegable y, por lo tanto, la inclusión social de estos alumnos de familia inmigrada dependerá en buena medida de un exitoso proceso de escolarización,* lo que pone de manifiesto la necesidad imperiosa de que los directores establezcan acciones que realmente impacten en la inclusión e integración de estas familias.

A modo de conclusión, podemos señalar que las acciones directivas que se realizan en los centros educativos estudiados, resultan absolutamente insuficientes para hablar de un proceso de inclusión real y efectivo de las familias de origen migrante que se integran a estas comunidades educativas.

En este sentido, la desconexión de las políticas a nivel nacional con la realidad que se vive en las instituciones educativas, también imposibilita o limita en muchos aspectos la labor directiva, ya que, al no existir lineamientos claros y específicos para la atención de la diversidad, resulta poco probable que los directores puedan entregar respuestas efectivas y adecuadas al contexto educativo en el cual se desenvuelven.

1.2.- Objetivo específico: Analizar de qué manera los directivos gestionan el desarrollo profesional de los docentes en relación con la atención de la diversidad cultural

Quizás, uno de los aspectos que más llama la atención, es la escasa formación respecto de las temáticas de diversidad existentes en el mercado educativo chileno, lo que dificulta el poder prepararse en estas temáticas, siendo las de formación general, tales como evaluación, didáctica etc. Las principales áreas de formación continua que tiene el profesorado.

Esto se ve reafirmado en palabras de los propios profesores quienes consultados respecto de la oferta de formación en áreas de diversidad o interculturalidad, señalan: la verdad que muy poco, lo que yo tengo entendido en términos también de la población originaria que tenemos acá en Chile, solamente hay dos universidades que entregan alguna visión sobre eso, que sería la Universidad Arturo Prat en Iquique y la UFRO (Universidad de La Frontera) en Temuco, en relación a los aymaras y los mapuches principalmente, pero en términos de las mallas curriculares, de la formación inicial docente, se toca muy poco, muy poco el tema, la verdad es que muy enfocado a la especialidad, a la matemática, al lenguaje, en el área pedagógica yo no la he visto al menos, es muy poco lo que se ve.

En la formación inicial docente, tampoco existe algún indicio de que estas temáticas se encuentren incluidas en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía existentes en el mercado chileno.

Es indiscutible, la necesidad de adoptar una perspectiva intercultural en el proceso educativo, evidenciado en la diversidad cultural presente hoy en Chile, y dicha perspectiva será posible en la medida que forme parte tanto de la formación inicial como de la formación permanente del profesorado.

El profesorado, debe adquirir el conocimiento necesario y las habilidades específicas que necesita para relacionarse con personas que representan bases culturales diversas, estilos de vida distintos, modos diversos de pensar y relacionarse, entre muchos otros aspectos.

Muy de acuerdo con lo que señala Sabariego (2002) en Alves de Carvalho (2005:141) *el profesorado debe adquirir el conocimiento necesario sobre la realidad con la que debe enfrentarse y las habilidades específicas para cooperar con personas de diferentes bases culturales*. El problema es que, la teoría va muy por delante de la práctica y el profesorado no está recibiendo en su formación inicial una preparación en educación intercultural, ni tampoco la orientación suficiente en esta línea, dentro de las distintas modalidades de formación permanente.

Consultado a los propios directores sobre de qué manera se incentiva la formación, capacitación de los docentes en estas temáticas, la respuesta es clara y categórica cuando indican que: en este minuto ninguna, o sea si tú me preguntas, ninguna. Los focos están puestos en el proceso de diseño de aula.

Es aquí, que los directores juegan un papel importante, especialmente para los profesores que no han tenido esa formación base o la posibilidad de formarse externamente, es así que los directores deben gestionar procedimientos de capacitación en estas temáticas a través de los planes de mejoramiento o planes anuales de trabajo presentes en las escuelas.

De acuerdo con lo propuesto por Essomba (2007:120-122) quien plantea ocho acciones estratégicas concretas para que los directivos apoyen a la gestión de la diversidad del profesorado dentro de la escuela son:

- Seminarios de reflexión intercultural.
- Establecer vínculos con profesorado de los países del alumnado migrante existente en el colegio.
- Realizar clubes de lectura intercultural.
- Elaborar programas sobre identidad y ciudadanía.
- Convertir al centro educativo en un espacio de vida cultural de la comunidad educativa.
- Convertir el centro educativo en un espacio de producción cultural.
- Activar políticas de diversificación del profesorado.
- Mayor participación del profesorado en la vida política local.

Por este motivo, se hace urgente reflexionar sobre qué tipo de gestión y qué tipo de líderes son los más acordes con éstas acciones estratégicas, ya que aun cuando la construcción de una gestión de la diversidad inclusiva pueda ser asunto de todos los actores de la comunidad educativa, es el líder quien debe impulsar estas acciones estratégicas para ir generando el cambio de paradigma dentro de la institución.

1.3.-Objetivo específico: Reconocer la forma en que los directivos promueven un clima de atención a la diversidad de las familias de origen migrante.

En cuanto a la atención de la diversidad de las familias de origen migrante, se pueden reconocer dos líneas de acción respecto de la forma en que los directivos promueven un clima de atención a la diversidad de las familias de origen migrante.

En una de ellas, existe una percepción de ayuda a las familias en aspectos de tipo administrativos, tales como el proceso de matrícula o el cambio de centro educativo de los alumnos. Por otro lado, llevando a cabo actividades en que las

familias de origen migrante, pueden mostrar aspectos propios de su cultura como son: comidas, bailes, tradiciones, etc.

No obstante la intensión, estas acciones resultan insuficientes para abordar un proceso de integración y de acogida importante hacia estas familias. La implicación debe ser de manera directa, incluyendo aquellas decisiones que afectan el ámbito curricular y del proceso de enseñanza aprendizaje, y es aquí que los directores juegan un papel clave, ya que deben incluir a las familias de origen migrante en estos aspectos, indagando como eran los procesos educativos en sus países de origen e incluyendo algunos de estos en los reglamentos internos como el de evaluación y el de convivencia escolar.

Otros puntos en que también se debe incluir a las familias de origen migrante es en la reformulación o conformación del Proyecto Educativo Institucional, entregándoles una participación activa y considerando de manera importante las observaciones, comentarios o sugerencias que tengan las familias de origen migrante.

Según lo señalado Sabariego (2002) en Carvalho (2006:145), quien indica que desde una perspectiva intercultural *la vida familiar – comunitaria y la vida en la escuela deberían interactuar una con otra. Llegar a aprender y a desarrollar prácticas y estrategias pedagógicas que favorezcan el proceso educativo intercultural, aprender a introducir a las familias del alumnado en la dinámica de la escuela.*

De ello, se puede apreciar una escasa participación de la escuela en redes comunitarias y especialmente de entidades de apoyo a inmigrantes, lo que produce un distanciamiento de la realidad y el contexto inmediatamente cercano a las familias de origen migrante. En este sentido, los directores deben ser capaces de generar estas redes de colaboración, que, sin duda, generarían un círculo de colaboración mutua que beneficiaría la gestión directiva en cuanto a la atención de la diversidad.

Consultado a uno de los directores respecto de los vínculos existentes con redes de apoyo externo, señala que: no hemos generado como escuela esos vínculos y de hecho, no se si será prioridad para la Municipalidad. En este mismo sentido, una de las Jefas Técnico Pedagógicas señala que no tenemos ningún vínculo, hemos buscado vínculos, pero no hay vínculos de afuera con respecto a la familia migrante ni con los niños migrantes.

Las escuelas más eficaces en contextos de tipo multicultural, son las que han entendido la importancia de educar en contextos colaborativos con otras instituciones sociales tales como: ONG, servicio es de administración local, otros profesionales socioeducativos, etc. Por esta razón, los directores deben gestionar los vínculos con estas entidades para apoyar la labor de integración de las familias de origen migrante. *El movimiento de mejora de la escuela, por otra parte, tiene una orientación claramente práctica. Liderado por docentes y directivos, busca transformar la realidad de una escuela para mejorarla* (Mata y Ballesteros, 2012:26).

1.4.- Objetivo específico: Identificar propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural.

En este objetivo se intentó buscar en palabras de los propios involucrados, algunas propuestas de mejora para la gestión de la diversidad dentro de las instituciones educativas, lo que nos aportó una visión muy cercana y precisa de cómo visualizan los propios actores las acciones de mejora que deberían trabajarse para esos contextos en particular.

Una de las acciones de mejora que aparece de manera transversal, es el de la capacitación docente en temáticas de diversidad cultural. Al respecto, una de las Jefas de Unidad Técnico Pedagógica señala que los profesores: necesitan formación, necesitan elementos de formación, de hecho trabajan todos los días sin tenerla. Complementando esto, un profesor indica para mí lo ideal sería que desde la dirección, la directora o el director es el que tiene que capacitar a sus docentes,

para integrar y crear estrategias de trabajo para la interculturalidad, para integrar estas familias, integrar a los niños, de ver cuáles van a ser las políticas de trabajo.

Esta visión de formación y capacitación, es compartida casi por la totalidad de los entrevistados y surge como una de las principales preocupaciones o líneas de acción directiva.

Otra de las propuestas de mejora que aparece de manera frecuente es respecto a la necesidad de diseñar líneas claras de acción respecto de los alumnos migrantes. Uno de los profesores señala que la dirección debe dar lineamientos con respecto a esto, tomar conciencia de esta situación e ir buscando un consenso, formas, gestiones que tengan que ver con diversidad cultural, tiene que haber algo más formal, algo que esté claro y que todo el mundo tenga y haya un protocolo a seguir en este caso.

Otro de los entrevistados señala que se deben generar protocolos de atención al alumno, pero también a la familia de migrantes. En este aspecto, se apunta directamente a que los directores deben generar instancias de atención claras y con protocolos establecidos y consensuados con toda la comunidad educativa.

Otra de las propuestas de mejora, apunta a la implementación o readecuación del currículum vigente, donde según una de las Jefas de Unidad Técnico Pedagógica, acerca de las problemáticas para poder realizar estos cambios necesarios para poder hacer las adecuaciones curriculares dice: estamos como enmarcados en un programa que no nos da esa posibilidad, entonces, dentro de él hay flexibilidad, pero yo creo que debería haber una flexibilidad mayor en función de incorporar esos elementos culturales externos al currículum propio de la escuela y en eso debería haber mayor libertad de acción.

Otra de las propuestas apunta a las redes de apoyo externo, según uno de los entrevistados, debería existir: una oficina de diversidad cultural, de inmigrante, a nivel comunal, municipal, yo te digo, alguien que de luces, es decir, una institución formal que brinde colaboración y apoyo a la gestión de la diversidad en la escuela.

Lo interesante de este punto en particular, es que, de alguna manera, aporta datos claros sobre los aspectos de mejora y que hacen sentido con los objetivos de investigación, reafirmando que estos serían nudos críticos en el desarrollo de una gestión directiva orientada a atender de manera efectiva a la diversidad cultural existente en las escuelas chilenas.

Adicionalmente, debemos reconocer algunas limitaciones que hemos tenido que corregir a lo largo de la investigación, las cuales han sido de tipo técnico, teórico, contextual e incluso personales.

Desde el punto de vista técnico, una de las primeras limitaciones, está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados. En este sentido, y dada la metodología utilizada, no es posible la realización de ningún tipo de inferencia estadística con la cual poder generalizar los resultados. Sin embargo, un estudio de casos permite una generalización analítica; es decir, la ampliación de los planteamientos teóricos existentes en función del análisis de la evidencia obtenida.

Desde el punto de vista teórico, quizá la mayor limitación se encuentre en la escasez de estudios sobre esta temática y enfrentarse a un tema tan novedoso requiere, por lo tanto, un mayor esfuerzo de conceptualización y búsqueda de información, situación que resultó compleja por la lejanía del investigador con las fuentes de información primaria.

También, otro aspecto importante es que a pesar de partir de un modelo teórico delimitado se ha de resaltar la posible discrepancia entre las opiniones expresadas por los maestros, sus verdaderas creencias y lo que realmente hacen en la práctica, ya que, debido a limitaciones de tiempo y recursos de este estudio, no fue posible realizar una observación más sistemática, solo ha existido una observación informal que nos han aportado algunos indicios, pero que no son determinantes.

Para confirmar las respuestas a entrevistas y grupos de discusión, en relación a las actividades dentro del aula, hubiese sido muy enriquecedor poder realizar

algunas observaciones de las prácticas docentes, sin embargo, no se obtuvo la autorización con la justificación de tener diversas actividades y como ya mencionamos, los tiempos destinados al trabajo de campo fue escaso y acotado.

Desde el ámbito contextual, hubo dificultades principalmente en el tiempo de intervención, lo que nos circunscribió al uso de dos únicas estrategias para la recogida de datos, que fueron las entrevistas y los grupos de discusión. Esta situación, se da también por: la lejanía con el objeto de estudio, los recursos económicos asociado a la investigación y los tiempos de intervención que se disponían.

Asimismo, creemos que las estrategias e instrumentos podrían haberse ampliado de no haber existido estas limitantes.

También nos hubiese sido de gran utilidad y aporte para nuestra investigación, contar con la participación de alumnos, sin embargo, diversas actividades escolares y la falta de accesibilidad a ellos, impidió la obtención de esta valiosa información.

Finalmente, corresponde señalar que una de las mayores limitantes, tiene relación con situaciones personales del investigador, que se fueron dando a medida que avanzaba el estudio. La primera en relación al cambio de enfoque de estudio y la segunda, que hizo peligrar la continuidad de la investigación, que tiene que ver con la enfermedad y posterior fallecimiento de un familiar muy cercano (madre), que hizo que el avance resultara muy complejo, provocando el retraso de la investigación.

Aún, teniendo en cuenta los inconvenientes mencionados, creemos que la experiencia aportada por nuestro trabajo constituye una base idónea para elaborar aportes que contribuyan a ampliar, profundizar o continuar los estudios realizados, así como a mejorar la política educativa y las acciones directivas en torno a esta temática.

Acerca de las mejoras, a lo largo del informe se han ido apuntando ideas que dejan abiertas nuevas vías de investigación. Algunas derivan directamente de aquellas cuestiones que esta tesis no alcanza a responder y otras complementan los resultados obtenidos en este trabajo, sin embargo, han quedado muchos aspectos pendientes, que, por los límites señalados, no se han podido reflexionar o profundizar, es por esto, que presentamos una serie de propuestas y sugerencias que pueden ser abordadas en futuras investigaciones:

a.- Ampliación sobre el estudio de la gestión directiva para la atención de la diversidad cultural

Como reconocimos en las limitaciones, en este estudio sólo hemos utilizado dos estrategias, las entrevistas y los grupos de discusión, pero también creemos enriquecedor implementar el uso de otros procedimientos y de nuevos estudios sobre esta temática, que aporten una mayor profundidad y que abarquen poblaciones de estudio más amplias.

En este sentido, se pueden realizar estudios longitudinales o etnografías que permitan un estudio profundo de la temática y que complementen la información obtenida en este estudio de casos.

b.- Planes de formación y/o capacitación del profesorado y directores

Sin duda, que uno de los puntos críticos que arroja este estudio, tiene relación con los planes de formación y capacitación del profesorado en esta temática. En este sentido, los directivos tienen dos responsabilidades fundamentales; la primera en relación a la formación propia como docentes directivos y en segundo lugar promoviendo la formación de los docentes bajo su gestión.

En este sentido y en vista de la necesidad actual, creemos fundamental que las universidades e institutos de formación docente, amplíen las opciones de formación que ofertan, hacia temáticas como la gestión de la diversidad cultural.

En este sentido, de acuerdo con Sabariego (2002) en Tojar (2006) quien señala que la formación del profesorado como elemento clave para abordar la diversidad cultural debería cumplir tres grandes condiciones:

- Ser teórica y práctica al mismo tiempo.
- Favorecer en el profesorado actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural.
- Permitirles adquirir los recursos para adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado.

Se propone que el diseño de una oferta formativa tenga una base sólida en los conocimientos, habilidades y destrezas que el directivo necesita desarrollar, para promover realmente una mejora a la gestión de la diversidad cultural en la escuela y que tenga como eje fundamental el desarrollo y el logro de los propósitos educativos de la misma.

Por tanto, la transformación de la formación pedagógica debería orientarse hacia el desarrollo de competencias de gestión de la diversidad cultural, considerando los aspectos étnico-culturales de los alumnos, contribuyendo de esta manera a un cambio de paradigma beneficioso para toda la comunidad educativa: directivos, profesores, alumnos y apoderados.

c.- Modificaciones al currículum

El currículum chileno en la actualidad no da respuesta a la diversidad cultural existente, por lo que resulta indispensable revisarlo y modificarlo para adaptarlo a la realidad existente en las escuelas.

Podemos mencionar algunas propuestas de modelos de desarrollo curricular para la atención de la diversidad cultural, las cuales no profundizaremos, pero que sirven de referencia por si se desea ahondar más en el tema.

La propuesta de Banks (1998) en Flores (2013:62) expone cuatro estadios de desarrollo: De las contribuciones: *Aditivo, Transformativo y de la Acción Social*.

Otro modelo es el propuesto por Michael (1997) en Essomba (2008:78), quien establece distintos estadios de desarrollo en función de la aproximación de una organización con la diversidad cultural, los cuales son: negación, combate de los “ismos”, discriminación positiva, pluralismo cultural, gestión de la diversidad, diversidad global y diversidad humana.

Pero quizás la propuesta que puede resultar más adecuada para los centros educativos chilenos, sea la desarrollada por Essomba (2008), quien propone tres estadios de desarrollo, que según señala, mantienen una relación de dependencia entre ellos, por lo que, para alcanzar un nivel más alto, debe haberse alcanzado el estadio anterior.

En este sentido, propone un primer estadio de *Conocimiento y Descubrimiento*, en el cual las escuelas promueven la curiosidad y se abren hacia la diversidad cultural, dando un primer paso al integrar la interculturalidad en el currículum, centrándose en aspectos visibles y expresivos de la cultura y desarrollando actitudes positivas en el alumnado y la comunidad en general.

Un segundo estadio, es el de *Reconocimiento y Vínculo*, en este acercamiento se propone un enfoque más social y menos cultural de acercamiento a la diversidad, reconociendo la igualdad y preocupándose de la calidad de las relaciones sociales entre el alumnado y familias de origen diverso.

El último estadio es el de *Compromiso y Acción*, que busca que todos los miembros de la comunidad educativa se impliquen en la construcción de una sociedad intercultural. En este estadio, la escuela es consciente de que su accionar debe ser incluso fuera de sus muros y el currículum debe ser un marco para la acción social.

d.- Competencias Directivas

Se sugiere abrir una línea de investigación que indague acerca de las competencias que necesitan desarrollar los directores respecto de la gestión de la diversidad cultural, ya que resulta indispensable que el perfil de estos, sea acorde

a las necesidades de las escuelas con mayores índices de diversidad, con la finalidad de mejorar la gestión y las oportunidades de inclusión de los alumnos y las familias de origen migrante.

e.- Evaluación de desempeño de la función directiva

Se sugiere poder realizar una evaluación del desempeño de la función directiva en contextos de diversidad cultural, con el fin de poder detectar de manera cierta las dificultades, debilidades y fortalezas que poseen los directores de estos centros, para de esta manera poder enfocarse en programas de mejoramiento, cursos de formación directiva y propuestas de desarrollo de competencias para ellos.

f.- Actividades de intercambio de experiencias directivas

Se sugiere desarrollar diversas instancias de intercambio de experiencias de los directores ya sea en jornadas, congresos, seminarios y encuentros entre directores del ámbito nacional, lo cual puede ser apoyado por charlas y acciones de colaboración con expertos internacionales, que ayuden a fomentar espacios de trabajo y de construcción de lineamientos propios al contexto chileno y su realidad.

g.- Promoción de actitudes democráticas e inclusivas

Los directivos deben ser capaces de fomentar y promover el desarrollo de actitudes democráticas e inclusivas al interior de los establecimientos, colaborando a través de la gestión de diversas estrategias, manual de convivencia, jornadas de trabajo con docentes. Se busca de esta manera que la comunidad educativa legitime y acepte la diversidad cultural, lingüística, religiosa y étnica existente en su contexto socioeducativo.

h.- Participación activa

Los directivos pueden y deben impulsar la participación activa de todas las familias y agentes educativos del contexto escolar, no solo en jornadas de tipo cultural, como ya hemos mencionado reiteradamente, sino promoviendo una participación

activa, que involucre una colaboración y toma de decisiones en aspectos administrativos, legales y de funcionamiento propios de la escuela.

i.- Redes de apoyo

Los directivos deben crear canales y vínculos de comunicación con redes externas de apoyo, ya que, la comunidad educativa requiere de todos los apoyos sociales disponibles, con el fin de aprovechar educativamente la diversidad cultural como una riqueza y no como un problema. Es así, que resulta fundamental e indispensable que los directivos establezcan vínculos de colaboración con: ONG, centros comunitarios, consultorios, juntas de vecinos, organizaciones de ciudadanos de origen migrante, entidades internacionales, etc.

Asimismo, los directivos deben impulsar la creación de proyectos comunitarios entre la escuela, municipalidades e instituciones de educación superior, a través de un trabajo cooperativo para tratar de promover el análisis, la reflexión y consensuar estrategias de intervención pedagógica.

j.- Estrategias de comunicación

Los directivos deben reflexionar sobre el tipo de comunicación y los canales que utilizan en los centros educativos, para entablar vínculos con las familias de origen migrante. De esta manera, podrían desarrollar mejores y variadas estrategias, colaborando al desarrollo de una mayor aproximación cultural, a través de modelos más empáticos, eficientes e inclusivos.

k.- Estrategias de resolución de conflictos

Los directivos deben ser capaces de conocer la naturaleza y origen de los conflictos que puedan surgir entre familia y escuela, las que, con frecuencia, surgen de la incompatibilidad de intereses y necesidades propias de la diversidad cultural. Los conflictos conllevan, en los casos en que no se gestione bien su resolución, a mayor diferenciación y aumento de prejuicios y estereotipos. Por

tanto, se requiere identificar bien el conflicto y trabajar las estrategias necesarias para un buen manejo y resolución del mismo.

A modo de reflexión final, cabe enfatizar en la necesidad de generar un compromiso con una gestión directiva de tipo inclusiva, que sea rica en la temática de la diversidad cultural y en los aportes que pueda brindar a la construcción de modelos educativos que respondan a la realidad en la que nos encontramos inmersos hoy.

En cuanto a las vías de futuro de esta investigación, reiteramos la necesidad de continuar avanzando en estas temáticas, poniendo el acento no solo en nuevos procesos investigativos, sino también en el desarrollo y puesta en marcha de reformas a las políticas nacionales, planes de formación directiva y docente, planes de mejoramiento institucionales y reformas al currículum vigente, que favorezcan un desarrollo integral de contextos culturales diversos y contribuyendo a que las futuras generaciones se puedan relacionar con la diversidad cultural que les rodea, de manera más positiva, afectiva, democrática e inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.; Florez, C. y Muñoz, S. (2016). Hijos e hijas de la tierra. Semillas, raíces, cuerpos, pintura y rap. Tesis. Universidad de Antioquía.
- Alonso, L. (2010). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. Disponible en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2016/01/Alonso-Cap-2-Sujeto-y-Discurso-El-Lugar-de-La-Entrevista-Abierta.pdf>
- Álvarez, C. & Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 18(3). 240-253.
- Alves de Carvalho, L. (2005). La formación de profesores ante los retos de la sociedad multicultural. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales. 7. 139-148.
- Antúnez, S. (2000). La acción directiva en instituciones escolares: Análisis y propuestas. Barcelona: Horsori. En Trejo, A. (2014). ¿Cómo organizar la escuela de educación básica para que sea eficaz?. México: Secretaría de Educación. Disponible en <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=a78fcef2d28f20dc0f7f61d4036d?nombre=4901-Ponencia+Competencias+directivas%3B+el+nuevo+rol+del+directivo+y+el+cambio+educativo..pdf>
- Antúnez, S. (2010). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE, Horsori.
- Antúnez, S. (2012). Una brújula para la dirección escolar: orientaciones para la mejora. México: Editorial SM.

- Antúnez, S. y Gairín, J. (2009). La organización escolar: práctica y fundamentos. Barcelona: Grao.
- Antúnez, S. (1998). Claves para la organización de centros escolares, , Barcelona: Horsori.
- Apanteco, J. (2010). Educación secundaria retos y oportunidades. Disponible en http://cte.seebc.gob.mx/foro-secundaria/ponencias-aceptadas/una_nueva_forma_de_pensar.pdf
- Arias, A. y Cantón, I. (2006). El liderazgo y la dirección de centros educativos. Barcelona: Davinci Continental.
- Arias, G.; Moreno, R. y Núñez, D. (2010). Inmigración Latinoamericana en Chile: analizando perfiles y patrones de localización de la comunidad peruana en el área metropolitana de Santiago. Tiempo y Espacio 25. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/222/Espacio/2010/INMIGRACIÓN%20LATINOAMERICANA%20EN%20CHILE.pdf>
- Banks, J. (1998). Approaches to multicultural curricular reform. En E. Lee; Menkart; M. Okazawa-Rey (eds.): Beyond heroes and holidays: A practical Guide to K-12 Antiracist Multicultural educativa and staff development. Washington: Network Educators.
- Barnard, CH. (1938). The functions of the executives. Cambridge: Harvard University Press. En Hall, R. (1983). Organizaciones: estructura y proceso. España Prentice/Hall Internacional.
- Barrio, I.; González, J.; Padín, L.; Peral, P.; Sánchez, I. y Tarín, E. (2010). El estudio de casos. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Barrios, L. y Palou, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. Educ 17(3). 405-426.

- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2007). Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable. Guía para el profesorado de Secundaria. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Ed. Síntesis. En Diez, E. (2012). Políticas públicas educativas sobre migración en los institutos de secundaria de España. *Ánfora*. 19(32). 15-30.
- Besalú, X. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Congreso Internacional en la Red sobre interculturalidad y Educación. España: Universidad de Girona.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bolman, L. G.; Deal, T. E. (1987). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cabello, M. (2011). Diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cáceres, M. y García R. (2010). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. Disponible en http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/rigor_cientifico.pdf
- Cáceres, M. y García, R. (2010). Fuentes de rigor en la investigación cualitativa. Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Callejo, J. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel. En Huertas, E. y Vigier, F. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *ENTRECULTURAS*. 2. 181-196.

- Cancela, R.; Cea, N.; Galindo, G. y Valilla, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: investigación ex post facto. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets.
- Centro Internacional para los Derechos Humanos de los Migrantes. Agencia de la ONU para los Refugiados. (2012). Desplazamiento forzado y necesidades de protección generados por nuevas formas de violencia y criminalidad en Centroamérica. Nueva York: Naciones Unidas.
- CEPAL. (2001). La migración internacional y el desarrollo en las Américas. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2006). Migración internacional, derechos humanos y desarrollo. Documento preparado por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL, para la reunión del Comité Especial sobre Población y Desarrollo del XXXI período de sesiones de la CEPAL del 2006. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis doctoral. España: Universidad de Salamanca.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4(1). 118-129.
- Costa, J. y Rodríguez, S. (2006). De French y Raven (1959), un modelo de poder e interacción de influencia interpersonal, una discusión sobre poder e influencia social. Cuadernos EBAPE 4(4). 1-19.

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar. *Organización y Gestión Educativa*. 1. 22 – 25.
- Davison, K. (2006). Dialectical imagery and postmodern research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19(2). 133-146.
- Denzin, N.; & Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 1-32. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Diez, E. (2012). Políticas públicas educativas sobre migración en los institutos de secundaria de España. *Ánfora*. 19(32). 15-30.
- Elacqua, G. (2009). Parent Behavior and Yardstick Competition: Evidence from Chile's National Voucher Program. *Documentos de Trabajo CPCE*. 2. Junio 2009.
- Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Revista Enseñanza*. 22. 139-158.
- Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Estudios de Caso como metodología de investigación. (2010). Disponible en https://www.u-cursos.cl/ingenieria/2010/1/IN70D/1/material_docente/previsualizar?id_material=297061
- Etzioni, A. (1964). *Modern organization*. Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall. En Hall, R. (1983). *Organizaciones: estructura y proceso*. España Prentice/Hall Internacional.

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Paideia Galiza; Morata.
- Flores, G. (2013). El profesorado de educación física ante la realidad multicultural: percepción sobre el alumnado, intervención pedagógica y trayectoria profesional. Un estudio de casos en educación primaria. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- French, J. y Raven, B. (1959). The bases of social power-source. En Cartwright, D. (Ed.) studies in social powers. 150-167. Ann Arbor: University of Michigan Institute for Social Research. En Costa, J. y Rodríguez, S. (2006). De French y Raven (1959), un modelo de poder e interacción de influencia interpersonal, una discusión sobre poder e influencia social. Cuadernos EBAPE 4(4). 1-19.
- Friel, S.; Curcio, F. y Bright, G. (2001). Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. Journal for Research in mathematics Education. 32(2). 124-158.
- Gairín, J. y D. Castro. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. Revista española de pedagogía. LXVIII(247). 401-416.
- Gairín, J.; Castro, D. y Rodríguez-Gómez, D. (Coord.) (2013). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad. Disponible en http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/ACCEDES2014_Estrategias.rar
- Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Educación. 34(1). 15-29.

- García, J.E. (Ed.) (2000). La reforma educacional chilena. Madrid: Popular. En Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(1). 118-129.
- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en educación intercultural; un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7(2). 127-142.
- García, L.; Stefoni, C.; Vázquez, T. y Riveros, E. (2013). Generación de diálogo Chile-Perú y Perú-Chile. Santiago de Chile: Konrad Adenauer Stiftung. Instituto de Estudios Internacionales. Universidad de Chile.
- García, R.; García, J. y Moreno, I. (2012). Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación. Madrid: Ed. Catarata.
- Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. 49. 19-57.
- George, L. y Bennett, A. (2005). Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge: MIT Press.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid. Morata.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; y Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Fundamentos de la metodología de la investigación. Madrid: McGraw Hill.

- Hostetler, K. (2005). What is «good» education research? Educational Researcher. 34(6). 16-21.
- INE. (2012). Resultados preliminares censo de población y vivienda 2012. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.
- ITESM. (2010). El estudio de casos como técnica didáctica. México: ITESM.
- Izquierdo, M. (2014). Organización escolar: definición y contenidos. Disponible en <https://es.slideshare.net/8Ainhoa8/organizacin-escolar-34826231>
- Jiménez, E. (2012). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. Ciencia, Docencia y Tecnología. XXII(42). 107-136.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (2006). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. GR92.
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 13(3). 1-27.
- Liceus. (2016). La cultura: concepto y estudio. Disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/01001.asp>
- López, A. (2010). Introducción a la investigación cualitativa. Disponible en http://wdb.ugr.es/~abigail/wp-content/uploads/Tema1_Apuntes.pdf
- López, G. (2008). Guía metodológica para la realización de estudios cualitativos de mercado. Perú: Papa Andina.
- López, P. (2011). Diseño y evaluación de diagramas cualitativos y su aplicación al Análisis de visualizaciones de la clasificación biológica. España: Universidad de Granada.

- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Salud Colectiva*. 17(3). 613-619.
- Martínez, J. (2003). El mapa migratorio de América Latina y el Caribe, las mujeres y el género. Santiago de Chile: CEPAL.
- Martínez, J. (2011). Migración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias y nuevos enfoques. Chile: CEPAL.
- Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. México: Universidad del Norte.
- Martínez, V. y Sandoval, E. (editores). (2009). Migraciones, conflictos y cultura de Paz. México: UNESCO. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*. 358. 17-37.
- Mayorga, M^a. J. y Tójar, J. C. (2004). El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Revista Fuentes*. 5. 143-157.
- Medina, J. L. (2005). Deseo de cuidar y voluntad de poder: La enseñanza de la enfermería. Barcelona: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Ed. Sage. En Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena Dirección y el liderazgo Escolar. Chile: Ministerio de Educación.
- Mintzberg, H. (1983). *Englewood Cliffs: Power in and around organizations*. Madrid: Ed. Prentice Hall.

- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Organización y Gestión Educativa*. 1. 17 – 21.
- Naciones Unidas. (2013). *International Migration 2013 Wallchart*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Navarro, M. (2010). El estudio de casos como estrategia de investigación en educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 21(3). 669-674.
- Nicolao, J. (2011). Migraciones intrarregionales en Sudamérica. Real Instituto Elcano. ARI 53/2011. Disponible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari53-2011
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States. Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. En Banks, A. (2009). *Multicultural Education. Dimensions and paradigms*. New York: The Routledge International Companion to Multicultural Education.
- Norena, A. Alcaraz, N. Rojas, J. y D. Rebolledo. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*. A. 12(3). 263-274.
- OCDE. (2011). *Migración internacional en las Américas: Primer informe del Sistema Continuo de Reportes de Migración Internacional en las Américas*. Washington: SICREMI.
- Ochoa, C. (2015). Muestreo probabilístico o no probabilístico. Disponible en <https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-probabilistico-o-no-probabilistico-ii>

- OIM. (2006a). Glosario sobre migración. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- OIM. (2006b). Fundamentos de Gestión de la Migración. Gestión de la Migración V. Tres. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- OIM. (2008). 10 Preguntas y Respuestas acerca de la Migración. Sección Información Legal. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- OIM. (2013). Informe sobre las migraciones en el mundo 2013. El bienestar de los migrantes y el desarrollo. Ginebra: OIM.
- Oncina, F. (editor). (2008). Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche). España: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad. Dykinson.
- Origen y evolución de la investigación acción. (2010). Disponible en <https://metodos2010.files.wordpress.com/2010/02/unidad-iii-7-8-9.doc>
- Osuma, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. Revista de Educación. 358. 38-58.
- Peinado, Y.; Martín, T.; Corredera, E.; Moñino, N. y Prieto, L. (2010). Grupos de discusión. Métodos de Investigación en Educación Especial. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Pérez, G. (2011). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. (2007). Una discusión sobre la gestión de la diversidad cultural. Madrid: Dykinson.
- Pérez, M. (2010). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. I Métodos. México: La Muralla.

- Prieto, G. y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*. 31(1). 67-74.
- Puigdellivol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integradora: una perspectiva desde la diversidad*. (7a ed.). Barcelona: Graó.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O.; Herrera, L. (julio-diciembre, 2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. XV(2). 133-154.
- Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*. XXXIV(46). marzo. 73-90.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*. 12(24). Julio-Diciembre. 277-297.
- Rubín y Rubín (1995). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*. London: Sage Publications. En Acevedo, J.; Florez, C. y Muñoz, S. (2016). *Hijos e hijas de la tierra. Semillas, raíces, cuerpos, pintura y rap*. Tesis. Universidad de Antioquía.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Deusto.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 259-309.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez, M. (2012). En los límites de la exclusión social. Inmigración y sin hogarismo en España. *Papers*. 97(4). 829-847.

- Sánchez, M. y López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de instituciones universitarias. *Revista Española de Pedagogía*. LXVI(240). 345-364.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill. Interamericana.
- Sandoval, E. (2009). Ciudadanía universal, derechos políticos y paz en la migración. En Martínez, V. y Sandoval, M. (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de paz*. México: UNESCO.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- SEP. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2015). *Gestión de Talento Humano*. Colombia: SENA.
- Sesento, L. (2008). *Modelo sistémico basado en competencias para instituciones educativas públicas*. Tesis doctoral. México: Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Silva, P. (2008). *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Stainback, S.; Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stefoni C.; Acosta, E.; Gaymer, M.; y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*.

Santiago de Chile: Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y Universidad Alberto Hurtado.

Stefoni, C. (2005). Migración en Chile. Santiago de Chile: Colección Ideas 59.

Stefoni, C. (2011). Perfil migratorio de Chile. Argentina: Organización Internacional para las Migraciones.

Stefoni, C. y Bonhomme, M. (2014). Una vida de Chile y seguir siendo extranjeros. Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos. XIV(2). julio-diciembre. 81-101.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage.

Suárez, M. (2005): El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa. Barcelona: Laertes.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Tejedor, F. y García. A (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEESII. Revista Educación. (342). 443-473.

Tojar, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. España: La Muralla.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. París: UNESCO.

UNESCO. (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Nueva York: UNESCO.

- UNFPA (2006). Fondo de Población de las Naciones Unidas: Estado de la Población Mundial 2006. Disponible en <http://www.unfpa.org/swp/2006/pdf/sowp06-sp.pdf>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. 3(1). 119-139.
- Vivas, E. (2007). Migración interna en Nicaragua: descripción actualizada e implicancias de política, con énfasis. Disponible en <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2007/00980.pdf>
- Weber, M. (1947). The theory of social and economic organization. New York: Free Press.
- Weber, M. (1977). Economía y Sociedad. Tomos I y II (3ª reimpresión). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Yacuzzi, E. (2008). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Argentina: Universidad del CEMA.
- Yin, R. (1994). Case Study Research: design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yuni, J. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción. Argentina: Editorial Brujas.
- Zino, J. (2013). Definiciones de cultura. Disponible en <https://antropologies.wordpress.com/2013/10/13/definiciones-de-cultura/>

ANEXOS

Tabla 68

Guión de entrevista a directores

Dimensiones	Preguntas
Información de carácter general	<ul style="list-style-type: none"> • Años trabajando en el mundo de la educación. • Años de experiencia como Director. • ¿Cuáles fueron los motivos por los que quiso ocupar el cargo de Director? • ¿Ha participado en procesos formativos en los últimos cinco años? ¿En cuáles?
Acciones directivas para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lleva a cabo los procesos de atención a la diversidad cultural? • ¿Qué acciones realiza para atender a los alumnos migrantes de reciente incorporación en la escuela? • ¿Qué acciones organizativas ha implementado en el establecimiento para atender a la diversidad? • ¿De qué manera se podría vincular la diversidad con los objetivos institucionales? • ¿Es posible involucrar a toda la comunidad educativa en la atención de la diversidad? • ¿De qué manera concreta implica a las instituciones externas a la escuela?
En relación al desarrollo profesional docente para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valora la oferta de formación para la diversidad cultural existente en Chile? • ¿Considera necesaria una formación específica para atender la diversidad cultural? ¿Por qué? • ¿Considera importante la formación en diversidad cultural al momento de contratar nuevos docentes? ¿Por qué? • ¿Qué aspectos se consideran para la conformación de la plantilla docente? • ¿De qué manera se incentiva la formación y capacitación de los docentes en materias relacionadas con la diversidad cultural? • ¿Qué acciones formativas o de capacitación para atender la diversidad se han realizado en la escuela? • ¿Las acciones formativas o de capacitación en diversidad cultural son para todos los docentes o solo para los que tienen contacto con

	<p>alumnos migrantes? ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones de inducción realiza el establecimiento para los profesores que se integran recientemente al centro? • ¿Cómo se podrían vincular la capacitación docente con la diversidad cultural presente en el establecimiento?
<p>En relación a la atención de la diversidad de las familias de origen migrante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se atiende a las familias migrantes que recién se incorporan? • ¿Cómo se involucra a las familias migrantes en las actividades de la escuela? • ¿Qué actividades de tipo multicultural se realizan en la escuela? • ¿Participan los apoderados migrantes en el diseño de actividades extraescolares? • ¿Resulta fácil involucrar a los apoderados migrantes en actividades escolares? ¿Por qué? • ¿De qué manera considera las opiniones y propuestas de los padres y apoderados de origen migrante al momento de diseñar y elaborar las estrategias y objetivos institucionales? • ¿Cómo se vincula a las entidades externas con las necesidades de las familias migrantes?
<p>En relación a las propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos internos, se deberían mejorar para brindar una mejor atención a la diversidad cultural? • ¿Qué elementos externos favorecerían el desarrollo de una escuela más inclusiva? • En su opinión ¿Cuál es el papel que debería tener el director en los procesos de atención a la diversidad? • A nivel personal ¿Qué aspectos considera que debería mejorar?

Tabla 69

Guión de entrevista al equipo directivo

Dimensiones	Preguntas
Información de carácter general	<ul style="list-style-type: none"> • Años trabajando en el mundo de la educación. • Años de experiencia en su cargo • ¿Cuáles fueron los motivos por los que quiso ocupar este cargo? • ¿Ha participado en procesos formativos en los últimos cinco años? ¿En cuáles?
Acciones directivas para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de atención a la diversidad cultural en la escuela? • ¿Qué acciones realiza dirección para atender a los alumnos migrantes de reciente incorporación en la escuela? • ¿Qué acciones organizativas se han implementado en el establecimiento para atender a la diversidad? • ¿De qué manera se vincula la diversidad con los objetivos institucionales? • ¿Se involucra a toda la comunidad educativa en la atención de la diversidad? • ¿De qué manera concreta dirección implica a las instituciones externas a la escuela?
En relación al desarrollo profesional docente para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valora la oferta de formación para la diversidad cultural existente en Chile? • ¿Considera necesaria una formación específica de los directivos para atender la diversidad cultural? ¿Por qué? • ¿Se considera importante la formación en diversidad cultural al momento de contratar nuevos docentes? ¿Por qué? • ¿Qué aspectos se consideran para la conformación de la plantilla docente? • ¿De qué manera se incentiva la formación y capacitación de los docentes en materias relacionadas con la diversidad cultural?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones formativas o de capacitación para atender la diversidad se han realizado en la escuela? • ¿Las acciones formativas o de capacitación en diversidad cultural son para todos los docentes o solo para los que tienen contacto con alumnos migrantes? ¿Por qué? • ¿Qué acciones de inducción realiza el establecimiento para los profesores que se integran recientemente al centro? • ¿Cómo se podrían vincular la capacitación docente con la diversidad cultural presente en el establecimiento?
<p>En relación a la atención de la diversidad de las familias de origen migrante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se atiende a las familias migrantes que recién se incorporan? • ¿Cómo se involucra a las familias migrantes en las actividades de la escuela? • ¿Qué actividades de tipo multicultural se realizan en la escuela? • ¿Participan los apoderados migrantes en el diseño de actividades extraescolares? • ¿Resulta fácil involucrar a los apoderados migrantes en actividades escolares? ¿Por qué? • ¿De qué manera considera las opiniones y propuestas de los padres y apoderados de origen migrante al momento de diseñar y elaborar las estrategias y objetivos institucionales? • ¿Cómo se vincula a las entidades externas con las necesidades de las familias migrantes?
<p>En relación a las propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos internos, se deberían mejorar para brindar una mejor atención a la diversidad cultural? • ¿Qué elementos externos favorecerían el desarrollo de una escuela más inclusiva? • En su opinión ¿Cuál es el papel que debería tener el director en los procesos de atención a la diversidad? • A nivel personal ¿Qué aspectos considera que debería mejorar?

Tabla 70

Guión de entrevista a los grupos de discusión

Dimensiones	Preguntas
Acciones directivas para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de atención a la diversidad cultural en la escuela? • ¿Qué acciones realiza dirección para atender a los alumnos migrantes de reciente incorporación en la escuela? • ¿Qué acciones organizativas se han implementado en el establecimiento para atender a la diversidad? • ¿De qué manera concreta dirección implica a las instituciones externas a la escuela?
En relación al desarrollo profesional docente para la atención de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera necesaria una formación específica de los directores para atender la diversidad cultural? ¿Por qué? • ¿De qué manera se incentiva la formación y capacitación de los docentes en materias relacionadas con la diversidad cultural? • ¿Qué acciones formativas o de capacitación para atender la diversidad se han realizado en la escuela? • ¿Las acciones formativas o de capacitación en diversidad cultural son para todos los docentes o solo para los que tienen contacto con alumnos migrantes? ¿Por qué? • ¿Qué acciones de inducción realiza el establecimiento para los profesores que se integran recientemente al centro? • ¿Cómo se podrían vincular la capacitación docente con la diversidad cultural presente en el establecimiento?
En relación a la atención de la diversidad de las familias de origen migrante	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera se atiende a las familias migrantes que recién se incorporan? • ¿Cómo se involucra a las familias migrantes en las actividades de la escuela? • ¿Qué actividades de tipo multicultural se realizan en la escuela? • ¿Participan los apoderados migrantes en el diseño de actividades extraescolares? • ¿Resulta fácil involucrar a los apoderados migrantes en actividades escolares? ¿Por qué? • ¿De qué manera considera las opiniones y propuestas de los padres y apoderados de origen migrante al momento de diseñar y elaborar las estrategias y objetivos institucionales? • ¿Cómo se vincula a las entidades externas con las necesidades de las familias migrantes?
En relación a las propuestas de mejora para la gestión de la diversidad cultural	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos internos, se deberían mejorar para brindar una mejor atención a la diversidad cultural? • ¿Qué elementos externos favorecerían el desarrollo de una escuela más inclusiva? • En su opinión ¿Cuál es el papel que debería tener el director en los procesos de atención a la diversidad? • A nivel personal ¿Qué aspectos considera que debería mejorar?

En el caso de la Unidad de Estudio 01, el siguiente cuadro nos muestra los temas más relevantes y a los que se refirieron con mayor frecuencia los participantes.

Tabla 71

Distribución de las categorías Unidad 01

Código	Categoría	Número de entrevistas				
		1	2	3	4	Total
AI	Acciones de incorporación	1	0	0	0	1
AD	Acciones directivas	2	0	2	2	6
ADD	Acciones docentes directivos	0	4	1	8	13
AE	Actividades extracurriculares	0	1	0	4	5
AM	Actividades multiculturales	4	0	2	0	6
AL	Aspectos legales	2	2	2	2	8
ALM	Aspectos legales migratorios	0	0	0	2	2
AA	Atención alumnos	1	0	0	0	1
CD	Capacitación docente	3	1	0	0	4
CI	Capacitación intercultural	0	1	1	0	2
CAD	Características docentes	0	1	0	0	1
CAA	Características alumnos	0	3	4	0	7
CAP	Características apoderados	3	3	3	4	13
CAP I	Características apoderados I	0	0	1	0	1
CAD	Características directores	3	1	1	0	5
CAF	Características familia	0	0	1	0	1
CM	Causas migratorias	0	0	0	1	1
COAP	Comunicación con apoderados	0	0	0	1	1
COI	Conflictos interculturales	1	1	3	0	5
COA	Conocimiento alumnos	0	1	0	0	1
COC	Contenidos curriculares	2	2	2	2	8
CI	Contexto intercultural	1	0	0	0	1
DM	Dificultades migratorias	0	0	0	10	10
EDI	Experiencia directiva	1	1	2	0	4
EDO	Experiencia docente	0	2	1	0	3

FDO	Formación docente	3	1	0	1	5
FI	Formación intercultural	1	1	2	0	4
IAP	Integración apoderados	1	0	0	2	3
OI	Objetivos institucionales	3	0	2	0	5
OI I	Objetivos institucionales I	0	1	1	0	2
OFF	Oferta formativa	2	0	1	0	3
OFI	Oferta formativa intercultural	0	1	2	0	3
PR	Percepción de recursos	0	0	0	3	3
PP	Percepción de políticas	3	2	0	1	6
PP I	Percepción de políticas I	2	6	2	0	10
PD	Perfeccionamiento directivo	2	0	0	0	2
PDO	Perfil docente	4	0	0	0	4
PAD	Plan acogida docente	2	1	0	0	3
PAF	Plan acogida familia	4	1	1	0	6
PI	Planificación institucional	1	0	0	0	1
PE	Políticas educativas	1	0	0	0	1
PI	Políticas institucionales	0	1	1	1	3
PD	Prioridad diversidad	5	0	0	0	5
PM	Propuestas de mejora	1	0	0	0	1
PM I	Propuestas de mejora I	0	1	0	0	1
PM II	Propuestas de mejora II	0	0	1	0	1
PM III	Propuestas de mejora III	2	3	1	0	6
PM IV	Propuestas de mejora IV	3	1	6	1	11
PM V	Propuestas de mejora V	1	2	0	0	3
PM VI	Propuestas de mejora VI	2	1	0	2	5
PEI	Proyecto educativo institucional	3	1	5	0	9
RAE	Redes de apoyo externo	2	3	6	0	11
TC	Tratamiento curricular	2	0	0	1	3
TCO	Tratamiento de contenidos	1	0	0	1	2
VF	Valoración formación	1	0	0	0	1
VI	Visión institucional	4	1	1	0	6
VIN	Visión inclusiva	0	0	2	0	2
VI I	Visión institucional II	8	1	0	0	9
TOTAL		88	53	60	49	250

En el caso de la Unidad de estudio 02, la siguiente tabla nos muestra los temas más relevantes y a los que se refirieron con mayor frecuencia los participantes.

Tabla 72

Distribución de las categorías Unidad 02

Código	Categoría	Número de entrevistas				
		1	2	3	4	Total
AA	Acciones de acogida	2	0	0	0	2
AC	Acciones de capacitación	0	1	1	0	2
AI	Acciones de incorporación	1	3	3	0	7
AI II	Acciones de incorporación II	1	2	2	5	10
AE	Actividades extracurriculares	1	0	0	0	1
AM	Actividades multiculturales	1	2	1	0	4
AP	Adaptación personas	1	0	0	0	1
ACO	Adecuación al contexto	1	0	0	0	1
APE	Apoyo profesional externo	2	0	0	0	2
AC	Asimilación cultural	1	0	0	0	1
AL	Aspectos legales	0	4	4	2	10
ASC	Asumir cargo	1	1	0	0	2
AF	Atención a familias	2	0	0	0	2
AAM	Aumento alumnos migrantes	1	0	0	0	1
AD	Autonomía directiva	1	0	0	0	1
ACA	Áreas de capacitación	3	0	0	0	3
AG	Áreas de gestión	1	0	0	0	1
CC	Cambios culturales	1	0	0	0	1
CI	Cambios institucionales	0	4	0	0	4
CD	Capacidad de decisión	1	0	0	0	1
CDO	Capacitación docente	3	1	0	0	4
CIN	Capacitación intercultural	1	0	1	0	2
CAL	Características alumnos	4	0	0	0	4
CAM	Características migratorias	2	0	2	0	4
CAP	Características apoderados	1	1	0	0	2
CAP II	Características apoderados II	4	5	2	0	11
CF	Características familias	3	0	0	0	3

CP	Características perfeccionamiento	0	2	0	0	2
CAI	Características institucionales	1	2	0	0	3
CM	Causas migración I	1	0	0	1	2
CLD	Claustro docente	1	0	0	0	1
CCD	Condición cargo directivo	1	0	0	0	1
COI	Conflictos interculturales	0	3	8	0	11
CDM	Conocimiento derecho migratorio	2	0	0	0	2
COIN	Conocimiento intercultural	1	0	3	0	4
COC	Contenidos curriculares	2	4	1	1	8
CCL	Contexto de clases	1	0	0	0	1
COIN	Contexto intercultural	1	0	0	0	1
CE	Convivencia escolar	0	0	2	7	9
CUE	Cultura escolar	1	0	2	0	3
DD	Decisiones directivas	1	0	0	0	1
DDO	Decisiones docentes	0	1	0	0	1
DAM	Derechos alumnos migrantes	0	1	0	0	1
DC	Diferencias de contenidos	1	0	0	6	7
DL	Dificultades laborales	0	2	0	0	2
DM	Dificultades migratorias	0	1	2	0	3
D	Discriminación	0	0	0	5	5
EPE	Elaboración proyecto educativo	0	1	0	0	1
EC	Enfoque curricular	0	1	4	0	5
ED	Estrategias docentes	0	1	0	0	1
EDI	Experiencia directiva	1	0	2	0	3
EDO	Experiencia docente	1	0	0	0	1
FC	Financiamiento capacitación	1	0	0	0	1
FD	Formación docente	3	0	2	0	5
FDI	Formación diversidad	2	0	3	0	5
FA	Formación académica	1	0	0	0	1
FDI II	Formación diversidad II	1	0	0	0	1
FP	Formación profesional	0	1	0	0	1
IC	Identidad cultural	1	1	0	0	2
IA	Incorporación alumno	1	0	1	1	3
MU	Multiculturalidad	0	1	0	0	1
OI	Objetivos institucionales	4	0	4	0	8
OC	Oferta de capacitación	0	1	2	0	3

PA	Participación apoderados	5	2	0	0	7
PAE	Percepción apoyo externo	1	0	2	0	3
PAM	Percepción de alumnos migrantes	0	1	1	1	3
PD	Percepción diversidad	0	4	1	0	5
PFM	Percepción fenómeno migratorio	2	0	0	0	2
PP	Percepción políticas	1	0	3	1	5
PTD	Percepción trabajo diversidad	0	0	0	6	6
PTD II	Percepción trabajo diversidad II	0	0	1	6	7
PDO	Perfiles docentes	1	0	0	0	1
PAC	Plan de acogida	3	1	3	0	7
PAF	Plan de acogida familias	0	0	4	0	4
PES	Planificación estratégica	3	0	0	0	3
PI	Planificación institucional	1	0	1	0	2
PC	Políticas comunales	2	0	0	0	2
PED	Políticas educativas	3	2	1	0	6
PIN	Políticas internas	2	0	0	0	2
PN	Políticas nacionales	1	0	1	0	2
PP	Prácticas pedagógicas	1	0	2	0	3
PD	Prioridad diversidad	0	1	2	0	3
PRI	Prioridades institucionales	1	1	1	0	3
PAA	Proceso de acogida alumnos	1	2	0	0	3
PAA II	Proceso de acogida alumnos II	0	3	0	0	3
PAF II	Proceso de acogida familias II	3	0	0	0	3
PIN	Proceso de incorporación	1	0	0	0	1
PIN II	Proceso de incorporación II	0	1	0	0	1
PEX	Propuesta apoyo externo	1	0	0	0	1
PRIN	Propuestas de incorporación	0	0	0	2	2
PM	Propuestas de mejora	0	1	0	1	2
PM II	Propuestas de mejora II	0	3	2	1	6
PM III	Propuestas de mejora III	0	1	2	0	3
PPE	Propuestas de perfeccionamiento	1	1	4	0	6
PT	Propuestas de trabajo	2	0	0	0	2
PEI	Proyecto educativo institucional	0	2	5	0	7
RD	Recursos disponibles	1	0	0	0	1
RAC	Red apoyo comunal	1	0	0	0	1
RAM	Red apoyo municipal	1	0	0	0	1

RAM II	Red apoyo municipal II	2	0	0	0	2
RAE	Redes de apoyo externo	0	3	7	0	10
REF	Relación escuela familia	1	0	0	0	1
SA	Selección de alumnos	1	0	0	0	1
SP	Selección de personal	1	2	0	0	3
SLF	Situación laboral familiar	1	0	1	0	2
SAP	Solicitud de apoyos	1	0	0	0	1
TD	Tiempo docente	1	0	0	0	1
TC	Tratamiento curricular	0	2	3	0	5
TCO	Tratamiento de contenidos	3	0	0	0	3
VE	Validación de estudios	0	1	0	0	1
VIN	Visión inclusiva	2	0	0	0	2
VC	Visión comunal	1	0	0	0	1
VIN II	Visión inclusiva II	0	0	0	0	0
VI	Visión institucional	2	0	1	0	3
VS	Visión social	1	0	0	0	1
TOTAL		126	81	100	47	354