

Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables¹

Carmen Paz Tapia-Gutiérrez

Magister en Pedagogía y Gestión Universitaria. Académica de la Universidad Católica de Temuco, Región de Araucanía, Chile.
ctapia@uct.cl

Sandra Becerra-Peña

Doctora en Investigación Educativa. Docente-investigadora, Universidad Católica de Temuco. Región de la Araucanía, Chile.
sbecerra@uct.cl

Juan Mansilla-Sepúlveda

Magister en Desarrollo Regional y Local. Académico de la Universidad Católica de Temuco. Región de la Araucanía, Chile.
jmansilla@uct.cl

July Saavedra-Muñoz

Licenciada en Educación, Universidad Católica de Temuco. Asesor Pedagógico, Universidad Católica de Temuco. Región de la Araucanía, Chile.
hesaavedra@uct.cl

Resumen

El objetivo es describir aspectos relevantes del liderazgo directivo en establecimientos educacionales de enseñanza media en contextos de alta vulnerabilidad social, desde la percepción de sus actores.

Bajo un diseño metodológico cualitativo y descriptivo, se aplicó la técnica de grupos focales y entrevistas semiestructuradas a 102 docentes y directivos de establecimientos de enseñanza secundaria municipalizada de la región de la Araucanía, Chile.

Los hallazgos informan que el liderazgo directivo promueve relaciones de confianza y reconoce una alta valoración hacia la diversidad, lo que se evidencia en un alto compromiso con los estudiantes, como también en la explicitación de valores relacionados en los proyectos educativos institucionales.

Palabras clave

Gestión educativa, desarrollo de competencias, liderazgo, enseñanza secundaria, formación de profesores, Chile (fuente: Tesouro de la Unesco).

¹ Investigación enmarcada en el Proyecto DGIPUCT N° 2009-5-3, financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

Leadership of school principals in vulnerable contexts

Abstract

The objective of this study is to describe the relevant aspects of administrative leadership at high schools in extremely vulnerable social environments, as seen from the perspective of school principals and administrators. Using a qualitative, descriptive method, the focus-group technique was applied and semi-structured interviews were conducted with 102 teachers and school principals and administrators at municipal high schools in Chile's Araucania region. The findings show administrative leadership encourages relationships of trust and acknowledges considerable appreciation for diversity. This is evidenced by a great deal of commitment to students and by the related values specified in the educational projects of the institution.

Key words

Education administration, skill development, leadership, secondary teaching, teacher training, Chile (Source: Unesco Thesaurus)

Liderança dos diretivos docentes em contextos vulneráveis

Resumo

O objetivo é descrever como percebem los atores os aspectos importantes da liderança dos diretivos em estabelecimentos de ensino secundário em contextos de alta vulnerabilidade social.

Com uma metodologia descritivo-qualitativa, se empregou a técnica de grupos focais e entrevistas semi-estruturadas com 102 professores e diretores das escolas secundárias na região da Araucania (Chile).

Os resultados indicam que a liderança dos diretivos estimula relações de confiança e reconhece um alto valor à diversidade. Isto se evidencia em um grande compromisso com os estudantes e com a explicação de valores relacionados aos projetos da escola.

Palavras-chave

Gestão da educação, desenvolvimento de competências, liderança, ensino secundário, formação de professores, Chile (Fonte:Thesaurus UNESCO).

Introducción

El sistema escolar nacional se encuentra en una fase de aseguramiento de sus procesos de calidad en todos los niveles, pero, lamentablemente, diversos informes y revisiones de políticas públicas han evaluado de manera negativa algunos procesos y resultados en el ámbito educativo (OCDE, 2004). Uno de los problemas que encontramos en Chile se relaciona con la equidad, expresada en la falta de procesos, estructura y resultados que traduzcan buenas prácticas y, por ende, favorezcan el aprendizaje de las instituciones educativas y principalmente de nuestros estudiantes. En tal sentido, tenemos un desafío para hacer frente al derecho a una educación que garantice a todos los niños y niñas contar con una educación de calidad, con igualdad de oportunidades. Avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación ha sido el foco de las reformas educativas en diversos países, y en ello se reconoce que –a nivel de instituciones educativas– los factores “profesor” y “liderazgo directivo” son las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

El Ministerio de Educación (Mineduc), consciente de esta necesidad, ha diseñado y propuesto un conjunto de iniciativas destinadas a promover procesos de mejoramiento de la calidad de la gestión educativa en Chile. Entre este conjunto de dispositivos e iniciativas destaca, por un lado, el *Marco para la Buena Dirección*, que ha asumido la necesidad de definir y profesionalizar el rol del director en los establecimientos subvencionados, fortaleciendo la capacidad de estos profesionales de convertirse en líderes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de sus establecimientos, y por otro, el *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*, que lucha por fomentar e incentivar el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, mediante el reconocimiento de las buenas prácticas de gestión escolar.

A pesar de los esfuerzos comprometidos, la calidad de la gestión educativa evidencia actualmente deficiencias severas. Informes oficiales entregados por el Mineduc indican que en ‘la mayoría de los establecimientos educacionales municipales de nuestro país se muestran prácticas institucionales con baja capacidad de gestión y con una casi inexistente capacidad de articular esas prácticas hacia el logro de metas concretas’ (Mineduc, 2005, p.

29). Además, en el área de gestión del liderazgo nos encontramos con un 89% de escuelas que presentan un nivel de gestión insipiente o básico, donde ‘el nivel más bajo de logro corresponde a *conducción*, dimensión que da cuenta de la debilidad del equipo directivo para coordinar las acciones y los actores de la escuela en función del logro de objetivos institucionales’ (Mineduc, 2005, p. 31). Los antecedentes comprueban, además, que en esta área los equipos directivos simplemente no poseen prácticas de autoevaluación de su gestión, lo que informa de la necesidad de apoyar a los equipos directivos en este aspecto, para aportar en los procesos de renovación y mejora de su gestión.

La literatura sobre escuelas efectivas subraya la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2005; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Salazar, 2006). A su vez, se precisa que el dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento es el liderazgo, ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada establecimiento (Gairín, 2000; López, 2006; Leithwood, 2009). Si a lo anterior sumamos que los efectos del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos podrían estimarse en un 25% del total de impacto que proviene desde la escuela (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004), el tema requiere de una mayor comprensión y se transforma en un interesante desafío para avanzar hacia la mejora en equidad.

Según lo señalado con anterioridad, el liderazgo –desde los enfoques más sustentables– implica un alto grado de responsabilidad social de sus participantes; siendo así, el trabajo del equipo directivo debería vincularse directamente con el mejoramiento de las condiciones organizacionales de los actores y de los resultados educativos (Raczynski y Muñoz, 2005; Murillo, 2005; Fullan, 2003).

Al hablar de liderazgo encontramos diferentes enfoques, modelos y estilos; se destacan los modelos instruccionales y transformacional, que muestran énfasis en los rasgos del líder y en la gestión para el

cambio, respectivamente. Leithwood define el liderazgo escolar como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (2009, p. 20). Por su parte, Poggi (2001) señala que los directivos que ocupan un cargo de conducción se desempeñan a partir de la consideración de cuestiones vinculadas con su trayectoria personal y profesional, de la definición normativa del rol, así como de aquellas características singulares de la escuela que gestionarán. En el mismo sentido, Andrade (2003) señala que en la gestión educativa se dan procesos que atraviesan todas las acciones y espacios de la organización, desde el aula hasta la vida institucional, desde el microcosmo estrictamente pedagógico hasta los diversos universos, dimensiones y procesos organizacionales, que pueden o no hacer posible una enseñanza y unos aprendizajes con determinadas características.

Lo anterior nos indica que el liderazgo requiere de un conjunto de competencias que permita actuar en un escenario complejo, pues los directivos asumen una función compartida en la organización para el desempeño de su rol (Pareja, 2009); es decir, se movilizan en diferentes planos, se coordinan con otros y sobre diferentes temáticas para objetivos específicos, que les permitan avanzar hacia las grandes metas de la institución educativa. En este contexto, Marchesi y Martín (1998) señalan que el director debe aprender nuevas estrategias, derivadas de las demandas más recientes sobre la escuela, pero tiene que continuar haciendo frente a las tareas habituales para garantizar el funcionamiento de los centros. Así, también mencionan que las tensiones más importantes que afectan al director pueden resumirse en las cuatro siguientes: entre el individuo y la organización; entre las demandas de estabilidad y de cambio; entre las funciones de gestión y de instrucción, y entre la autonomía y la rendición de cuentas. Para Aguirre (2004), las tensiones, la sobrecarga de tareas y las demandas crecientes que atraviesan la función directiva cuestionan los modelos tradicionales de ejercicio del rol, con base en el carisma personal, pero también aquellos que lo presentan como una suerte de gerenciamiento de un plan previsible. Por su parte, Bolívar (2001) indica que en los últimos quince años se ha empezado a cuestionar cómo están organizadas las escuelas y, consecuentemente, cuál deba ser el papel del liderazgo. Según el autor, ambos precisan ser

“reinventados”, pues las actuales estructuras escolares no apoyan con suficiencia una enseñanza y aprendizaje efectivos. El Informe Talis (OCDE, 2009), sobre la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, señala la presencia de dos estilos de dirección: una con énfasis en lo educativo, cuyas acciones estarían focalizadas en los profesores, los objetivos y el desarrollo del currículo, y otra en lo administrativo, caracterizada en la rendición de cuentas y procedimientos administrativos. Si bien las orientaciones actuales privilegian un liderazgo más educativo, también se indica que los contextos y la historia del centro educativo determinan fuertemente el cómo se asuma el liderazgo en las instituciones educativas; esto hace recomendable reflexionar sobre los aspectos señalados al momento de tomar decisiones sobre el cómo liderar una institución educativa.

Por otra parte, las investigaciones evidencian que existe la percepción de una polaridad frente a la significación de la influencia de la acción del líder (director/a) en los centros escolares. Se observan organizaciones con liderazgos que se constituyen en una clara influencia positiva para el centro, y otras donde los significados de los docentes muestran lo obstaculizador que es la existencia de relaciones autoritarias, falta de reconocimiento y énfasis en el control formal (Becerra, Sánchez y Tapia, 2007); estas situaciones, que se fundan en la exaltación del rol y desvalorización de la persona, traducen distancia relacional, marcada por un permanente cinismo y falta de franqueza en la relación profesor-directivos (Becerra, 2006), elementos todos que deben ser intervenidos mediante un trabajo focalizado en el ejercicio del liderazgo de los directivos y el clima educativo.

Desde lo expuesto, queda de manifiesto la relevancia de investigar sobre el liderazgo educativo, generando conocimiento que nos permita una mejor comprensión del fenómeno, y desde allí aportar a la mejora de la calidad de la educación en los contextos más vulnerables. En tal sentido, esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Describir aspectos relevantes del liderazgo directivo en establecimientos educacionales de enseñanza media, en contextos de alta vulnerabilidad social, desde la percepción de sus actores.

Objetivos específicos

- Identificar los factores facilitadores y obstaculizadores del liderazgo desde las prácticas de conducción, según la percepción de docentes y directivos de establecimientos educacionales municipalizados de la región de la Araucanía.
- Identificar los factores facilitadores y obstaculizadores del liderazgo desde los aspectos de la organización, según la percepción de docentes y directivos de establecimientos educacionales municipalizados de la región de la Araucanía.

Método

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo, y su nivel, descriptivo. Es descriptivo, en tanto tiene por fin dar a conocer un fenómeno real: sus partes, funcionalidad, cualidades, uso y finalidad. Los elementos fundamentales de la misma son: a) la precisión y la objetividad en la observación; b) la claridad en la exposición, mediante la justeza y exactitud de las palabras que se emplean, y c) la lógica presentación de los elementos, a través de una estricta y rigurosa ordenación de los mismos (Ferrater, 1993).

El enfoque epistemológico es el paradigma hermenéutico. Al respecto, y utilizando las palabras de Toledo (1997, p. 205), lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que:

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica.

La investigación estuvo estructurada en dos etapas y contó con el aporte de las estudiantes de tesis de la Carrera de Educación Diferencial². Dada la naturaleza eminentemente social de los conceptos estudiados, la *primera etapa* estuvo constituida por el empleo de la técnica de **grupos focales**, y la *segunda*, por **entrevistas semiestructuradas** a informantes clave. Con el fin de acercarse y entender el fenómeno del liderazgo educativo, es necesario comprender el conocimiento albergado en los informantes (profesores y directivos) y lograr que estos hablen por sí mismos de su experiencia particular (Sandín, 2003). Para ello se recurre a la elaboración de categorías conceptuales que se relacionen por medio de proposiciones e hipótesis para formar la teoría. De esta manera, se apela a la tradición cualitativa denominada *teoría fundamentada* o Grounded Theory, para el análisis e interpretación de los datos y, finalmente, la elaboración de un marco teórico. En este sentido, es de suma importancia considerar métodos y procedimientos como el *muestreo teórico*, *saturación teórica*, *método comparativo constante* y *codificación teórica*.

Los participantes del estudio fueron 102 docentes y directivos de establecimientos de enseñanza secundaria de la región de la Araucanía. La selección de los sujetos de estudio fue de naturaleza intencional o, en palabras de Flick (2004), muestreo por grupo social definido de antemano, de acuerdo con los objetivos de la investigación; los criterios de inclusión fueron:

- a) pertenecer a un establecimiento escolar con alta vulnerabilidad social en condiciones de pobreza urbana (índice de vulnerabilidad superior a 92%).
- b) pertenecer a un establecimiento escolar con bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH inferior al 0,7).

² Huamán, E.; Huichao, J.; Morales, M.; Muñoz, P.; Quiroz, Ch. & Vivanco, C. (2009). *Características de la conducción directiva en establecimientos en situación de pobreza*. Temuco-Chile: Universidad Católica de Temuco.

Los datos correspondientes a la totalidad de participantes se especifican en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes del estudio

Comuna	Hombres	Mujeres	Total
Angol	17	11	28
Chol Chol	10	14	24
Nueva Imperial	16	11	27
Lican Ray	5	18	23
TOTAL	48	54	102

Plan de análisis

Para el análisis cualitativo de los datos se utilizó el método de codificación abierta y axial, con apoyo del programa Atlas/ti 6.0. Se desarrolló codificación abierta, con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos revelados en el estudio, y codificación axial, para relacionar las categorías a sus subcategorías, puesto que esta ocurre alrededor del eje de una categoría, con el fin de reagrupar los datos que se fragmentan durante la codificación abierta.

El método comparativo fue la columna vertebral del análisis y pretendió develar las similitudes y los contrastes entre los datos, en el objetivo de identificar sus características, sus relaciones y los determinantes de sus variaciones (Laperrière, 1997). De hecho, se usó la comparación constante, desde la especificación de los conceptos hasta la reducción final en sus líneas esenciales (ver figura 1). Urquhart (2002) presenta el método de comparación constante como la prueba del rigor de la *teoría fundamentada* en

tanto método de investigación, pues permite volver a repetidas instancias en caso de duda sobre la validez de la codificación o categorización de un dato.

Luego, con el fin de incrementar la validez de la información obtenida, se procedió a realizar una triangulación por sujetos y por método (Sandín, 2003; Denzin, 1989, citado en Flick, 2004). El plan de análisis fue tensado, para validar la información, a través de los criterios de rigor de credibilidad, dependencia y confirmabilidad.

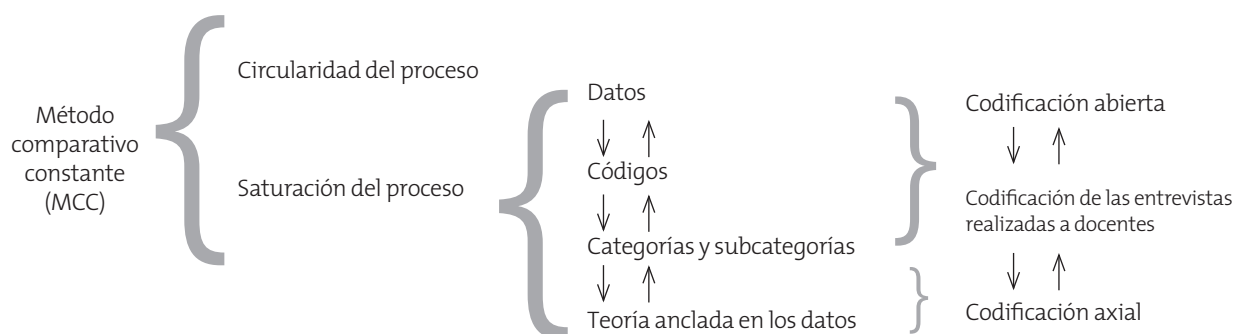
Resultados

A continuación se presentan los hallazgos de la investigación, organizados en redes conceptuales o *network*, que dan a conocer las categorías extraídas del análisis de los datos por medio del criterio de saturación. Los hallazgos obtenidos se estructuran en dos *networks*; la primera presenta la familia de códigos que deriva de la categoría principal, denominada *visión y conducción institucional*, y la segunda, los conceptos en torno a la categoría principal, denominada *diseño de la organización*.

Visión y conducción institucional

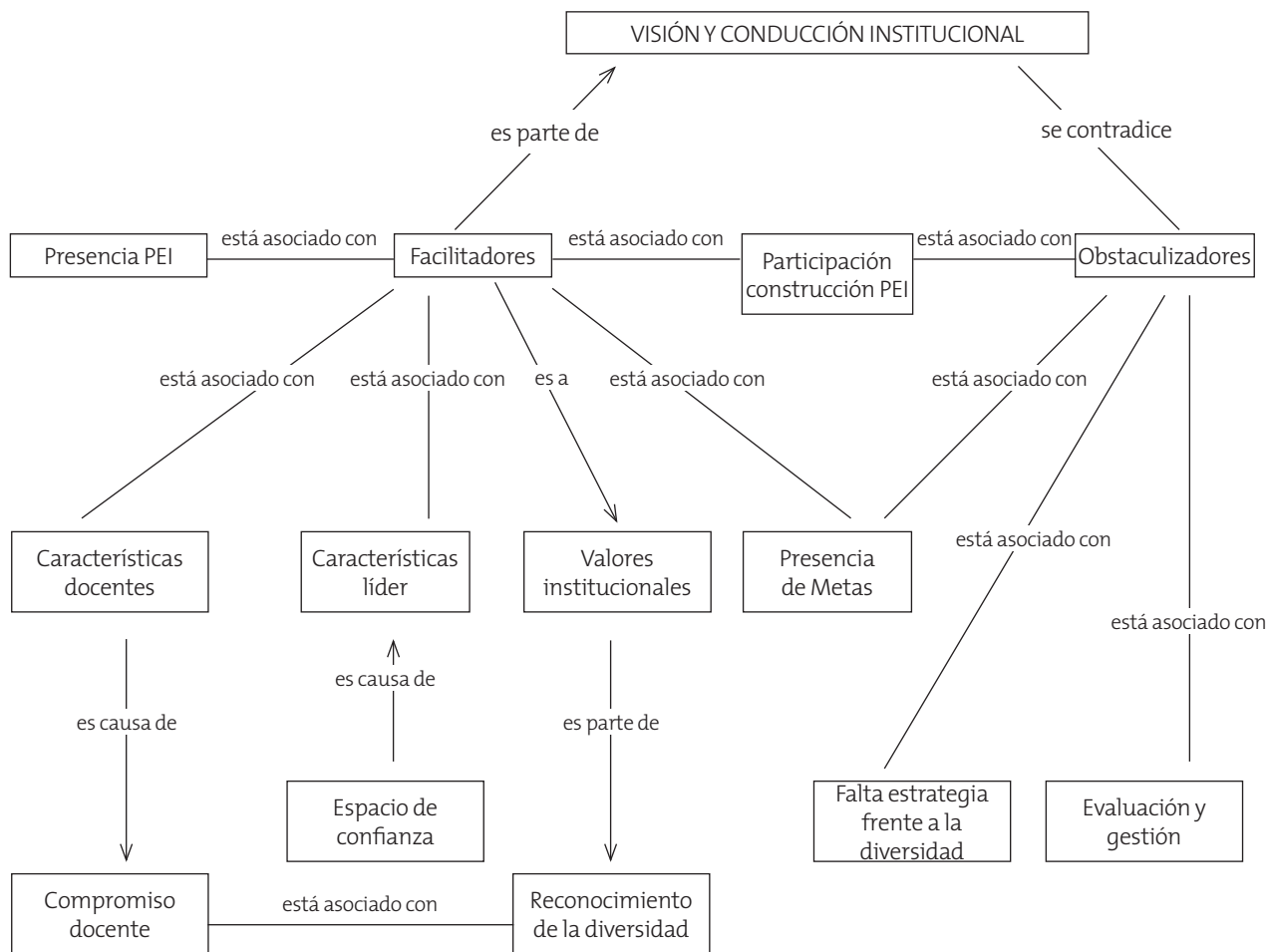
Se presenta la primera red conceptual que reúne los resultados obtenidos para describir los aspectos de la visión institucional, que operan como facilitadores y obstaculizadores desde la percepción de los actores.

Figura 1. Diseño teórico metodológico de categorización



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos verbales.

Figura 2. Familia de códigos facilitadores y obstaculizadores de la visión y conducción institucional



La categoría principal de esta red conceptual se denomina *Visión y conducción institucional*; contiene códigos que dan cuenta de aspectos personales, valores y participación, que le otorgan sentido a la particularidad del PEI para establecimientos en contextos vulnerables.

En primer lugar, el código *Presencia del PEI*: referido como un facilitador, ya que todos los establecimientos consultados cuentan con un proyecto educativo institucional, que contiene misión y visión institucional, y que permite la organización de las instituciones educativas. Esto se evidencia en el siguiente extracto: “...está centrado en el alumno, que los objetivos son pedagógicos, son integrales, también tenemos objetivos valóricos, esa es nuestra, digamos, columna vertebral de nuestro proyecto” (Entrevista 8, p.28).

Luego el concepto *Características docentes*: menciona las características personales que los directivos y profesores señalan como favorecedoras de su desempeño profesional, y refiere aspectos como empatía, carisma y la pertenencia étnica. Así lo expresa la siguiente cita: “Que los profesores seamos cercanos a ellos, como que eso ayuda, hay que tener cierta empatía, [...] uno tiene que creerse esto con mucha fuerza” (Entrevista 4, p. 36).

En tercer lugar, el código *Compromiso docente*: reúne la percepción de los directivos y docentes, que en contextos de pobreza valoran el compromiso personal más allá de las dificultades, tanto por los objetivos del PEI como por la dedicación

hacia los aspectos psicosociales, afectivos y de aprendizaje de los estudiantes. Se refleja en la siguiente cita: “Yo creo que los profesores están totalmente comprometidos [...] uno nota en las reuniones que tenemos el cómo se defiende a los niños, no sé, yo encuentro que el cariño es inmenso; y como el respeto para con los niños; o sea, primero el alumno” (Entrevista 4, p. 131).

A continuación, el concepto *Características del líder*: vincula referencias a las características personales del líder, donde se destacan la presencia de habilidades sociales, inteligencia emocional y valores en los directivos. Reflejado en la cita: “Ella me va a atender, me va a escuchar. Yo creo que la cosa son las características personales de ella, supera el título que tiene en el colegio, [...] yo la conozco a ella, es una persona que nos da confianza, es una persona bastante cercana, supercomprensiva” (Entrevista 1, p. 97).

Después, el código *Espacio de confianza*: está considerado como un facilitador y relacionado con la percepción de los actores respecto a características prosociales que poseen sus directivos, mencionadas recientemente y que les permiten generar espacios de comunicación y confianza para la resolución de conflictos; en palabras de los participantes: “Hay un excelente clima profesional y laboral para trabajar, los directivos son personas abiertas, el inspector general, yo comparto con el profesor dos, siempre está del lado de uno y eso es una gran fortaleza” (Grupo focal 2, p. 110).

El sexto concepto es *Valores institucionales*, el cual reúne aspectos valorativos, como tolerancia, solidaridad, respeto y no discriminación, reconocido por los actores que están presentes en el PEI, que orientan el desempeño profesional e influyen en las metas y en el reconocimiento de la diversidad. Como lo expresa la siguiente cita: “Resaltamos cuatro valores del proyecto educativo desde el punto de vista mapuche, lo que es ser ‘Kimche’, que significa ser sabio; ser ‘Norche’, que significa ser correcto, ser ‘Newenche’, tener fortaleza espiritual, psicológica, y ser una persona ‘Kümeche’ persona solidaria, una persona caritativa. Entonces esos principios y esos valores, está en nuestro proyecto” (Grupo focal 4, p. 149).

El concepto *Reconocimiento de la diversidad*: considerado un facilitador por parte de los docentes, como el aspecto central y característico de los PEI. Perciben que su respectivo establecimiento acoge sin distinción a los

estudiantes del sector, reconocen sus características familiares y culturales; estos aspectos están explicitados en el PEI a través de la igualdad de acceso, promoción de valores institucionales y de la cultura. Como lo expresa la siguiente cita: “El aspecto principal que aborda el proyecto educativo es justamente la interculturalidad, y [...] está lo profesional, lo técnico-profesional y está lo valórico desde el punto de vista de la cultura mapuche y el de la cultura cristiana” (Grupo focal 4, p. 106).

El concepto *Participación en la construcción del PEI*: constituye un facilitador para la visión y conducción institucional por parte de algunos de los establecimientos consultados, ya que reconocen la participación de la comunidad educativa en la construcción del PEI. Esto se evidencia en la siguiente cita: “Nuestros apoderados, hoy día han tenido un cambio hacia eso, producto de que ellos fueron los que hicieron, participaron” (Grupo focal 3, p. 50).

El código también se presenta como obstaculizador cuando la construcción del PEI ha sido realizada por los directivos, y los actores manifiestan falta de estrategias de inducción y desconocimiento respecto al mismo; en otros casos ha ocurrido que este no ha sido actualizado, expresando: “Tiene ya 4 años, ¿ya? Este es el cuarto año que se elaboró, algunas cosas –digamos– de los docentes directivos, pero no participaron apoderados y alumnos, como debía haber sido, fue más gestado desde el equipo directivo” (Grupo focal 1, p. 83).

Luego el concepto *Presencia de metas*: está referido al conocimiento, por parte de los directivos y docentes, de las metas y propuestas de desarrollo a largo plazo que tiene el establecimiento. En algunas instituciones es un facilitador, ya que la presencia y difusión de las metas les permite conocer las áreas prioritarias en las cuales centrarán su labor, como lo expresa la siguiente cita: “Las metas las tenemos. Están en dos ámbitos, diría yo; uno en el ámbito curricular, pedagógico curricular; que tiene que ver con elevar todo lo que son la operaciones básicas elementales en matemáticas y en

lenguaje. La otra meta está en [...] el poco acercamiento y compromiso que tienen los papás con respecto a cómo los papás se comprometan mucho más” (Entrevista 6, p. 10).

Al contrario, en otras instituciones esto es percibido como un obstaculizador, dado que los objetivos están establecidos a corto plazo, como lo refleja la siguiente cita: “No hay una proyección a largo plazo, de decir de aquí a cinco años más vamos a subir tantos puntos en el SIMCE, vamos a superar los índices de repitencia, vamos a poner tantos chiquillos en la U, vamos a crear un preuniversitario al interior del liceo” (Grupo focal 2, p. 134).

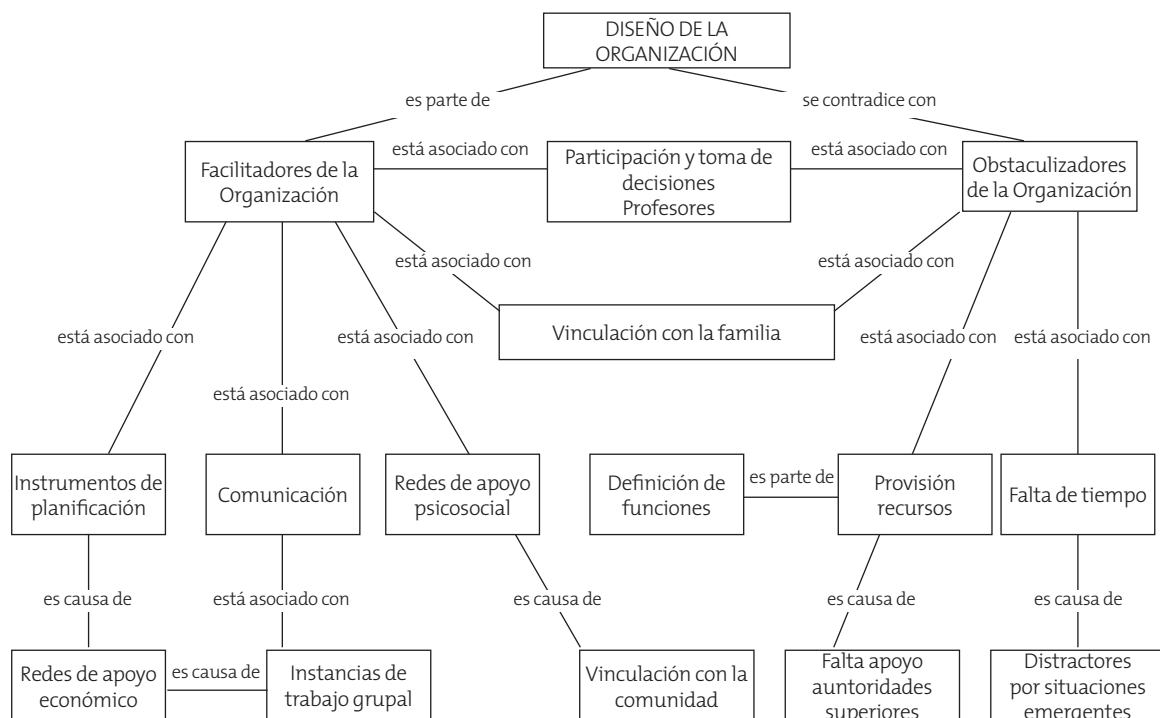
Como un obstaculizador también se encuentra el código de *Evaluación de la gestión*: si bien se cuenta con estrategias de planificación, el proceso de evaluación ocurre de manera asistemática o en tiempos prologados entre una instancia y otra. Esto se aprecia en la siguiente cita: “Y al final de año nos evaluamos, se hace una planificación, un plan de trabajo [...] y cuando no se puede realizar –digamos– se pospone, pero se hace, y al final de año se evalúa: esto sí, esto no, esto sí, esto no” (Entrevista 5, p. 26).

Finalmente, el código *Falta de estrategias frente a la diversidad*: contiene la percepción de los actores que frente a la diversidad presente en su establecimiento no cuentan con los profesionales o estrategias psicosociales y/o pedagógicas para atender a los alumnos. Así como lo expresa la cita: “Porque nuestros estudiantes tienen ¡muchos, muchos problemas!, más sociales que de otra índole, que necesitan de nuestro acompañamiento. Yo creo que esa es una debilidad que tenemos en el sentido de tener algún profesional que nos colabore en esta función de que nuestros chiquillos se sientan apoyados” (Grupo focal 4, p. 146).

Diseño de la organización

La segunda red conceptual contiene los resultados obtenidos para describir los aspectos facilitadores y obstaculizadores de la categoría *Diseño de la organización*, desde la percepción de los actores.

Figura 3. Familia de códigos facilitadores y obstaculizadores del diseño de la organización



La segunda categoría principal, denominada diseño de la organización, evidencia aspectos propios de la organización institucional, que favorecen u obstaculizan el funcionamiento de los establecimientos en contextos de pobreza.

El primer código facilitador es *Instrumentos de planificación*: tiene relación con la presencia de instrumentos que favorecen la organización de las actividades educativas, estructuran los tiempos de trabajo, la frecuencia de reuniones y aspectos de planificación de la enseñanza, lo cual se evidencia en la siguiente cita: “Tenemos planificación anual, en donde está el cronograma actual, donde están todos los contenidos mínimos que se van a pasar en el año. Luego [...] una planificación, con los objetivos, con los aprendizajes esperados, y [...] una planificación semanal y es como –digamos– un hilo conductor de las cosas que están pasando dentro del aula” (Grupo focal 1, p. 21).

Luego el código *Redes de apoyo académico*: reúne la valoración de los actores por el aporte de profesionales e instituciones que han asesorado para la incorporación de mejoras en la gestión educativa y curricular, como lo expresa la siguiente cita: “Teníamos todos los jueves reunión, toda la mañana con una persona de la Católica, sí o sí teníamos reunión, teníamos que apagar celular, teníamos que apagar todo, y ella nos enseñó a trabajar en equipo” (Entrevista 5, p. 27).

El tercer concepto asignado como un facilitador es la Comunicación: se refiere a la presencia de canales de comunicación entre directivos y docentes, que permiten no solo la transmisión de información sino también el trabajo en grupos y departamentos, así como se aprecia en la siguiente cita: “Nosotros tenemos una buena comunicación, no hay problemas, nos ayudamos unos con otros, prácticamente estamos más acá que en la casa y tratamos de llevar un ambiente superagradable y de cumplir las funciones” (Grupo focal 4, p. 89).

A continuación el código reconocido como facilitador es la instancia de *Trabajo grupal*: aquí los docentes y directivos reconocen que los consejos, reuniones técnicas y de departamentos facilitan el compartir ideas, como también planificar y organizar los equipos dentro del establecimiento, lo que se refleja en la siguiente cita: “Yo creo que una de las cosas que nos fortalece es el equipo de

gente que hay acá y, segundo, que siempre somos muy colaborativos, trabajamos mucho en equipo” (Grupo focal 3, p. 83).

El quinto concepto asignado como un facilitador es *Redes de apoyo psicosocial*: en este sentido, directivos y profesores han buscado el aporte de la comunidad –en instituciones estatales o privadas– para coordinar acciones de promoción, prevención y atención para sus estudiantes, en temáticas referidas a aspectos psicosociales. Esto se evidencia en la siguiente cita: “Estamos haciendo redes con carabineros, redes con el consultorio, tenemos proyectos dentro del establecimiento para atender desde los talleres, igual se han introducido, hay un abanico de posibilidades para atender las necesidades de los alumnos” (Entrevista 8, p. 7).

El código *Participación y toma de decisiones de profesores* lo consideran algunas instituciones como un elemento facilitador en el diseño de la organización, ya que se sienten partícipes de lo que ocurre en el establecimiento. Esto se evidencia en la siguiente cita: “Como profesor me dan los espacios de participar en lo que realmente me compete, participación en los actos; se dan los espacios, ellos generan un ambiente –digamos– un buen ambiente entre nosotros” (Grupo focal 2, p. 84).

Al contrario, en otros establecimientos esto es un obstaculizador, ya que los actores perciben que participan en reuniones informativas, y las decisiones las toma el equipo directivo. Esto se aprecia en la siguiente cita: “Lo que siento es que falta confiar en la capacidad de los docentes, ya, y que en las decisiones estén centradas solamente cuatro personas; yo siento que falta confiar, trabajar más en equipo, [...] si los directivos confían en nuestras capacidades, podríamos tener mejores logros en cuanto a planificación” (Grupo focal 2, p. 136).

El código *Vinculación con la familia* lo expresan algunas instituciones como un facilitador, ya que han establecido actividades y estrategias que han permitido comunicarse con los padres/madres, como se evidencia en la siguiente cita: “Yo diría vínculo que se tiene con los papás, práctica-

mente son las reuniones, y con aquellos alumnos que tienen problemas más graves, ahí se necesita más constantemente que se vayan a visitar a las casas, se visitan los hogares” (Grupo focal 4, p. 139).

Pero, al mismo tiempo, este aspecto aparece en otras instituciones como un obstaculizador, ya que las estrategias empleadas no han resultado ser efectivas, y por características de las familias, como su cultura, el nivel educativo o que los domicilios se encuentren en sectores rurales o lejanos al establecimiento, visualizan una disminución de la vinculación con la familia. Esto se aprecia en la siguiente cita: “Yo cité a veintidós apoderados de primer ciclo, para comprometerlos a ellos a trabajar la velocidad lectora [...] de veintidós llegaron nueve. Entonces eso, para mí, es un talón de Aquiles, pero fuerte, muy fuerte” (Grupo focal 1, p. 92).

Luego, el concepto *Vinculación con la comunidad*: resulta facilitador en algunos de los establecimientos consultados; esto ocurre cuando han establecido actividades de difusión de su quehacer y han incorporado actores sociales al proceso pedagógico. Esto se evidencia en la siguiente cita: “*Vinculación en el otro sentido, por lo general –digamos– con loncos, con machis, autoridades tradicionales de las comunidades, con la comunidad de eclesiales de base, con la parroquia, porque los chicos van a hacer trabajo en la comunidades*” (Entrevista 6, p. 34).

En otros establecimientos este aspecto es un obstaculizador, dado que los actores perciben falta de estrategias sistemáticas, que permitan mostrar los avances de los estudiantes, como también aspectos representativos del establecimiento. A su vez, se reconoce que las estrategias de comunicación con el entorno no han resultado efectivas, como se muestra en la siguiente cita: “Creo que la falta de promoción, de difundir las cosas que se hacen, crear redes de comunicación, falta más una gestión de llamar, crear una página web del liceo, de que el liceo se muestre a la comunidad” (Grupo focal 2, p. 130).

El código *Definición de funciones* es percibido como un elemento facilitador para algunas instituciones, ya que los cargos están definidos y las funciones asociadas al mismo son claras y conocidas. Esto se puede apreciar en la siguiente cita: “*UTP también tenemos una persona que está encargada de organizar todo esto y de hacer un seguimiento, porque esto es todo planificado, todo planificado, y*

es el profesor Juan el que está encargado de esto” (Grupo focal 3, p. 55).

Por el contrario, para otras instituciones este aspecto es un obstaculizador, ya que si bien por contrato están establecidos los roles y las funciones, en la práctica estas se intercambian o se asumen más funciones de las señaladas, lo cual está en relación con los recursos humanos con los que cuenta la institución. Cuando existe falta de profesionales que puedan cumplir determinadas labores, deben ser asumidas por los mismos docentes, lo cual genera una sobrecarga de tareas, como se aprecia en la siguiente cita: “*Yo sigo pensando lo que dije el otro día, los roles del jefe de UTP y el director no están claros; entonces a veces los cruzamos, sin que con eso haya rivalidad, no, nada, lo contrario, es una ayuda del otro, pero eso a veces crea confusión*” (Entrevista 8, p. 22).

Por su parte, el concepto *Provisión de recursos* está identificado como un obstaculizador para el diseño de la organización, explicado, por una parte, en la necesidad de recursos materiales que requieren los centros para mejorar la infraestructura, y por otra, por la necesidad de recursos humanos asociados a la incorporación de más profesores y profesionales de la educación para apoyar, desde la interdisciplinariedad, las necesidades de la escuela y la disminución en la sobrecarga de horas de los profesores contratados. Esto se aprecia en la siguiente cita: “*En la parte administrativa, yo creo, a nivel personal, creo que estamos fallando, en inspectoría no tenemos una inspectoría general de tiempo completo, y eso, obviamente, afecta muchas veces, no, en el controlar a los chiquillos [...] Otro ejemplo, sabemos que las TIC son importantes y necesitamos tiempo más para nosotros que tenemos especialidades, entonces tenemos muy buen centro informático, de buen laboratorio, una muy buena biblioteca, pero no tenemos una persona de tiempo completo*” (Grupo focal 4, p. 116).

Asimismo, el código *Falta de apoyo de autoridades superiores* es percibido como un obstaculizador, asociado a que las autoridades del

departamento de educación no resuelven las necesidades que el establecimiento demanda. Estas están asociadas a mayor provisión de recursos, principalmente de profesionales, y disminución de la carga horaria, lo cual se evidencia en la siguiente cita: “Entonces nosotros no tenemos el apoyo, en este caso del departamento de educación; estamos sobrepasados en las horas, entonces uno usa de repente en los ratos de almuerzo, no tenemos el apoyo de nuestro empleador y nosotros deberíamos tenerlo, como liceo prioritario, y eso dificulta lo que se pueda hacer a nivel directivo” (Grupo focal 2, p. 126).

Luego, el código *Falta de tiempo*: es reconocido, para los actores consultados, como un obstaculizador, ya que si bien se encuentran establecidas instancias de trabajo e instrumentos de planificación, la presencia de situaciones extras, la sobrecarga de horas de clase presencial, el aumento de funciones asociadas al rol y aspectos propios de la organización del tiempo, generan la sensación de una falta de tiempo para completar las funciones o compromisos asignados, lo cual se aprecia en la siguiente cita: “Este año veo una debilidad como equipo directivo; nuestras reuniones no han sido tan periódicas como grupo, y yo pienso que eso es una debilidad, y también porque falta tiempo; por ejemplo, el profesor tiene que hacer clases, tienen cuántas horas” (Grupo focal 4, p. 102).

Finalmente, el código *Distraedores por situaciones emergentes*: está relacionado de manera directa con el código *Falta de tiempo*. Los actores perciben que por atender situaciones emergentes, no contempladas en sus funciones y principalmente relacionadas con acompañamiento a estudiantes fuera de la institución y apoyo a los que no cumplen con los requisitos curriculares mínimos, descuidan las funciones que les han sido asignadas, como se aprecia en la siguiente cita: “Hay muchas acciones que hay que realizar, por las diferentes necesidades que tienen nuestros alumnos; muchas veces hay que ir a las casas a visitarlos, que problemas de alcoholismo de repente, que un alumno en la noche en el internado se arrancó, entonces, inmediatamente hay que ir sobre la marcha solucionando situaciones” (Entrevista 6, p. 12).

Discusión

A partir de los hallazgos de la investigación, desarrollada con equipos directivos y docentes de establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad, se discutirán los faci-

litadores y obstaculizadores del liderazgo directivo en lo referido a conducción y organización.

Visión y conducción

Los hallazgos en relación con las características del liderazgo relevan al líder como una persona cercana, que se preocupa por los aspectos más humanos de los profesores; esto coincide con lo planteado por Leithwood (2009), al manifestar que un rasgo característico del liderazgo consiste en apreciar el estado emocional de sus colegas. En este caso, la cercanía con los profesores genera confianza y promueve el compromiso para sentirse parte de la organización, sumarse a la misión de la institución, plantearse desafíos y definir estrategias que permitan avanzar en la consecución de las metas. Lo anterior es coherente con lo planteado por McColl-Kennedy y Anderson (citados en Leithwood, 2009), por cuanto la atención personal que un líder le dedica a un docente y al desarrollo de sus destrezas aumenta los niveles de entusiasmo y optimismo, impacta significativamente a la institución educativa (Sandoval, Quiroga, Camarago, Pedraza, Vergara & Halima, 2008), se reduce la frustración, como también crece la posibilidad de participación de los miembros de la organización, mejora la comunicación y aumentan las posibilidades de cooperación como la sensación de bienestar de pertenecer a ella (Abarca, 2006; Majluf y Hurtado, 2008).

En este contexto de confianza, la comunicación se transforma en un recurso fundamental para que los directivos desempeñen su rol; en palabras de Rabouin (2007, p. 153), “la comunicación es la sabia que nutre el liderazgo”, el ‘vaso comunicante’ de las inquietudes organizacionales, que aportan elementos para la reformulación de la visión, la misión, las estrategias, las políticas y los procesos organizacionales. Se releva, en instituciones en contextos de pobreza, una relación dialógica con el otro, en este caso caracterizada por la empatía y cercanía que tienen los directivos con sus docentes y alumnos. Rojas y Gaspar (2006) nos indican que

estas características dan cuenta de la identificación que los directivos tienen frente al dolor y las frustraciones cotidianas de los profesores, pues ellos también trabajan en estos contextos. La función de los directivos es dar sentido a los problemas y mostrar una visión en donde es posible superar las frustraciones que viven los docentes en la cotidianidad del liceo. Por otra parte, y como señalan Carbone, Olguín, Ostoić y Sepúlveda (2008), los directivos deben utilizar una comunicación bilateral y multidireccional, y promover canales de comunicación formales e informales.

La confianza que promueven los líderes, basada en una relación dialógica y de interdependencia positiva, favorece un clima laboral nutritivo en la comunidad escolar (Becerra, 2006), y a su vez genera disposiciones por parte de los actores educativos para responder a las demandas que significa trabajar en contextos vulnerables, influyendo en la capacidad de las personas para cooperar, lograr mejores desempeños, aumentar el rendimiento de la organización y producir resultados socialmente eficientes (Abarca, 2006; López, 2006, y Stem, 2003). Aun así, esta investigación no llega a profundizar en cómo ni en qué medida estos rasgos aportan a un liderazgo exitoso o al mejor desempeño docente.

Los participantes otorgan una alta valoración al reconocimiento y aceptación de la diversidad en liceos de contexto de alta vulnerabilidad; en ellos se acoge a todos los estudiantes, lo que implica para directivos y profesores responder a las necesidades estableciendo redes, y a su vez les otorga la posibilidad de poner en juego los valores a los cuales adhiere el establecimiento para el logro de objetivos. En tal sentido, afirman Marchesi y Martín (1998), las instituciones de calidad consideran las características de sus alumnos y de su medio social, lo que favorece el funcionamiento y la escolarización de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales o que están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas. Por otra parte, el reconocimiento de los aspectos culturales le otorga sentido a la misión y visión del establecimiento, lo que se evidencia en una serie de prácticas institucionales, que traducen valores relativos a vivir en comunidad, destacándose en los hallazgos el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la honradez, entre otros, que se constituyen en ejes para orientar el desempeño docente y directivo.

No obstante lo señalado anteriormente, los profesores aún expresan un sentimiento de ineficacia en la respuesta educativa, al manifestar falta de competencias para responder a las características psicosociales de los estudiantes. Esto se reconoce como una demanda hacia establecimientos vulnerables (Cornejo, 2006; OCDE, 2009), y su abordaje dependerá de la concepción, respecto a las necesidades educativas especiales (Ainscow, 2004), de contar con los apoyos especializados y del tipo de modelo de apoyo que se trabaje en el establecimiento frente a la diversidad (Mineduc, 2004).

La diversidad es de tal magnitud en instituciones vulnerables, que los profesores no pueden ser ciegos a ello; los hallazgos evidencian que nos llevan la delantera, pues han permanecido y aportado en un contexto del que no todos somos conscientes o no queremos serlo. En coherencia con lo planteado por Blanco (2005), reconocer la heterogeneidad se vive día a día en cada aula, valorando a quienes son el motivo central de nuestra profesión; desde este reconocimiento, los profesores de instituciones en contextos de pobreza se sitúan un paso adelante en el proceso de integración e inclusión educativa, lo cual evidencia su compromiso como profesionales de la educación.

Desde la conducción aparece el proyecto educativo institucional como un facilitador del proceso; este instrumento le permite a directivos contar con una carta de navegación, que traduce valores, objetivos y acciones para orientar el quehacer de la institución; sin embargo, se aprecia desactualización (no se revisa continuamente) y diseño por parte de directivos, con escasa participación de la comunidad educativa, lo que produce desinformación, poca claridad en las metas, y en algunos casos afecta el sentido de pertenencia al no sentirse parte de un “equipo”. En palabras de Leithwood (2009), se afecta el compromiso organizacional y con ello una serie de emociones negativas, que afectarían de manera significativa el mejoramiento escolar.

Lo expuesto indica que aún falta avanzar para concretar acciones tendientes a la difusión del proyecto educativo y asegurar la participación de la comunidad. Según sostiene Robbins (citado en Leithwood, 2009), una de las funciones del liderazgo es influir en el grupo para que se logren metas y dar sentido a las acciones en pos de la misión. González (2005) indica que una de las actuaciones del líder será comunicar la visión acerca de la organización, su misión y valores. Entonces, no basta con tener un PEI muy bien diseñado; los directivos deben difundir su contenido para ir ajustando la toma de decisiones, y a su vez motivar y sumar a otros a sus grandes propósitos.

Por otra parte, y de acuerdo con lo expresado por los participantes, se evidencia una escasa evaluación de los resultados, lo cual coincide con lo planteado por Ruiz (2008) como 'poco frecuente', aun cuando existe una alta valoración de la evaluación en el campo educativo. Bezies (2003) señala que la evaluación es una herramienta importante para la transformación de la educación, y debe ser un proceso constructivo, participativo y consensuado, que permita detección de fortalezas y debilidades; por esta razón, implica la reflexión sobre la propia tarea, tanto de los aspectos cualitativos como los cuantitativos, y es una tarea fundamental de la conducción directiva. Sumado a lo anterior, el Informe Talis (OCDE, 2009) señala que cuando los profesores reciben retroalimentación de su evaluación, mejoran sus habilidades docentes y, por ende, su autoeficacia.

Dado lo anterior, el diseñar procesos y herramientas de evaluación de la gestión es una tarea pendiente en estas organizaciones y, por ende, se constituye en un desafío para la conducción directiva, pues se reconoce la importancia de establecer y contar con sistemas y procesos de evaluación y de retroalimentación (Graffe, 2002), dirigidos a los profesionales y a la organización, pero la concreción de los mismos ha sido baja, por todos los procesos en que la organización educativa se involucra para el cumplimiento de sus objetivos.

Los cambios en educación en contextos de pobreza demandan de un liderazgo pedagógico o transformacional que promueva la participación de todos los actores. De acuerdo con Rodríguez y Ríos (2007, p. 8), se hace necesaria "una mayor democratización de los centros, favoreciendo que el profesorado siempre participe en la determinación

de la agenda de discusión, y también facilitando instrumentos para que toda la comunidad educativa pueda participar". Maureira (2004) agrega que favorecer la participación se constituye en el proceso fundamental para potenciar el trabajo educativo; así, el camino hacia la autonomía de las instituciones educativas requiere generar procesos de participación de los diversos actores, lo que es coincidente con lo recomendado por Marcri (2000, p. 12), quien indica que la "comunidad escolar, estudiantes, padres, docentes, requeriría involucrarse en un papel más activo y propositivo, ya que contarían con espacios de participación y decisión más amplios", pero no es conveniente olvidar que las oportunidades de participación solo son efectivas si el propósito está claramente establecido y si los profesores consideran relevantes estas oportunidades (Majluf y Hurtado, 2008). Por otra parte, Escorcía y Gutiérrez señalan que "los docentes deben superar el aislamiento y potenciar el trabajo colaborativo, que contribuya a la consolidación de una nueva cultura cooperativa profesional y la modificación de esquemas tradicionales de gestión" (2009, p. 12). Navarro (2008) nos indica que los directivos deben articular estrategias de organización que permitan la participación de todos los sectores implicados, con el objetivo de debatir y reflexionar sobre los temas que preocupan a las familias, los estudiantes y el profesorado, en pos de lograr mejores aprendizajes.

De acuerdo con lo anterior, la participación activa se da en dos niveles. El primero referido a la participación responsable del profesorado, quienes se involucran en diversas acciones de la institución educativa; esto implica para los directivos organizar adecuadamente los espacios de participación, de manera que ello se transforme en una oportunidad para todos, favoreciendo un buen ambiente. El segundo nivel de participación tiene relación con la colaboración, que se hace necesaria para coordinar acciones que permitan un mejor desempeño de los estudiantes en el aula. Vemos que lo anterior, es decir, la responsabilidad y la colaboración, implica

un cambio en la forma como directivos y docentes comprenden y asumen sus roles, y requiere un cambio cultural dentro de las instituciones educativas, que se haga evidente en sus prácticas pedagógicas.

Diseño de la organización

Los hallazgos frente al diseño de la organización indican que el liderazgo se ve favorecido cuando la institución cuenta con instancias establecidas, reguladas y permanentes en el tiempo para el logro de los objetivos. Estas se refieren a los instrumentos de planificación, espacios de trabajo grupal de los docentes, la comunicación y la colaboración de las redes de apoyo presentes en la comunidad. La estructura organizacional se ve obstaculizada cuando falta tiempo para cumplir con las responsabilidades comprometidas, las funciones se encuentran difusas y/o no existe un monitoreo frecuente que evalúe la gestión. Para Leithwood (2009), la importancia del diseño de la organización está en que los líderes promuevan las condiciones positivas que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La presencia de instrumentos de planificación y de instancias de trabajo grupal entre docentes, valoradas como facilitadores, demuestra cómo las organizaciones educativas vulnerables han definido estrategias que les permiten organizarse en el tiempo, determinar tareas y grupos de trabajo, según las necesidades (Maureira, 2004), que se convierten en espacios para el análisis, resolución de conflictos y generación de ajustes a las acciones emprendidas (Graffe, 2002). Estos aspectos están supeditados a la conformación de equipos eficientes y desempeños responsables, en donde la definición y la clara comunicación de roles, funciones y tareas reviste especial importancia para cada uno de los actores, y deben ser actuadas en coherencia y transmitidas con claridad al resto de la estructura (Ruiz, 2008). De nuevo la comunicación es un aspecto vital (Carbone et al., 2008), no solo para compartir la información sino para hacer real la participación de los docentes en los espacios establecidos; de esta forma, una gestión participativa se identifica en la delegación de funciones y en que los docentes participen en la toma de decisiones (Andrade, 2003); esto posibilitaría la optimización de las instancias de trabajo entre profesores, avanzando desde

espacios meramente grupales, donde el docente tiene un rol pasivo, a espacios de colaboración docente, que logren relevar a los estudiantes y así compatibilizar en intereses comunes e intensificar el compromiso para el logro de la visión institucional (Ruiz, 2008).

Por el contrario, cuando las funciones están poco claras y los docentes no participan de las decisiones del equipo directivo, nos encontramos en presencia de modelos de liderazgo instruccional, que tienden a concentrar el poder y disminuyen la participación del profesorado. Generar un cambio en este nivel requiere que los líderes revisen aspectos personales y organizacionales, dado que su percepción y valoración son sumamente necesarias para formar una cultura colaborativa y compartir la visión de la institución (Ruiz, 2008; Maureira, 2004; Leithwood, 2009).

Asimismo, uno de los principales obstaculizadores es la percepción de falta de tiempo; esto se relaciona de modo directo con el volumen y la complejidad de la carga que los docentes tienen, y se reconocen como características específicas del entorno laboral, que tienden a reforzar los sentimientos de estrés y a afectar negativamente el ánimo y el compromiso con la escuela (Leithwood, 2009). La falta de tiempo del profesorado, en contextos vulnerables, ocurre por los siguientes factores: a) sobrecarga de horas de docencia directa en los profesores; b) baja provisión de recursos; c) características de los estudiantes que requieren mayor dedicación; d) distractores por situaciones emergentes; e) dificultades de organización del tiempo.

Existe una tendencia, por parte de las autoridades superiores, a sobrevalorar las horas de aula por sobre los espacios de colaboración, que permitan planificar, reflexionar y buscar soluciones junto con otros. Por otra parte, la baja dotación de personal y la falta de profesionales de apoyo especializado se declaran como una necesidad, dada la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, conductas disruptivas o baja motivación por el estudio, que demandan

de los profesores mayor tiempo, el cual les permita coordinarse con otros docentes, gestionar redes de apoyo y vincularse de manera más cercana con las familias. Se aprecia que muchas de las situaciones de conflictos requieren diversas acciones, como visitas domiciliarias, entrevistas a familiares, acompañamiento de los jóvenes, las cuales no están contempladas en el tiempo real de las tareas comprometidas, lo que desvía al profesorado de las acciones vinculadas a la enseñanza; por otra parte, las situaciones emergentes dejan en evidencia la presencia de dificultades de organización, asociada a calendarios que concentran una enorme cantidad de tareas en momentos específicos. En contextos vulnerables el profesorado asume una serie de funciones más allá de lo establecido y un compromiso, que reconocen en el otro a un estudiante, pero también a una persona a la cual acompañar en su proceso de formación.

Para que ello sea posible, el líder tendría que asegurar que sus docentes cuenten con tiempo real para cumplir con los compromisos, así como monitorear que los plazos se cumplan (Leithwood, 2009), pero la provisión de recursos es un aspecto sensible en la educación chilena y está relacionado de forma directa con el tipo de administración bajo la cual se encuentre el establecimiento (municipal, subvencionado o particular); aun así, la administración de estos recursos depende de autoridades superiores distintas al equipo directivo, las cuales no necesariamente proveerán los recursos en la cantidad o en el tiempo oportuno que el establecimiento necesita. Uno de estos aspectos se visualiza en el Informe Talis, que señala: “Los centros de enseñanza tienen autonomía sobre muchos asuntos, pero no sobre la remuneración de los profesores” (OCDE, 2009, p. 23), lo cual en esta investigación emerge como un obstaculizador, pues se percibe una falta de apoyo de las autoridades superiores al momento de favorecer la autonomía del establecimiento y reaccionar con proactividad frente a sus demandas.

Los establecimientos señalan la necesidad de vincularse con la familia, la cual es una de las principales dificultades a las que se enfrentan, sobre todo en contextos vulnerables; algunos de los establecimientos han considerado difundir su proyecto educativo o asignar a uno de los profesionales del equipo directivo la tarea de ser la cara visible frente a las

familias, pero en otros se reconoce la ausencia de los padres de gran parte del estudiantado. Podemos ver, entonces, que existe un reconocimiento de las características socioculturales de las familias, pero se hace latente la necesidad de contar con un diagnóstico y puesta en práctica de estrategias que garanticen un espacio favorable de interacción y comunicación. Rivera y Milicic (2006) proponen que es necesario reconstruir la creencia de la relación familia-escuela, identificar las competencias, el perfil de los padres, reconocer sus demandas para lograr su acercamiento, que fructifique en la interacción en pos de los estudiantes.

Finalmente, las redes de apoyo resultan vitales para que la organización se nutra de la interacción con el medio. Estos resultados son coherentes por lo planteado por Carbone et al. (2008), que da cuenta de una alta valoración de las redes, por cuanto se constituyen en alianzas estratégicas que colaboran con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Las redes se orientan en dos sentidos: por una parte, redes de apoyo psicosocial se encuentran en un sentido unidireccional (beneficio hacia los estudiantes), pues resuelven necesidades sociales puntuales de los estudiantes desde el apoyo de instituciones públicas. Por otra parte, los establecimientos han desarrollado redes de apoyo académico, que posibilitan la formación de los estudiantes a través de prácticas en las áreas de especialidad en dichas organizaciones; también destaca el vínculo establecido con las universidades, que colaboran como asesores técnicos, al fortalecer aspectos de la gestión directiva y curricular.

Conclusiones

El estudio realizado nos ha permitido acercarnos a las instituciones educativas de enseñanza secundaria, lo que ha sido un gran aporte para comprender, desde los propios actores, elementos del liderazgo directivo que se constituyen en fortalezas y obstaculizadores para promover la mejora en la calidad de los aprendizajes de jóvenes de nuestra región.

Desde la discusión presentada, podemos concluir que el liderazgo directivo en instituciones vulnerables pone énfasis en aspectos administrativos que relevan las relaciones entre profesores y estudiantes; es decir, las personas pasan a ser el motor de la gestión directiva. En este sentido, desempeñarse en contextos vulnerables requiere de líderes que favorezcan las relaciones de confianza, respeto y empatía con y entre sus colegas, para avanzar hacia la misión declarada.

Un aspecto distintivo en los establecimientos, en contextos vulnerables, es el reconocimiento de la diversidad, lo cual otorga sentido de unidad y de diferenciación con otros establecimientos educacionales. Pese a lo anterior, los docentes no se sienten eficaces para responder a la diversidad en el aula, lo que sugiere a los directivos movilizar mayores recursos y coordinar diversas acciones para responder a una educación de calidad en estas instituciones.

Los directivos ponen en el centro de su acción una fuerte motivación y gran compromiso por los estudiantes, en cuanto personas que requieren de diversos apoyos para poder romper con el círculo de la pobreza; sin embargo, muchas veces las acciones dan respuesta a situaciones emergentes –por cierto necesarias–, en desmedro de las planificadas.

La alta valoración que los docentes y directivos otorgan a las instancias de trabajo grupal, a contar con instrumentos de planificación y a las redes de apoyo académico, los sitúan en la línea de partida para avanzar hacia una cultura colaborativa, que promueva el cambio y el desarrollo de la organización, donde el liderazgo del equipo directivo se caracterice por una gestión participativa.

Es posible que, a partir de las fortalezas develadas en esta investigación y, por cierto, otras más, las instituciones en contextos vulnerables tengan en sus manos la posibilidad de generar ciclos virtuosos, basados en el reconocimiento del otro, una evaluación crítica del quehacer, la colaboración, la responsabilidad de cada uno de los actores, objetivos claros y compartidos, y la activación de redes de apoyo. Quizás estas pocas variables se podrían constituir en grandes oportunidades a la hora de orientar el desempeño de los directivos hacia un liderazgo más transformacional, centrado en los aprendizajes, y con ello aportar a la mejora de la calidad de la educación en contextos vulnerables.

Bibliografía

Abarca, N. (2006). *Inteligencia emocional en el liderazgo*. Chile: El Mercurio Aguilar.

Aguirre, M. (2004). *El líder*. Recuperado el 15 de octubre de 2010 de: <http://www.gestiopolis.com/canales/gerencial/articulos/67/elider.htm>.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf.

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2005). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: http://mt.educarchile.cl/archives/2005/08/gestion_escolar_2.html.

Andrade, A. (2003). *Desarrollo de capacidades en gestión educativa: propuesta metodológica para el diagnóstico de necesidades de capacitación y lineamientos de respuesta a nivel de centros educativos*. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: http://ciberdocencia.gob.pe/archivos/desarrollo_de_capacidades_de_gestion.pdf.

- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos*, 22 (2), 47-71. Recuperado el 15 de noviembre de 2010 de:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-7052006000200003&script=sci_arttext.
- Becerra, S., Sánchez, V. & Tapia, C. (2007). El clima educativo: una deuda en la salud mental del docente chileno. *Revista Castalia*, XII, 63-75. Facultad de Psicología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bezies, P. (2003). *La evaluación docente universitaria, diferencias y similitudes marcadas entre los ámbitos rural y urbano*. El caso de la UAEH, México. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. España: Universidad de Valencia.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC* (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco Chile): 1 (julio), 174-177. Recuperado el 25 de noviembre de 2010 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Bolívar, A. (2001). *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*. Ponencia en el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba: Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Publicado en Actas del Congreso, pp. 95-130.
- Carbone, R., Olguín, J., Ostoic, D., & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, Ministerio de Educación Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), 118-129. Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/c/pdf/551/55140109.pdf>.
- Escorcia-Caballero, R. & Gutiérrez-Moreno, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Revista Educación y Educadores*, 12 (1), 121-133.
- Ferrater, J. (1993). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Londres: Falmer Press.
- Gairín, J. (2000). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, B. (2005). *Liderazgo, motivación y cambio en la escuela. Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Graffe, G. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23 (68), 495-517. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922002000300007&lng=es&nrm=iso.

- Laperrière, A. (1997). *La théorisation ancrée (grounded theory): démarches analytiques et comparaison avec d'autres approches apparentées. La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gateau Morin Éditeur.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos Impresores.
- Leithwood, K., Seashore, L., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research an Educacional Improvement/Ontario Institute for School Leadership.
- López, V. (2006). Conferencia Internacional para Directores de Colegios Jesuitas de América Latina. Medellín, Colombia. Recuperado el 18 de noviembre de 2010 de: <http://www.cerpe.org.ve/boletin/boletin18/ppi18secc3.pdf>.
- Macri, M. (2000). Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 18 de noviembre de 2010 de: http://www.minedu.gob.pe/descentralizacion/xtras/biblio_macri.pdf.
- Majluf, N. & Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios: influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago de Chile: Andros.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editores.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista REICE*, 2 (1), España.
- Mineduc (Ministerio de Educación, Chile) (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/InformeComisiOnExpertos.pdf>.
- Mineduc (Ministerio de Educación, Chile) (2005 a). *Términos de Referencia Curso-Taller Formación de Directores y Equipos de Gestión*. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mineduc (Ministerio de Educación, Chile) (2005 b). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar*. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo.
- Murillo, J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2). Recuperado el 16 de octubre de 2010 de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/recursos/Eficacia_en_ib.htm.
- Navarro, M. J. (2008). *Procesos de planificación y gestión de los centros docentes: proyectos educativos para la diversidad*. Recuperado el 15 de noviembre de 2010 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2465Montanov2.pdf>.

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). Chile. *Revisión de las políticas nacionales de educación*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Chile: Editorial Santillana.

Pareja, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Revista Educación y Educadores*, 12 (1), 137-152.

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/mpoggi.pdf>.

Rabouin, R. (2007). *El sentido del liderazgo*. Argentina: Pearson.

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2005). *Efectividad y cambio escolar, en condiciones de pobreza en Chile*. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación.

Rivera, M. & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Revista Psykhe*, 15 (1), 119-135. Recuperado el 25 de noviembre de 2010 de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822282006000100010&script=sci_arttext.

Rodríguez, E. & Ríos, J. (2007). El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: la coordinación docente y el proyecto de centro. Profesorado. *Revista Currículum y Formación del profesorado*, 11 (3), España. Recuperado el 3 de noviembre de 2010 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56711310.pdf>.

Rojas, A. & Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Chile: Orealc/Unesco.

Ruiz, C. (2008). *La evaluación como estrategia de mejora educativa*. La evaluación de programas, centros y profesores. Sevilla: Edición Digital.

Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional: ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNRevista*, 1 (3). Recuperado el 17 de noviembre de 2010 de: http://www.alaic.net/ponencias/UNRev_Salazar.pdf.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Sandoval-Estupiñán, L., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. & Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Revista Educación y Educadores*, 11 (2), 11-48.

Stem, K. (2003). *Cómo crear un clima laboral que motive al personal y mejore el desempeño del trabajo*. Recuperado el 25 de noviembre de 2010 de: www.maqweb.org/techbriefs/spanish/stb35workclimate.pdf.

Toledo, U. (1997). Giambattista Vico y la Hermenéutica Social. *Cuadernos de Filosofía*, N° 15. Universidad de Concepción, Chile.

Urquhart, C. (2002). Regrounding grounded theory - or reinforcing old prejudices? A brief reply to Bryant. *JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application*, 4 (2). Recuperado el 20 de noviembre de 2010 de: <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1170&context=jitta>.