

## ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES SOBRE SUS CAPACITACIONES QUE PRESENTAN DIRECTORES DE ESCUELAS VULNERABLES DE LA CIUDAD DE TEMUCO, CHILE<sup>1</sup>

### *Analysis of Perceptions on Training Presented by Headmasters of Vulnerable Schools in Temuco, Chile*

Elizabeth Zapata<sup>2</sup>

#### **Abstract**

*The present article aims to analyze the perceptions of headmasters who work in urban schools with high concentration of vulnerability, in Temuco, Chile, on the improvements they have received in recent years.*

*Interviews were conducted to managers of school institutions, consulting them for studies they have done directly related to their work. This research is conceived from a qualitative paradigm and case study design, where the data obtained arises from the content analysis carried out.*

*It is concluded that, in the training and mastery learning courses that are available to school administrators working in highly vulnerable contexts, contextualization is essential, with backing systems, which are necessary given the characteristics of school communities in which they are located.*

*Among the findings it is significant that managers have quality improvements and necessary time to grow deepening.*

**Key words:** *Contextualization - relevance - backing*

---

<sup>1</sup> Artículo elaborado en el marco de la Tesis para optar al Grado de Magister en Educación de la Universidad de La Frontera, Programa financiado por CONICYT a través de una beca Magister Profesionales de la Educación.

<sup>2</sup> Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Escuela Nazareth, Temuco . E-mail: lilyzapr@hotmail.com

## Resumen

El presente artículo pretende analizar las percepciones que tienen directores que trabajan en escuelas urbanas de la comuna de Temuco, Chile, con alta concentración de vulnerabilidad; sobre los perfeccionamientos que han recibido en estos últimos años.

Se realizaron entrevistas a directivos de establecimientos, consultándoles por estudios que han realizado relacionados directamente con su labor. Se concibe esta investigación desde un paradigma cualitativo y diseño de estudio de caso, donde los datos obtenidos surgen del análisis de contenido realizado.

Se concluye que, en los cursos de perfeccionamiento y capacitación a los que acceden directivos de escuelas que trabajan en contextos de alta vulnerabilidad, es fundamental la contextualización, contando además, con sistemas de acompañamiento, necesarios dadas las características de las comunidades escolares en que están insertos.

Entre los hallazgos aparece como significativo que directivos cuenten con perfeccionamientos de calidad y tiempos necesarios de profundización.

**Palabras clave:** Contextualización – pertinencia – acompañamiento.

## Introducción

A medida que nuestro país avanza buscando una educación de calidad, aparece un tema recurrente, cuya importancia se evidencia fuertemente en estos últimos años. Se relaciona directamente con el área de liderazgo educativo.

Entenderemos liderazgo educativo como un proceso que “*consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje*” (Elmore, 2010, p.57). Esta definición es cercana a lo que las políticas públicas buscan respecto a lo deseable de lograr en los equipos directivos a través de un proceso de trabajo.

El liderazgo se expresa en los establecimientos educacionales como un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura en las Instituciones. El liderazgo del equipo directivo, y especialmente el del director, lo convierte en el agente más determinante para diseñar y desarrollar programas que fortalezcan la organización educativa. *“La capacidad para mejorar un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar; que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora”* (Bolívar, 2010, p. 13).

El liderazgo escolar se ha constituido, por tanto, en una prioridad en la calidad de los aprendizajes, lo que se ha traducido en potenciarlo en el sistema educativo, para impulsar el trabajo en equipo y la generación de ambientes profesionales que permitan avanzar en materia de calidad y equidad de la educación. Fundación Chile (2003), en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile, instalan en nuestro país un modelo denominado procesual para evaluar y certificar la gestión escolar, donde la variable liderazgo es uno de los componentes principales en la explicación de los procesos de mejora. En este Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, la responsabilidad recae en todos los actores educativos, buscando coordinar y articular cada momento de la gestión.

Por otra parte, y tomando el modelo anterior, el Ministerio de Educación (2008) basa los lineamientos de un liderazgo efectivo en el SACGE (Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar), tomando un continuo de mejora donde cada establecimiento, previo a una autoevaluación institucional, trabaja, entre otros ámbitos, el liderazgo y la conducción escolar.

Más aún, con la promulgación de la ley 20.248 referida a la Subvención Escolar Preferencial, se entregan recursos adicionales a los Establecimientos que en su alumnado cuenten con alumnos prioritarios para que elaboren y ejecuten Planes de Mejoramiento que giren en torno a cuatro grandes áreas de proceso: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Convivencia y Gestión de Recursos. En ellas, el Liderazgo Escolar implica el trabajo comprometido de quienes lideran los procesos de gestión institucional y técnico pedagógica del establecimiento (sostenedores, directores, equipos de gestión) al que se le exige cumplimiento en diversas áreas de desempeño.

Un paso hacia el avance esperado pasa, irremediamente, por las manos de este director y equipo directivo, donde se necesita de manera urgente un nuevo

estilo de dirección y de gestión escolar. En este contexto Bolívar (2010, p. 10) señala: *“El mejoramiento de la educación, entre otros factores, pasa por cambios en el modelo de dirección de los establecimientos educacionales”*.

## **Objetivo General**

Analizar las percepciones de Directivos de Establecimientos Educacionales que trabajan en contextos vulnerables de la ciudad de Temuco, con respecto a que si lo aprendido en cursos de formación y perfeccionamiento, les ha permitido mejorar su desempeño en la realidad en la que trabajan.

## **Metodología**

La investigación realizada se adscribió al paradigma cualitativo, haciendo énfasis en cualidades del estudio, es decir, en la descripción de relaciones del objeto de estudio; utilizando herramientas y analizando los datos bajo la perspectiva de un contexto real de los sujetos de investigación. Según Hernández, Fernández y Baptista, este tipo de análisis se enfoca en *“comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”* (2010, p. 364).

Dentro de los distintos diseños metodológicos de investigación cualitativa, este trabajo adoptó un enfoque fenomenológico, ya que buscó acercarse a las experiencias individuales subjetivas de los participantes. El centro de indagación residió en sus vivencias, pretendiendo describir el fenómeno desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente. Se analizó los discursos y temas específicos, así como sus posibles significados. Se contextualizaron las experiencias en torno a la temporalidad, al espacio y el contexto relacional, a la manera como cada individuo define su mundo, se constituye como tal y, por ende, actúa en consecuencia (Rodríguez y García, 1999).

Como diseño metodológico se trató de un estudio de caso, lo que proporcionó la oportunidad de analizar el objeto de investigación desde su propio contexto, mostrándolo en profundidad, revelando relaciones, cruciales para su identificación y posterior comprensión.

Para este estudio se utilizó un muestreo intencionado, cuya finalidad destacan

Baptista, Hernández y Fernández: “no es la generalización en términos de probabilidad. También se les conoce como - guiadas por uno o varios propósitos-, pues la elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación” (2010, p. 396).

Los criterios de inclusión utilizados fueron los siguientes: que los directores entrevistados estén ejerciendo actualmente el cargo de director o directora, con al menos cuatro años de permanencia en el cargo; que desempeñen su labor directiva en escuelas con más de un 70% de vulnerabilidad social; que estas escuelas pertenezcan a la comuna de Temuco, sector urbano, no importando su dependencia (municipal o particular subvencionada); que tengan al menos dos perfeccionamientos, capacitaciones, postítulo o postgrado en el área de liderazgo o similar y que sus perfeccionamientos, capacitaciones o estudios especializados hayan sido realizados en los últimos diez años en nuestro país.

De la revisión de los datos entregados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) año 2015, respecto a los índices de vulnerabilidad de las escuelas urbanas de Temuco, se extrajo más de un 70%, veintidos escuelas en total. Contactándose con todas ellas, diez cumplieron los criterios de inclusión antes señalados, por ende, fueron diez los directores y directoras entrevistados.

## **Análisis de resultados**

En el análisis de datos se determinaron seis categorías de análisis, las cuales emergieron desde los objetivos definidos y el marco teórico que orientó la investigación. Cabe señalar que a partir de la información recabada fueron apareciendo subcategorías, las cuales permitieron enriquecer la interpretación que se hizo de la información aportada a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados y aplicados a los directores y directoras.

Las categorías de análisis fueron: los perfeccionamientos y capacitaciones que tienen nuestros entrevistados, las motivaciones que los instaron a perfeccionarse, el nivel de contextualización y aplicabilidad de los cursos realizados, los elementos estudiados y aquellos que les gustaría estudiar en futuros cursos de formación, características del trabajo directivo en escuelas vulnerables y competencias y/o habilidades que, según su opinión, debiese tener un director de escuela que trabaja en sectores de riesgo social.

La presentación de datos se realizó considerando las categorías de análisis previamente establecidas, las cuales emergen desde los objetivos definidos y el marco teórico que orienta la investigación. En este sentido, se definieron categorías de análisis, que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos.

**Tabla N° 1**  
**Categorías de análisis**

### **Objetivo general**

Analizar las percepciones de Directivos de Establecimientos Educativos que trabajan en contextos vulnerables de la ciudad de Temuco con respecto a que, si lo aprendido en cursos de formación y perfeccionamiento, les ha permitido mejorar su desempeño en la realidad en la que trabajan.

<b>Objetivo específico</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Analizar las percepciones de Directivos de Establecimientos Educativos de contextos vulnerables de la ciudad de Temuco, en relación a la utilidad de los perfeccionamientos y capacitaciones recibidos, durante su labor directiva.	Categoría 1: Perfeccionamientos y capacitaciones	Perfeccionamientos y capacitaciones en liderazgo y gestión. Perfeccionamientos en otras áreas. Directores de Excelencia Magister y Postgrados.
	Categoría 2: Motivaciones que instaron a perfeccionarse.	Personales. Profesionales. Exigencias laborales. Oportunidades.
	Categoría 3: Nivel de contextualización y aplicabilidad de lo estudiado en los perfeccionamientos realizados.	Contextualización. Aplicabilidad. Pertinencia.

Reconocer elementos de los programas de perfeccionamiento y capacitación que sean transferibles y aplicables al contexto en el que ejercen su función directiva.	Categoría 4: Elementos estudiados y aquellos que les gustaría estudiar.	Formación recibida. Elementos estudiados. Lo que les gustaría estudiar. Apoyos en terreno recibidos (coaching).
	Categoría 5: El trabajo directivo en escuelas vulnerables. Categoría 6: Competencias y/o habilidades que debiese tener un director de escuela vulnerable.	Contextualización. Convivencia y relaciones personales. Liderazgo. Gestión administrativa. Habilidades blandas.

## Discusión e interpretación de los resultados

La investigación realizada buscó responder a la pregunta de investigación: Los perfeccionamientos y capacitaciones en liderazgo que tienen los directivos de escuelas de la comuna de Temuco ¿les son facilitadores, permitiéndoles trabajar adecuadamente en contextos de alta vulnerabilidad? A raíz de esta pregunta se establecen inicialmente los hallazgos para cada uno de los objetivos específicos planteados y, finalmente, concluyendo de manera global las observaciones realizadas, se busca dar respuesta al objetivo general propuesto.

En relación al primer objetivo específico *Analizar las percepciones de Directivos de Establecimientos Educativos de contextos vulnerables de la ciudad de Temuco, en relación a la utilidad de los perfeccionamientos y capacitaciones recibidos, durante su labor directiva*, es posible establecer los hallazgos a partir de las categorías axiales: perfeccionamientos y capacitaciones de los directores y directoras entrevistados, motivaciones que instaron a que se perfeccionaran y niveles de contextualización y aplicabilidad de lo estudiado en los perfeccionamientos que realizaron.

Respecto de la categoría “perfeccionamientos y capacitaciones realizadas” es posible señalar que, básicamente, los directores y directoras entrevistados cuentan con variados y múltiples perfeccionamientos y capacitaciones que han realizado durante su vida laboral. Impresiona la variedad de temas que abordan y su constante

necesidad de estar actualizados. Principalmente sus cursos son de liderazgo y gestión, pero también en otras áreas, relacionadas a su trabajo diario, como son: la evaluación, administración, curriculum, convivencia escolar, orientación y otras.

*“Yo creo que lo que más a mí me ha servido, como llenado, es el tema de la evaluación, en el sentido de cómo ver de otra perspectiva la evaluación, el sentido real que tiene la evaluación, como una reflexión”. “Actualmente me estoy perfeccionando en orientación y liderazgo, ambos los considero necesarios” (Director 3).*

Muchos de los cursos realizados pertenecen al programa de Directores de Excelencia, impulsado por el Ministerio de Educación y de otras becas obtenidas a través de fundaciones u otras instituciones. Ellos destacan el valor e importancia de estos cursos, ya que saben lo costoso que significa estudiar, y por ello, agradecen profundamente las oportunidades que han tenido de hacerlo de manera gratuita. *“Pero creo que lo más importante que tuve, fue una pasantía al extranjero a través del programa Directores de Excelencia” (Director 10).*

A través de las entrevistas se pudo profundizar en cuanto a que sus estudios van de breves capacitaciones y cursos, hasta estudios de postgrado, como diplomados y magister. Ellos destacan estos últimos, dándole un valor agregado a los magister que han cursado. Cuando se les pregunta por lo que más valoran y dan importancia, aparecen en primer lugar magister en evaluación y gestión que han realizado en distintas universidades. *“Yo diría que en relación al magister, sí ese me ha servido, el magister en gestión, o sea yo todo lo que he aprendido lo he implementado en la escuela” (Director 1).*

También relatan que han asistido a cursos o capacitaciones desarrollados en sus propias instituciones escolares a través de contratos con empresas de Asistencia Técnica Educativa. *“Las capacitaciones que como colegio hemos gestionado y, digamos, ubicado y cancelado, las últimas, a ver, tuvimos unas de temas de liderazgo, de gestión (Director 4).* Estas son pagadas por subvención preferencial o a través de becas u otros tipos de subvenciones que llegan a los Establecimientos Educativos.

En cuanto a la categoría, “motivaciones que instaron a perfeccionarse,” se destacan principalmente razones personales, como la autoafirmación, el crecimiento

y desarrollo profesional. *“Primero una inspiración propia, personal, en realidad, para mejorar la visión que uno tiene”* (Director 2). *“Mira, primero que nada, yo creo que parte por una motivación personal, que yo creo que eso es intrínseco a cada persona, el querer conocer, saber más, mejorar las competencias”* (Director 5).

Para los directores y directoras es fundamental que quien ejerce un cargo y es líder dentro de una escuela, debe tener mayores conocimientos y manejarse en habilidades y competencias por sobre el resto de los funcionarios y subalternos de la comunidad escolar. Para ellos, es imprescindible mantenerse actualizado, más aún en la realidad en que hoy se encuentran, donde la contingencia política y social habla de cambios profundos en la educación chilena. *“Lo que me motiva es mejorar cada día mi trabajo directivo, en la práctica de gestión directiva. Esa es mi gran motivación, actualizar mis conocimientos, para poder estar alineada con los procesos que están en marcha, en estos momentos, a nivel país, a nivel de políticas educativas”* (Director 9).

Nuevamente aparece entre sus observaciones, que otra de las motivaciones que los llevaron a estudiar está el hecho de que actualmente existen más y mejores posibilidades para la obtención de becas para los directores escolares. *“Yo creo que no es tan fácil decidir qué o en qué perfeccionarse, depende de las oportunidades que surgen, de lo que se esté ofreciendo, de si al postular ganaste la beca o te invitaron, de los tiempos con los que uno cuenta, son muchas las razones externas que de pronto te llevan a realizar un curso y no otro”* (Director 10).

En la categoría “nivel de contextualización y aplicabilidad de lo estudiado en los perfeccionamientos realizados” aparece fuertemente la crítica que hacen los directivos a los perfeccionamientos que han realizado durante su vida laboral. *“Hay un puente que no está construido a lo mejor entre...entre lo teórico y lo que realmente uno necesita en la práctica”* (Director 4).

La gran mayoría de ellos menciona la falta de contextualización que éstos tienen, lo que atribuyen a variadas razones, entre las que destacan: el desconocimiento, por parte de quienes los planifican y ejecutan, de la diversidad que tiene nuestro país; de las condiciones de vulnerabilidad social, de las diferencias entre unas comunidades escolares y otras, de la centralización que existe en políticas tanto educativas como en otras áreas de la vida social.

*“Lo que nosotros aprendimos no siempre es transferible a lo que estamos haciendo en ese momento”, “Los perfeccionamientos actuales no han tenido mucha contextualización” (Director 3).*

Nos hablan los directores y directoras que lo que han estudiado propende a aspectos teóricos por sobre aspectos prácticos, que en los cursos realizados se analizan elementos aislados de la realidad en la que trabajan y que no son transferibles a sus situaciones particulares.

A este respecto, las palabras de los entrevistados son elocuentes: *“nivel de contextualización...¿cómo?...¡No...nada!”*. Aunque este mismo director aclara más adelante en la entrevista: *“El magister algo tenía, es la experiencia más significativa, posterior al pregrado, de lo demás, ni hablar” (Director 7)*. *“Yo creo que de eso estamos hablando, de la falta de contextualización, lamentablemente, creo que desde quienes dirigen las políticas educativas y organizan las distintas capacitaciones tanto a directivos como a docentes, no existe conciencia de la diversidad de nuestro país” (Director 10).*

Se repite la idea de la escasa pertinencia de las capacitaciones, que son muy globales, que sienten lejano y externo lo que estudian, reclaman la necesidad de que estos cursos se acerquen a las realidades en las que ellos trabajan.

*“Generalmente las personas que están, digamos, propiciando estos cursos, o las entidades universitarias, no están recogiendo conocimiento adquirido por los gestores en contextos educativos de alta vulnerabilidad”. “No recogen experiencias concretas de nuestro país, de contextos de alta vulnerabilidad, no se visualizan elementos con los que uno tiene que interactuar cotidianamente” (Director 9).*

Eso sí, es relevante destacar en este aspecto, que los directores y directoras entrevistados, que han cursado estudios de magister, señalan que al haber estudiado varias asignaturas, con mayor número de horas y exigencias más altas, les permitió acercarse a analizar y aplicar lo aprendido en sus propias comunidades escolares, permitiendo con ésto lograr aplicabilidad y grados de contextualización, no obtenidas en otros cursos o perfeccionamientos de menor profundidad.

En relación al segundo objetivo específico: *reconocer elementos de los*

*programas de perfeccionamiento y capacitación que sean transferibles y aplicables al contexto en el que ejercen su función directiva, se establecen los hallazgos a partir de los elementos presentes en las categorías axiales de: elementos estudiados en sus capacitaciones y aquellos que les gustaría estudiar; el trabajo directivo en escuelas vulnerables; y competencias y/o habilidades que determinan los entrevistados, que debiese tener un director de escuela vulnerable.*

Al preguntarle a los directores y directoras cuáles fueron los principales elementos que han estudiado en sus capacitaciones y cursos, aparecen entre las habilidades aprendidas el manejo en instrumentos evaluativos, aprender a redactar proyectos, reconocer a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, etc. También trabajaron aspectos relevantes en el área de gestión, liderazgo y administración escolar. *“Reconocer alumnos que tienen problemas de aprendizaje, saber que hay varias categorías y nosotros que trabajamos en escuela vulnerables no podemos dejar todos en mismo saco, sino que tienen distintas capacidades, distintas habilidades y también distintas manera de enfocarnos a trabajar con ellos” (Director 3).*

Entre lo que les gustaría estudiar, se destaca el trabajo en educación unido al área social. Esto se explica en razón de que todos ellos trabajan en escuelas con altos índices de vulnerabilidad, por lo que para ellos es prioridad ahondar en el ámbito de lo comunitario. Entre lo que señalan está la capacitación en proyectos y programas sociales, el trabajo con redes de apoyo, las necesidades de cubrir los distintos ámbitos del desarrollo educativo en condiciones socialmente desfavorables. *“¿Qué me hubiera gustado estudiar? Yo creo que un poco más, por ejemplo, de qué es el manejo de la SEP, lo que es el PIE, porque yo nunca trabajé con PIE, en cambio este año sí me tocó y era algo desconocido para mí; lo que es el Programa EIB, por las escuelas de sectores rurales, que tampoco manejaba” (Director 6).*

Varios de ellos expresan haber sentido una falta de apoyo directo en las capacitaciones que han realizado. Les hubiese gustado contar con metodología de tutorías, de apoyo en terreno, de acompañamiento o coaching. *“Lo ideal habría sido apoyo de acompañamiento al aula, y eso lo digo como una falencia tanto para las capacitaciones con los directivos, como con los docentes; es distinto apoyar y ayudar desde fuera que desde dentro” (Director 10).*

Algunos Directores destacan los estudios de magister por sobre otros, porque

habrían encontrado en ellos, en algunas de las asignaturas cursadas, elementos de compañía y sustentación directa a su trabajo diario.

*“Pudimos desarrollar algún proyecto, levantar un proyecto de mejora de competencias en contextos vulnerables, a través de una metodología de tutoría entre iguales, entonces eso fue muy gratificante, y fue un gran facilitador dentro de mi práctica de gestión, porque tuvimos dos años de acompañamiento, a la vez que yo podía formular mi tesis, que la formulé dentro de ese contexto” (Director 9).*

Al analizar la categoría “el trabajo directivo en escuelas vulnerables”, encontramos que en este apartado los entrevistados realizan verdaderas descargas emocionales respecto de lo que viven a diario. Por una parte nos hablan de lo complejo que es trabajar en contextos de vulnerabilidad social y, por otra, la necesidad que tienen, que sus capacitaciones aborden temas como la convivencia y relaciones personales.

Los directores señalan lo significativo que sería que se pudiera estudiar desde sus propias realidades, aplicando lo teórico a la práctica diaria. Necesitan herramientas para movilizar a sus comunidades escolares, pero sienten muy alejado lo que les enseñan en los cursos a los que asisten. Por ello, proponen que se cuente con etapas de seguimiento, donde se pueda aplicar lo aprendido, verificar y corregir para mejorar.

Reconocen lo complejo que es trabajar las relaciones sociales, pero requieren de manera urgente competencias para el manejo de la diversidad, para llevar a cabo los criterios de inclusión que les exigen las políticas educativas. Plantean que, al trabajar en contextos de privación económica y de falta de oportunidades, aparecen aspectos como la falta de normas. Por ello necesitan de apoyo externo, continuo, ya que propenden a sufrir desgaste emocional en sus equipos de trabajo.

*“Cómo asumir los problemas de conducta al interior del aula, que es uno de los mayores problemas que tenemos en las escuelas, o sea, porque los niños son vulnerables, ellos no tienen conciencia de lo que les sirve la educación. Enfrentar situaciones conflictivas al interior del aula que algunos estudiantes presentan, porque yo creo que eso nos falta a los profesores, tener esas herramientas para trabajar con los estudiantes, como motivarlos, cómo enfrentar situaciones conflictivas” (Director 2).*

En la última categoría analizada “competencias y/o habilidades que determinan los entrevistados, que debiese tener un director de escuela vulnerable” aparece un absoluto acuerdo respecto de algunas ideas centrales que plantean los directores y directoras. Por una parte la capacidad de tener un liderazgo efectivo, tal como lo señala el Marco para Buena Dirección (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015), ser capaz de adaptarse a desafíos y lograr la resolución de conflictos de manera adecuada y oportuna. *“Liderazgo, un buen liderazgo, un líder, yo creo que un líder hace una buena escuela, hace buenos profesores, pueden haber buenos profesores, pero si no hay un buen liderazgo no se maneja”* (Director 6).

A lo anterior añaden que, debe ser de manera contextualizada y en el caso de quienes trabajan en comunidades con altos índices de vulnerabilidad, debe ser con un fuerte compromiso social. *“Ganas de sacar adelante tu vulnerabilidad, te demanda mucho, pero yo creo que lo principal es un poco de pasión por querer revertir la realidad en la cual tú estás inserto, tú conoces las familias, tú conoces la realidad, tú conoces a los niños ¿Me animo a cambiarlo?”* (Director 4).

Otro elemento que destacan es respecto a la gestión administrativa, también agregan a esto que, si bien es importante, debe ser tratada como una gestión de proceso, desde sus propias realidades educativas. *“La capacidad de gestionar, gestionar procesos, de mejora, que puedas recoger aspectos de lo cotidiano, aspectos del contexto, para poder sobre ellos levantar alguna propuesta”* (Director 9).

En cuanto al manejo de habilidades blandas, es otro componente importante que los entrevistados consideran que debe tener un director de escuela. En sus casos particulares debe ser empatía, un correcto empleo de relaciones interpersonales, trabajo en equipo y, por sobre todo, capacidad de desempeñarse de manera estable emocionalmente, ya que se trabaja en lugares donde los niveles de exigencia emocionales son altos.

## **Hallazgos**

Sabemos que el liderazgo ejercido en una Escuela es importante. La gestión y el clima que se genere dentro de un Establecimiento Educacional es fundamental para motivar e interesar a toda la comunidad educativa.

Es clave lograr que los equipos directivos actúen con autonomía, para lo cual, necesitan contar con las capacidades y competencias necesarias para la resolución de problemas que surgen a diario. Para avanzar en ello, es necesario que existan prácticas institucionalizadas; tales como, contar con perfeccionamientos de calidad, y que en ellos se profundicen problemáticas reales y necesidades concretas que tienen a diario.

Para que ésto tenga el efecto deseado, es necesario que sean idealmente programas que cuenten con los tiempos necesarios para reflexionar, profundizar y llevar a la práctica lo aprendido. Por ejemplo, cursos de postgrado, ya que, según las propias percepciones de los directores entrevistados, son los que han tenido mayor efecto en su trabajo diario; ya sea por contar con mayor tiempo de duración y especialización docente, por haber contado con espacios de acompañamiento y con correctos niveles de exigencia y calidad esperados.

Más aún, debemos destacar que los directores que trabajan en sectores de alta vulnerabilidad necesitan mayor apoyo externo y refuerzo. Sería muy positivo para el sistema que las buenas prácticas circulen dentro de estos mismos equipos directivos, en un trabajo de redes cooperativo, donde se una el perfeccionamiento y las capacitaciones externas, con las experiencias exitosas, contextualizadas a la realidad que afrontan a diario estas escuelas.

## REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). *Modelo de la calidad de la gestión escolar*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*. Vol. 9 (10), 9-33.
- Elmore, R. (2010) *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Área de educación Fundación Chile.
- Fundación Chile. (2003). *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares*. Santiago de Chile. Recuperado desde [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/manual.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/manual.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw and Hill Interamericana Editores.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2015). *Índice de vulnerabilidad escolar*. Recuperado desde <https://www.junaeb.cl/ive>
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Dirección*. Recuperado desde [http://www.mineduc.cl/.../201103070155490.MINEDUC.Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Dirección](http://www.mineduc.cl/.../201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Dirección).
- Rodríguez y García (1999). *Métodos de investigación cualitativa*. Recuperado el 25 de abril desde <http://media.utp.edu.co/institutoambiental2011/.../investigacioncualitativa.doc>

Artículo Recibido: 22 de septiembre de 2016

Artículo Aceptado: 24 de noviembre de 2016