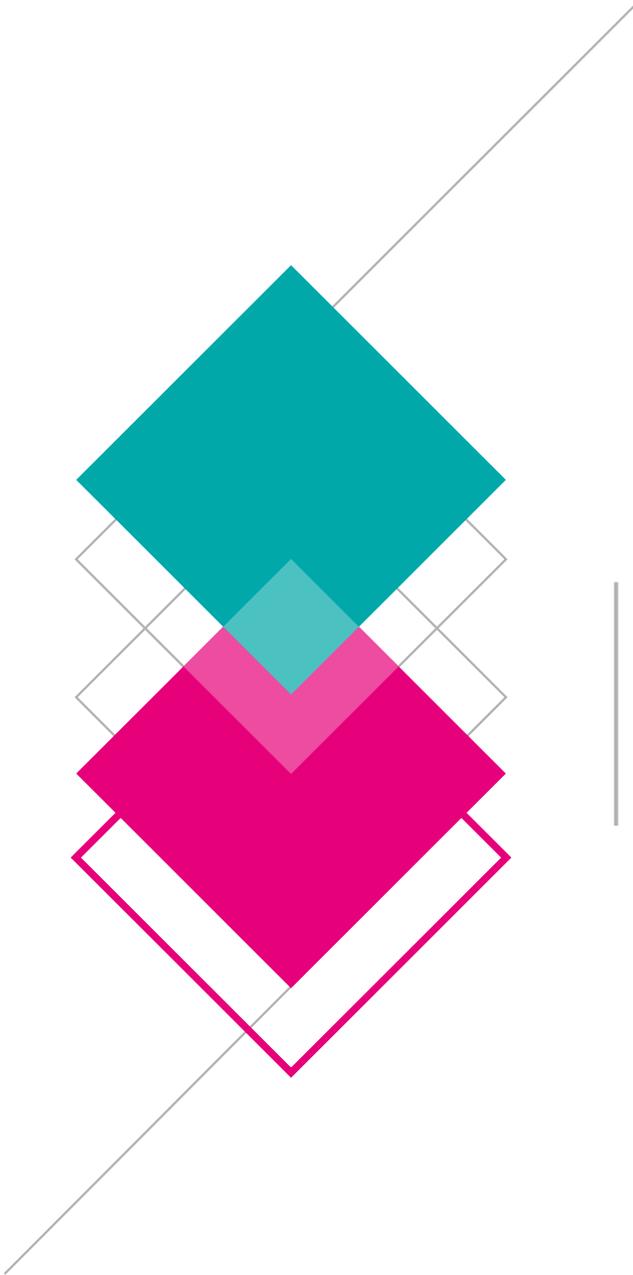


Voces de los directores 2017



**Voces de
los directores
2017**

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Voces de los directores 2017
Agencia de la Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducación.cl
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
Diciembre, 2018

Contenido

I. INTRODUCCIÓN	5
II. CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES	6
Sociodemográfica	6
Formación académica	6
Trayectoria profesional	7
III. ATRIBUCIONES DEL DIRECTOR (APLICA PARA DIRECTORES ELEGIDOS POR ADP)	9
IV. FUNCIONES DIRECTIVAS	10
Tiempo destinado a diversas labores	10
Toma de decisiones	11
Decisiones referidas a los docentes	11
Decisiones referidas al presupuesto	12
Decisiones referidas a los alumnos	12
Decisiones académicas	13
V. CLIMA ESCOLAR	14
Respeto de normas	14
Respeto entre miembros del establecimiento	14
Seguridad en el establecimiento	15
VI. LIDERAZGO	17
Expectativas	17
Mejoras	18
Proyecto Educativo Institucional (PEI)	18
Plan de Mejoramiento Educativo (PME)	19
Liderazgo del sostenedor	20
Indicadores e índices	20
Necesidades del establecimiento	21
Compromisos	22
Autoevaluación	23

VII. GESTIÓN CURRICULAR	24
VIII. CARACTERIZACIÓN ESTABLECIMIENTO	25
IX. CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	26
X. ASOCIACIONES	27
Especialización según género y edad	27
Según sexo	27
Según edad	27
Atribuciones del director según edad y experiencia	27
Según edad	28
Según experiencia	28
Expectativas de los estudiantes y percepción del clima escolar	29
Especialización y percepción de la seguridad del establecimiento	30
Medidas para estudiantes en riesgo de desertar, y su efectividad	31
Relación entre lugar de estudios y especialización	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

I. Introducción

El presente informe expone los resultados del análisis llevado a cabo en base a los datos obtenidos a través del Cuestionario de Directores, cuya aplicación se realizó en conjunto con la prueba Simce 2017. El objetivo principal de este documento es dar a conocer la “voz de los directores” de algunas escuelas del país en torno a una serie de dimensiones. A grandes rasgos, el cuestionario indaga en los siguientes tópicos: características y atribuciones de los directores, diagnóstico de la escuela, percepción de aspectos administrativos, entre otros. La muestra corresponde a un total de 7854 directores para el año 2017, pertenecientes a diferentes escuelas a lo largo del país. Este documento se organiza en torno a nueve secciones, las primeras ocho corresponden a un análisis univariado y descriptivo de los datos. La última sección, titulada “asociaciones”, indaga de manera más detallada en la relación posible de distintas variables.

II. Caracterización de los Directores

Sociodemográfica

Del total de directores encuestados, un 47% corresponde a hombres y un 53%, a mujeres, lo que demuestra una composición bastante homogénea en cuanto a género. Respecto a la edad de los directores, esta es, en promedio, de 52 años. En cuanto al rango de edad, cabe señalar que el director más joven encuestado tenía 21 años en 2017, mientras que el director de mayor edad tenía 86 años. Ahora bien, si no corresponde directamente a los directores, es interesante conocer la dependencia de los establecimientos educativos que estos dirigen. En este sentido, los datos de la encuesta revelaron que un 53,6% de los directores está a cargo de establecimientos educacionales municipales, es decir, los que se encuentran controlados y gestionados por autoridades públicas u organizaciones escolares públicas, independiente del origen de los recursos financieros (Centro de Investigación Avanzada en Educación, s.f.). De la mitad restante, un 41% corresponde a colegios particulares subvencionados; en otras palabras, escuelas que desarrollan de manera privada su administración a través de corporaciones, sociedades y/o sostenedores que operan indistintamente con y sin fines de lucro; adicionalmente, son reconocidos por el Estado y reciben recursos por parte de este. Por último, un 5,4% de los directores indicó estar a cargo de colegios particulares pagados, es decir, establecimientos cuya propiedad y administración es privada y no reciben recursos del Estado, sino que estos provienen de las matrículas y aranceles mensuales (Oficina Regional para América Latina Internacional de la Educación, s.f.).

Formación académica

Solo un 1,6% de los directores del país no cuenta con el título profesional de profesor. A su vez, del total de directores que sí estudió pedagogía, un 90,6% lo hizo en una universidad, porcentaje seguido de lejos por un 4,4% que obtuvo el título en un Instituto Técnico o Centro de Formación Profesional. Adicionalmente, un 23% de los directores encuestados declaró tener un título adicional al pedagógico.

Existe un importante número de profesores que cuenta con especializaciones en distintas áreas relacionadas a la educación. Los postítulos que abordan temas de gestión y liderazgo educativo, tienen como objetivo fortalecer el desarrollo de habilidades directivas y de gestión útiles para mejorar la educación pública y generar cambios significativos en los establecimientos y la comunidad escolar (Líderes Educativos, 2018). Un cuarto de los directores encuestados (25,6%) señaló que cuenta con un diplomado en gestión y liderazgo educativo; no obstante, es aún más común que los directores cuenten con una maestría en dicho ámbito. En concreto, 33% del total de directores cuenta con estudios de maestría en gestión y liderazgo. Por su parte, el doctorado es lo menos común, pues solo un 0,6% de los directores tiene estudios de este grado en gestión y liderazgo en el ámbito educacional.

Una segunda área común de especialización de los directores es la gestión técnico-pedagógica. El objetivo de este tipo de estudios es, principalmente, fortalecer los conocimientos y habilidades para la conducción de procesos de mejoramiento centrados en el aprendizaje

de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes (Universidad Diego Portales, s.f.). Del total de directores que respondió esta encuesta, un 11% declaró haber realizado un diplomado sobre gestión técnico-pedagógica. Asimismo, quienes realizaron una maestría llegan a un 8%, mientras que quienes cuentan con un título de doctorado en esta área son solo el 0,2% de los directores.

Finalmente, se cuenta con información acerca de la cantidad de directores que tiene postítulos en otras áreas -distintas al liderazgo educativo y a la gestión técnico-pedagógica- pero que de todas formas están relacionadas con temas de educación. Un 13,5% de los directores señaló tener un diplomado en un área distinta a las mencionadas, pero en temas relacionados con educación. A su vez, quienes cuentan con un máster en otra área relacionada con educación son un 8,6%. Por último, solo un 0,7% de los directores indicó tener estudios de doctorado en otra área relacionada con educación.

A modo de resumen, el área más común en la que los directores realizan postítulos es la que aborda temas de gestión y liderazgo educativo. Asimismo, el tipo de estudios que con mayor frecuencia eligen los directores son los diplomados. Por último, es importante tener en cuenta que un porcentaje no menor de los directores realiza postítulos en otras áreas relacionadas a la educación, por lo que sería interesante indagar con mayor profundidad si hay algún tema de especial preferencia por parte de los directores del país.

Trayectoria profesional

Si bien los mecanismos por los que los directores de establecimientos educacionales pueden llegar a tal cargo son variados, una gran mayoría (59%) lo hizo a través de la designación del sostenedor. La segunda forma de llegar al puesto de director más común es a través del sistema de Alta Dirección Pública¹ (ADP), el cual concentra el 23% de los casos. Para complementar estos porcentajes, se analizó la forma en que los directores llegaron a sus cargos teniendo en cuenta la dependencia administrativa de sus escuelas. Dichos resultados muestran que, del total de directores que lideran escuelas municipales, un 43% llegó al cargo por el sistema de Alta Dirección Pública. Por otro lado, de los directores que trabajan en establecimientos particulares subvencionados, un 85,9% señala haber sido elegido directamente por el sostenedor. El caso de los colegios privados es similar, en tanto un 74,5% dice que llegó al rol de director por la designación del sostenedor.

En cuanto a la experiencia que los directores tienen ejerciendo como tales, se obtuvieron los siguientes resultados: en promedio, los directores encuestados el 2017 tenían 23 años de experiencia ejerciendo como directores de establecimientos escolares. Ahora bien, al indagar respecto del tiempo que los mismos directores llevaban en el establecimiento que dirigían al momento que se aplicó la encuesta, la media fue igual a 8,6 años, lo que revela una tendencia a la baja rotación entre establecimientos a lo largo del tiempo (según la ficha mensual del Seguro de Cesantía que emite la Superintendencia de Pensiones, el año 2017 el promedio de tiempo que los chilenos permanecían en un mismo empleo era igual a 32 meses o 2,6 años continuos).

1 El Sistema de Alta Dirección Pública tiene como objetivo dotar a las instituciones del gobierno central -a través de concursos públicos y transparentes- de directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad (Servicio Civil).

Finalmente, cabe destacar que solo un 6,8% de los directores son –a la vez– sostenedores del establecimiento donde se desempeñan. Un porcentaje un poco más alto, 15,7%, forma parte del equipo del sostenedor al mismo tiempo que se desempeña como director, y el 77,4% restante, no es el sostenedor ni forma parte del equipo del mismo. De todas formas, estos resultados cambian cuando se revisa según la dependencia educacional del establecimiento. Concretamente, el cuestionario reveló que un 0,3% de los directores de colegios municipalizados son, al mismo tiempo, sostenedores. Este porcentaje alcanza el 15% para escuelas particulares subvencionadas y el 8,2% para establecimientos particulares pagados. Esta tendencia se mantiene para quienes son directores y, a la vez, miembros del equipo del sostenedor: un 3,6% de los directores de colegios municipales está en esta condición; un 30% de los directores de escuelas subvencionadas; y un 24,9%, de colegios particulares pagados. Así, y como podría esperarse, la gran mayoría de los directores de establecimientos municipales (un 96,1% exactamente) es solamente el director del colegio, es decir, no es también el sostenedor ni forma parte del equipo de apoyo de este. Para el caso de las escuelas subvencionadas, este porcentaje baja a 55% y a 66,9%, en colegios particulares pagados.

Así, los directores de Chile estarían llegando a sus puestos principalmente gracias a gestiones del sostenedor o por el sistema de Alta Dirección Pública, en el caso de los establecimientos municipales. Junto a lo anterior, se caracterizan por tener bastante experiencia en estos puestos y, además, permanecer por varios años en un mismo establecimiento. Finalmente, es importante poner atención al porcentaje de directores que forma parte del equipo sostenedor pues, según los mismos encuestados, la relación entre el equipo directivo y el equipo del sostenedor puede presentar dificultades en el ejercicio de sus tareas.

III. Atribuciones del Director (*Aplica para directores elegidos por ADP*)

El sistema de Alta Dirección Pública entrega una serie de beneficios a quienes llegan a un cargo público por esta vía. En este sentido, la encuesta indagó en qué medida los directores que son elegidos por este mecanismo conocen y utilizan dichas atribuciones.

En cuanto a la capacidad del director para formar su propio equipo directivo, una gran mayoría (65%) declaró utilizar esta atribución, mientras que un 6,3% señaló no conocer tal facultad. Otra de las capacidades que adquieren los directores elegidos por la Alta Dirección Pública es la de despedir a docentes que presentan desempeño insuficiente en diversas evaluaciones. Ahora bien, solo un 8,4% de los directores del país declaró utilizar esta facultad, en contraste a un amplio 90,8% que señaló no ocuparla.

Aquí es necesario precisar el rol del equipo directivo de un establecimiento educacional en Chile. En el país, las políticas en temas de liderazgo directivo son relativamente recientes, constituyéndose como uno de los últimos cambios importantes la modificación de la Jornada Escolar Completa el año 2004, la cual precisa el rol de los directivos de las escuelas y sus funciones. En esta ley (Nº19 979) se da un giro en el perfil de los equipos directivos hacia el liderazgo pedagógico, saliendo así de la esfera de lo puramente administrativo. Esto se complementa con el documento "Marco para la Buena Dirección" (Ministerio de Educación, 2005). A partir de la Cuestionario a directores aplicada junto al Simce 2017, fue posible caracterizar al equipo directivo, es decir, describir cómo se compone y quiénes lo integran.

El promedio de personas que forman el equipo directivo de los establecimientos educativos del país es igual a 3,5. Además, se observó que, de los participantes de este equipo, las figuras más presentes son el director de la escuela y el jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógica). Por otro lado, es común que en este equipo participen los encargados de Convivencia Escolar y el inspector general. Por último, los roles que se encuentran menos representados en el equipo directivo corresponden a los de jefes de Especialidad o Producción, los subdirectores y los orientadores.

Un tercer beneficio asociado a ser elegido por ADP, es crear mecanismos de evaluación docente descentralizados. Nuevamente llama la atención el alto porcentaje de directores que no utiliza dicha atribución: 62,9%. Además, un 7% dijo no estar al tanto de poseer tal derecho. En conclusión, se observa que los directores elegidos por el sistema de ADP utilizan, principalmente, el derecho a formar su propio equipo directivo; en un segundo lugar muy distanciado, se encuentra la creación de mecanismos de evaluación docente descentralizados. Respecto de esto, se debe prestar especial atención al porcentaje de directores que señala no utilizar y que además, no conocer las facultades que están a su disposición.

IV. Funciones Directivas

Tiempo destinado a diversas labores

El rol de los directores escolares en Chile, históricamente, ha estado asociado a tareas administrativas más que académicas (Elige Educar, 2018). Por lo mismo, es interesante estudiar la cantidad de tiempo que, según la perspectiva de los mismos directores, le dedican a una serie de actividades.

Una primera función por la cual se les consultó en el Cuestionario de Directores dice relación con la supervisión del proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, cerca de la mitad de los directores dice dedicar entre un 10% y un 29% de su tiempo a esta actividad. Por otro lado, solo un 11% de los directores señala que le dedica más de la mitad de su jornada laboral a esta función en particular.

Otra función directiva que se asocia al cargo de director es la de coordinar las actividades de formación de los estudiantes, por ejemplo: entrevistar a los apoderados, participar en instancias de convivencia, actos de la escuela, entre otros. Los resultados muestran que dos tercios de los directores le dedican entre un 10% y un 29% de su tiempo a esta función. Por otro lado, menos de un 10% dedica la mitad del tiempo a supervisar dichas instancias extra-académicas.

Los directores están a cargo de gestionar el establecimiento al cual representan tanto interna como externamente. La gestión interna considera actividades como planificar las acciones del establecimiento y realizar evaluaciones institucionales, entre otras. Los resultados muestran que más de la mitad de los directores le dedican entre un 20% y un 39% de su tiempo a dicha función. Curiosamente, de un total de 7837 directores, solo un 9,1% le dedica más de la mitad de su tiempo a la gestión interna del colegio.

Por su parte, la gestión externa comprende la participación en reuniones con otros directores, con autoridades públicas, educativas, etcétera. Como podría esperarse, el tiempo que los directores del país le dedican, del total de su jornada laboral, a este tipo de instancias, es bastante menor que el dedicado a asuntos de gestión interna. Es así como más del 75% de los directores manifiesta destinar menos del 20% de su tiempo a tales labores.

Finalmente, el Cuestionario evaluó el tiempo dedicado a controlar y administrar el establecimiento, es decir, a tareas como asignar recursos, control de horarios, entre otras. Los resultados, a diferencia de los antecedentes previos, muestran que gran parte de los directores (casi un 60% de total) le dedica menos del 20% de su tiempo a este tipo de responsabilidades.

A partir del análisis de todas estas variables se puede señalar que, entre las actividades a las que los directores les dedican más tiempo, se encuentran la de supervisar el proceso de aprendizaje de los alumnos y la de gestionar internamente el establecimiento. En la otra vereda, la supervisión de actividades de formación, la gestión externa del establecimiento y el control y administración de la escuela, reciben poco tiempo de la jornada laboral de los directores.

Toma de decisiones

Respecto del nivel de autonomía para tomar decisiones al interior de los establecimientos educacionales en Chile, las investigaciones ponen de manifiesto ciertos problemas en la relación entre directores y sostenedores. Este informe presenta, desde la visión de los directores, información sobre quiénes son los encargados de decidir sobre cuestiones que impactan directamente al establecimiento educacional del cual ambos están a cargo.

Decisiones referidas a los docentes

Una de las situaciones sobre las que no hay claridad respecto de a quién corresponde decidir, es la selección de docentes que serán contratados en el establecimiento. Un 57% de los directores señala que, tanto el equipo directivo como el sostenedor están a cargo de contratar docentes. De todos modos, un porcentaje no menor (27,8%) dice que es exclusivamente el sostenedor quien selecciona a los profesores que formarán parte del colegio.

Asimismo, despedir docentes es otro tipo de decisiones respecto de la cual no existe claridad en este sentido. Bajo la perspectiva de los directores, la decisión recae principalmente en los sostenedores, pues un 42,8% de los directores considera que el despido de docentes es una responsabilidad que asume exclusivamente el sostenedor del colegio. No obstante, un porcentaje aún mayor de directores (45,3% del total) asegura que dicha decisión se toma en conjunto entre el sostenedor, el director y el equipo directivo.

En relación con los docentes, gracias a esta información se pudo conocer quién, bajo la visión de los directores, define el salario de los profesores. En este caso las diferencias son importantes, pues un 72,4% de los directores señala que es el sostenedor quien toma esta decisión y, solo en un 13,1% de los casos, la decisión recae tanto en el sostenedor como en el equipo directivo. En la misma línea, un 65,9% los directores del país señalan que las decisiones referidas a aumento de sueldo son de exclusividad del sostenedor, mientras que solo un 14,1% opina que es una decisión compartida por ambos actores. Ahora bien, existen diferencias significativas en este tema según dependencia administrativa. Mientras que un 78,6% de los directores de colegios municipales dice que la definición de salarios se encuentra en manos del sostenedor, un 68% y un 45,1% de los directores de colegios particulares subvencionados y pagados, respectivamente responde lo mismo. Algo que llama la atención es que un porcentaje no menor (cercano al 20%) de los directores de establecimientos municipales, dice que es "otra entidad" la que toma esta decisión, por lo que sería interesante indagar con mayor profundidad quién ocupa este rol.

Como se observa a partir de estos datos, los directores señalan que las actividades más orientadas a temas financieros suelen atribuirse al sostenedor y su equipo (tales como definir salario de los docentes o decidir si aumentar salarios). Por otro lado, hay un conjunto de decisiones que son tomadas de manera más compartida entre sostenedor, director y sus respectivos equipos. Entre estas últimas, destaca la decisión respecto a contratar y despedir docentes.

Decisiones referidas al presupuesto

Ahora bien, en temas financieros se concluye que, según la opinión de los directores encuestados, la asignación del presupuesto para el establecimiento es una responsabilidad que asumen los sostenedores en un 48% de los casos. De todas maneras, las ocasiones en que ambos resuelven en conjunto el presupuesto para el colegio también es alta, concentrando un 34,2% de los casos.

Una de las inversiones más grandes que suelen hacer los establecimientos educacionales tiene que ver con la infraestructura. Según los directores de dichos establecimientos, la mitad de las veces la decisión sobre invertir en infraestructura recae tanto en el sostenedor como en el director y su equipo (un 49,3% exactamente). De todas maneras, un porcentaje no menor de las veces (38%) la decisión recae solamente en el sostenedor.

Decisiones referidas a los alumnos

En nuestro país suelen utilizarse diversos mecanismos para evaluar la gestión de los distintos actores que conviven en el sistema educativo, ya sea profesores, estudiantes, directivos, u otros. Los resultados muestran que las políticas de evaluación de estudiantes son algo que definen, en su mayoría, tanto sostenedores como miembros del equipo directivo (esta categoría acumula un 52,6% de los casos). Sin embargo, un porcentaje no menor de los directores (31,7%) dijo que la decisión es tomada de manera exclusiva por el director y su equipo de apoyo.

Si bien la admisión de alumnos nuevos a un establecimiento está mediada, la mayoría de las veces, por una prueba de conocimientos que estos deben rendir, también se requiere la aprobación de una autoridad del establecimiento para que estos estudiantes puedan ser matriculados. Así, según los directores, un 60,8% de las veces es el equipo directivo - y no el sostenedor - quien aprueba la admisión de estudiantes nuevos. Asimismo, un 58,1% de los directores declara que son ellos, en conjunto con su equipo directivo, quienes establecen las políticas de promoción de grado de los alumnos. Esto se contrapone al 2% de los encuestados, según los cuales es solamente el sostenedor quien define las políticas de promoción del alumnado. Finalmente, cabe destacar que la aplicación del Manual de Convivencia Escolar ² es, en más del 80% de los casos, una responsabilidad que asumen los directores, ya sea acompañados de su equipo directivo (59,4% del total) o del equipo directivo en conjunto con el sostenedor (28,9% del total). Estos hallazgos se vuelven aún más interesante cuando se analizan según la dependencia administrativa de cada escuela. Por un lado, un 43,3% de los directores de colegios municipales dice que esta decisión recae solamente en el sostenedor, cifra que baja de manera importante (11,4%) para directores de colegios particulares subvencionados y a un 2,4% para directores de escuelas particulares pagadas. En oposición a esto, solo un 10% de los directores de establecimientos municipalizados indica que esta decisión recae exclusivamente en el director y su equipo. Este porcentaje es de un 25,8% y un 53,3% para colegios particulares subvencionados y pagados, respectivamente.

² El Manual de Convivencia Escolar es una de las iniciativas que surge a partir de la Política de Convivencia Escolar, la cual busca orientar en acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa. (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

A pesar de lo anterior, en las decisiones que atañen a estudiantes, no se observan importantes diferencias. En concreto, los porcentajes de directores que toman la decisión de aprobar la admisión de estudiantes, son similares para todas las escuelas, independiente de su dependencia administrativa. Por ejemplo, para todos los colegios, lo más común es que esta decisión recaiga solo en el director y el equipo directivo, seguido de la opción que considera al equipo directivo y al sostenedor y, en último lugar, a aquella en que solo es el sostenedor quien está a cargo. Esta tendencia se repite también cuando se indaga respecto de quién toma la decisión sobre determinar metas y programas de estudio, donde las diferencias no son significativas entre directores de escuelas municipales, subvencionadas y privadas pagadas.

De esta información se concluye que los directores y su equipo de apoyo tendrían mayor poder de decisión sobre asuntos referidos a los alumnos –como su admisión o promoción de grado– en contraste con las decisiones financieras, respecto de las cuales sería el sostenedor quien tendría la última palabra. Los directores, entonces, vendrían a ser una figura más protagónica en lo que respecta a los estudiantes y no en relación con los recursos.

Decisiones académicas

Para finalizar, en esta sección se presentan tres interesantes resultados obtenidos gracias a la encuesta. El primer hallazgo se refiere al 68,8% de los directores cuya declaración es que el equipo directivo toma las decisiones sobre los textos escolares que utiliza el establecimiento. Este porcentaje es seguido de lejos por un 15,8% de directores según los cuales el equipo directivo en conjunto con el sostenedor, seleccionan los textos académicos.

Sumado a lo anterior, un 39,9% de directores dijo que es el mismo equipo directivo el que determina los planes y programas de estudio del colegio, decisión que –según un 25,3% de directores– es tomada por el equipo directivo junto al sostenedor. En tercer lugar, el porcentaje de directores según los cuales el equipo directivo es el que define las metas académicas del colegio, es igual a 48,7%, porcentaje muy similar al de quienes respondieron que tanto el director como el sostenedor determinan dichas metas (43,8%).

A partir de lo expuesto, puede corroborarse la afirmación de que los directores tienen mayor poder en la toma de decisiones respecto de ámbitos relacionados con la organización interna del establecimiento, como temas referidos a los estudiantes, los textos escolares, las metas académicas o los programas de estudio. De todas maneras, muchas veces estas decisiones están acompañadas y apoyadas por el sostenedor del establecimiento y su equipo.

V. Clima Escolar

El término “clima escolar” hace alusión a la percepción que se tiene sobre la convivencia, la cual corresponde a la capacidad de las personas de vivir con otras en un marco de respeto y solidaridad. La convivencia se aprende y se practica (Educar Chile , 2018). Asimismo, existe evidencia de que uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de un clima de convivencia escolar adecuado, es la percepción de seguridad al interior de la escuela. Esto último refiere al resguardo, tanto de la integridad física como social al interior del establecimiento, y el entorno comunitario que esto implica. La incidencia que un buen clima escolar puede tener en los miembros de la comunidad es fundamental, no solo en procesos de aprendizaje, estudio y educación, sino en la calidad de vida de sus integrantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2013).

A continuación, se presentan las percepciones que los directores de establecimientos educativos en Chile tienen sobre el clima escolar que impera en sus respectivos colegios.

Respeto de normas

Si bien el quebrantamiento de las normas internas de los establecimientos escolares puede estar asociado a los distintos actores de la comunidad, suelen ser los alumnos quienes más incumplen dichas reglas. Del total de directores, un 62,7% señala que los atrasos reiterados de los estudiantes respecto de la hora de ingreso al establecimiento, constituyen un problema menor o, definitivamente, no representan un problema. De manera similar, un 58,3% señala que la ausencia injustificada de los alumnos a clases no es un problema o solo lo es en un grado mínimo.

Las normas internas del establecimiento regulan, entre otros, el comportamiento de los estudiantes al interior del aula de clases. Pareciera ser que dichas reglas suelen cumplirse, en tanto un 73% de la muestra considera que es un problema menor. En la misma línea, un 85% declara que la acción de “copiar” pruebas, tareas, trabajos u otros, entre un estudiante y otro, no es un asunto que genere grandes conflictos en el colegio. Pareciera ser entonces que, según la opinión de los directores, existe un adecuado respeto de las normas del establecimiento por parte del estudiantado.

Respeto entre miembros del establecimiento

De cualquier modo, las normas no solo hacen alusión a las conductas que deben tener los estudiantes, sino también al modo en que deben interactuar los distintos miembros de la comunidad educativa. Dado lo anterior, la encuesta buscó profundizar sobre la percepción que tienen los directores sobre el respeto que existe entre docentes, alumnos, apoderados y administrativos.

En primer lugar, los directores del país señalan en un 57,3% que, durante un mes de clases, pocas veces un estudiante le falta el respeto a otro estudiante. Adicionalmente, un 65,8% menciona que, en un mes promedio, los estudiantes no faltan el respeto a los docentes en ninguna ocasión. De hecho, solo un 3,2% indica que los estudiantes faltan el respeto a los profesores siempre o muchas veces. Al mismo tiempo, se evaluó la situación inversa, es decir,

si los docentes faltan el respeto a los alumnos. Los resultados aquí son aún más concluyentes en tanto un 89,8% de los directores declara que, en un mes común y corriente, los docentes nunca faltan el respeto a los alumnos. Solo un 0,4% del total (menos de 35 casos) dijo que esta es una situación que se da con una frecuencia importante en el período de un mes.

De todas maneras, a pesar de que las cifras recién expuestas podrían parecer alentadoras, se debe tener en consideración cómo estos porcentajes varían a medida que se observan según dependencia administrativa. El estudio “Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso en Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados” (2012) concluyó que los estudiantes de colegios municipalizados tienen una percepción del clima escolar más desfavorable que los alumnos de escuelas subvencionadas y particulares pagadas. Algo parecido es lo que ocurre a nivel de directores –especialmente en temas de convivencia escolar– que refieren a respeto de normas. Un 13,5% de los directores de colegios municipales dice que es común que un estudiante le falte el respeto a otro. Si bien este número puede no parecer significativo, adquiere relevancia cuando se lo compara con la respuesta de directores de colegios subvencionados y particulares pagados: 9% y 3,3% respectivamente. Estos resultados son bastante similares a los hallados sobre faltas de respeto por parte de alumnos hacia docentes.

De todas maneras, el análisis no se circunscribe solo a estudiantes y docentes. Un 70% de los directores señala que las faltas de respeto por parte de un apoderado hacia un docente, no se da casi nunca o nunca. De igual manera, un 66,5% de los directores percibe que entre los apoderados las faltas de respeto no se dan casi nunca o nunca. En la misma línea, y quizás donde hay más acuerdo, es en la relación entre docentes. Así, un 92,1% de los directores encuestados dijo que casi nunca o nunca percibe faltas de respeto entre profesores del establecimiento. Algo parecido ocurre con la relación entre docentes y equipo directivo donde, en opinión del 95% de los directores aproximadamente, no existen faltas de respeto. Por último, cabe destacar que un 80,6% de los directores señala que casi nunca o nunca existen faltas de respeto hacia los auxiliares, administrativos o asistentes del colegio, ya sea que provengan de estudiantes, apoderados o docentes.

En resumen, la percepción de los directores es que la falta de respeto entre la comunidad es algo que se da con muy poca frecuencia. Además, serían los docentes de los establecimientos quienes en menor medida incurrir en faltas de respeto a estudiantes, apoderados, otros docentes o administrativos. En cuanto a los estudiantes, existe la visión por parte de los directores de que no solo respetan las normas del establecimiento, sino que, a la vez, se comportan de forma respetuosa con el resto de sus miembros.

Seguridad en el establecimiento

El estudio “Desigualdad de ingreso, violencia escolar y rendimiento escolar” (2017) de D. Contreras y A. Miranda evidencia que un 52% de los alumnos que cursaban 8° básico el 2011 en nuestro país experimentó algún tipo de violencia escolar durante el año 2011. La violencia escolar o *bullying* es un fenómeno que ha adquirido relevancia en el discurso público en el último tiempo, poniendo de relieve el ambiente de inseguridad con el que conviven algunos estudiantes. No obstante, esta es solo una arista de lo que comprende la seguridad en el establecimiento, la cual es analizada a continuación.

En primera instancia, un 75,5% de los directores que respondió el Cuestionario, percibe que los insultos entre estudiantes del establecimiento son un problema menor o, definitivamente, no son un problema. Por otro lado, solo un 7% de ellos lo considera como un problema grave. Dicha opinión se repite al indagar sobre las peleas entre los alumnos, pues un 45,9% del total no concibe esto como un problema y un 38,4% lo considera un problema menor.

Ahora bien, la seguridad al interior del establecimiento no solo se evalúa en torno a la relación entre los miembros de la comunidad, sino que también atañe a la infraestructura del establecimiento. De todos modos, tampoco en este ámbito los directores tienen una visión negativa. En concreto, un 58,3% de ellos considera que el daño al establecimiento por parte de los alumnos no representa una situación problemática en su comunidad. En oposición a lo anterior, un 5,5% de los directores considera dichas situaciones como un problema mayor, que afecta la seguridad del establecimiento escolar. En la misma línea, un 55,9% de los directores dice que no tiene una situación problemática en cuanto a los robos al interior del establecimiento; un 30,1%, lo califica como un problema menor; un 7,2%, como un problema moderado; y solo un 6,8%, como un problema mayor.

Retomando la idea expuesta en un inicio, se indagó en la percepción de los directores sobre la presencia de *bullying* en el establecimiento, frente a lo cual un 48,7% señala que este no representa un problema de envergadura en su colegio y un 37,6% indica que es un problema menor. Solo un 13,7% de los directores del país considera las situaciones de *bullying* entre sus alumnos como un conflicto moderado o, incluso, mayor. Por último, en relación con el tema de la seguridad escolar, un 92,2% de los directores opina que el acoso de estudiantes hacia docentes en su establecimiento no es una situación problemática o lo es en un grado menor; solo un 7,7% lo ve como un problema moderado o grave.

De esta manera, se puede concluir que los directores en general consideran que en sus establecimientos impera un ambiente sano y seguro. En la mayoría de los casos, más del 70% de los directores opina que acontecimientos como el *bullying* entre alumnos, el acoso a estudiantes, los robos al interior de la escuela o los daños en la infraestructura del establecimiento, representan un problema menor o, en algunos casos, no revisten un problema al que tengan que prestar atención frecuentemente. Sin embargo, cabe señalar que las percepciones no son las mismas según dependencia, siendo los directores de los establecimientos municipales los que consideran que dichos acontecimientos son más problemáticos.

VI. Liderazgo

Suele haber acuerdo sobre la importancia de contar con buenos líderes a la hora de elevar el proceso de aprendizaje, especialmente si los establecimientos educativos se encuentran en escenarios de vulnerabilidad. Asimismo, un liderazgo inefectivo puede conducir a los alumnos a mayores problemas de aprendizaje (Weinstein, 2008 en Muñoz, Marfán, Horn & Weinstein, 2011).

Expectativas

Una forma de indagar en el liderazgo ejercido por los directores al interior de sus establecimientos es a través de las expectativas que los distintos miembros de la comunidad tienen de los estudiantes. Un 88,6% de los directores señala que los docentes del colegio tienen altas expectativas académicas respecto de sus estudiantes, mientras que solo un 9,7% cree que los profesores no las tienen.

Asimismo, un 82,8% de los directores del país considera que los padres y apoderados del establecimiento confían en las capacidades de sus hijos. Ahora bien, quizás el indicador más importante sobre el liderazgo de los directores tiene relación con la confianza que los mismos estudiantes tienen en sí mismos. En opinión de los directores, un 84,7% de los alumnos confía en sus capacidades académicas, en contraste a un 13,6%, cuya opinión es que los estudiantes no confían suficientemente en sus habilidades.

Para profundizar en lo recién expuesto, el Cuestionario también indaga en las expectativas de los directores sobre los niveles educativos que alcanzarán los alumnos de su establecimiento. Concretamente, un 21,5% de los directores cree que la mayoría de sus alumnos alcanzará la enseñanza media técnico-profesional; un 29,6% cree que la mayoría completará una carrera técnica en un Instituto Profesional o en un Centro de Formación Técnica; y un 32,5% considera que gran parte de sus alumnos obtendrá un título profesional en una universidad. Como puede observarse, más de un 60% de los directores tiene expectativas de que sus alumnos obtendrán un título en la educación superior.

De todas formas, esto cambia según la dependencia administrativa de cada colegio. Específicamente, del total de directores que se desempeñan como tales en colegios municipales, un amplio 27,1% considera que sus alumnos completarán la enseñanza media técnico-profesional, mientras que el porcentaje de directores de colegios subvencionados que cree lo mismo, baja a 19%. En una lógica similar, de los directores de establecimientos municipales, solo un 1,8% cree que sus estudiantes obtendrán estudios de postgrado, porcentaje que se mantiene para los directores de escuelas particulares subvencionadas (1,9%) y sube abruptamente para los de colegios pagados, alcanzando un 21,9%.

Mejoras

Otra esfera que es parte fundamental del liderazgo de un profesional al interior de la comunidad –además de las expectativas que tiene acerca de las personas a su cargo– tiene relación con los desafíos que asume y cómo los enfrenta. Más de la mitad de los directores de nuestro país, un 55,2% específicamente, señaló que su principal desafío para el año 2018 fue mejorar los resultados académicos de sus alumnos, mientras que un 22,1% declaró que su prioridad estaba puesta en el desarrollo personal y social de los estudiantes. Al analizar según grupos socioeconómicos, es posible identificar que dicha tendencia se concentra principalmente en los grupos medios y bajos, mientras que en los grupos altos, emerge el desafío de mejorar las capacidades docentes.

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

A pesar de que puede haber diferencias en cuanto a los desafíos que cada director considera prioritario asumir, los documentos institucionales deben dejar constancia del perfil que distingue a cada establecimiento. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el documento en el cual se explicita cuál es el sentido y el sello de cada establecimiento, indicando además el aporte que realiza a quienes forman parte de él. Esto lo convierte en una herramienta fundamental para los sostenedores, directivos, trabajadores, alumnos, familias y toda la comunidad educativa (División de Educación General Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Dado lo anterior, es central que los directores promuevan la participación de múltiples actores en la definición del sello del establecimiento. Del total de directores encuestados, un 90% considera que los docentes participaron bastante o mucho en la última actualización del PEI. Para el caso de los asistentes de educación, los porcentajes bajan un poco: un 68,5% de los directores considera que participaron bastante o mucho en la última actualización del PEI. A su vez, un 25% aproximadamente cree que los asistentes participaron poco, casi nada o nada.

En relación con los apoderados y estudiantes sucede algo similar. Si bien un 44% de los directores señala que participaron bastante en la actualización del proyecto, un 30,2% dice que la participación de los apoderados fue poca. En cuanto a los alumnos, un 27,7% de los directores cree que su participación fue poca; mientras que un 43,2%, bastante; y un 19,6%, mucha.

Los Centros de Padres y Apoderados (CPAs) tienen, como uno de sus objetivos, promover el rol de las familias en la educación de los niños, niñas y adolescentes, potenciando la labor educativa de padres, madres y apoderados (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). De modo similar, los Centros de Alumnos son espacios que poseen los estudiantes para debatir sus ideas y proyectos para, posteriormente y a través de un proceso democrático, llegar a acuerdos y acciones (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). De esta manera, ambas instituciones tienen la capacidad de ser un intermediario entre el grupo al que representan y los canales institucionales de cada establecimiento.

Teniendo esto en consideración, es entendible que estas organizaciones tengan una participación activa en la actualización del PEI. Del total de directores, casi un 70% estima que los Centros de Padres participaron bastante o mucho en la última actualización del Proyecto Educativo Institucional, mientras que un 60% cree que los Centros de Alumnos se involucraron bastante o mucho en este proceso.

Otra figura relevante que debe ser añadida al análisis es la de los sostenedores y su equipo de apoyo. Según la Ley General de Educación, específicamente en el Art. 10, los sostenedores tienen derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo con la comunidad educativa. Además, señala que tienen derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). Por lo mismo, la evaluación que los directores hacen de los sostenedores en una serie de aspectos, es fundamental. Un 34,2% de los directores plantea que los sostenedores y su equipo se involucran mucho en la actualización del PIE; un 28,5%, considera que participan bastante; y un 19,6%, señala que su participación es poca.

Finalmente, haciendo una evaluación del apoyo que reciben de su propio equipo, un 75,2% de los directores dice que el equipo directivo participó mucho en la última actualización del PEI, porcentaje que contrasta con el 1,3% que calificó la participación del equipo directivo como mala, señalando que participaron nada, casi nada o solo un poco.

Al analizar la participación de los diversos actores en la actualización del Proyecto Educativo Institucional, se puede corroborar que quienes más participan son los que están organizados, como los Centros de Alumnos o los Centros de Padres. Probablemente esto tiene relación con el hecho de que uno de los objetivos principales de estos grupos es transmitir las necesidades de ciertos actores a las autoridades del establecimiento. Asimismo, tanto el equipo directivo como el sostenedor tienen una alta tasa de participación, lo que se explica por el hecho de que están directamente implicados en el proyecto educativo de la escuela. Por último, es importante mencionar a los docentes en tanto, según los directores, participan bastante o mucho de la actualización del PEI, lo que puede considerarse un aporte, y evidencia sus ganas de contribuir al progreso del colegio.

Plan de Mejoramiento Educativo (PME)

El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) es una herramienta con la que cuentan los establecimientos educativos para organizar y planificar los objetivos y acciones para mejorar el aprendizaje de los alumnos (Ministerio de Educación de Chile, s.f.). Dicho plan contempla dos grandes fases. La primera de ellas, la fase estratégica, consiste en diseñar una propuesta de mejoramiento para un plazo de cuatro años teniendo como base el Proyecto Educativo Institucional. La segunda etapa, la fase anual, implica un análisis de la gestión institucional; la planificación de acciones para alcanzar los objetivos en el mediano plazo; la implementación y seguimiento de las acciones diseñadas y; finalmente, la evaluación, tanto del impacto en las mejoras de aprendizaje como en el nivel de logro del PME.

Al igual que en el caso del PEI, para el Plan de Mejoramiento Educativo se requiere la colaboración de diversos actores. No obstante, el PME es un proceso que requiere de más conocimiento y sistematización que el PEI, por lo que integrar esta multiplicidad de visiones implica un proceso complejo. De todas maneras, los directores suelen opinar que la participación de otros miembros de la comunidad es relativamente alta.

Aproximadamente solo uno de cada diez directores cree que los docentes no participan, o lo hacen poco, en la elaboración del PME. En la otra vereda, casi nueve de cada diez directores señalan que los profesores del colegio tienen una participación activa en la elaboración del PME, participando bastante o mucho. Respecto del equipo directivo, un 1,5% de los directores considera que este participa poco o nada en la creación del PME, porcentaje muy bajo en

comparación con el 93,9% de los encuestados cuya opinión es que la participación del equipo directivo es mucha o bastante. Finalmente, un 26,1% de los directores dice que el Consejo Escolar³ participa poco en la elaboración del PME; un 42,8%, dice que participan bastante; y un 20,6%, señala que mucho.

Liderazgo del sostenedor

De acuerdo con la Ley General de Educación, Art. 46, los sostenedores corresponden a personas jurídicas de derecho público, como municipalidades u otras entidades creadas por ley; o personas jurídicas en su derecho privado, cuyo objeto social único es la educación. El sostenedor es el responsable del funcionamiento del establecimiento educacional (Ministerio de Educación, s.f.). Como ya se ha mencionado a lo largo de este informe, el rol de los sostenedores y el tipo de relación que establecen con los directores varía enormemente dependiendo de una serie de factores, afectando elementos como: el clima escolar, los resultados académicos, el equipo de docentes, entre tantos otros. En este contexto, a continuación, se presenta una serie de resultados que reflejan la percepción de los directores sobre el nivel de involucramiento que el sostenedor de su establecimiento tiene, respecto a una serie de ámbitos.

Indicadores e índices

En cuanto a la dimensión académica, seis de cada diez directores considera que los sostenedores están muy informados sobre los resultados Simce del colegio. Por otro lado, solo un 5,5% señala que los sostenedores conocen poco o nada sobre los resultados que en esta prueba obtienen sus alumnos.

Ahora bien, a nivel institucional, la percepción de un 46% de los directores es que los sostenedores de sus establecimientos están muy informados en cuanto a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social⁴ del colegio. En la misma línea, un 38,2% cree que los sostenedores están, al menos, bastante informados sobre tales indicadores. Asimismo, más de la mitad de los directores señala que el sostenedor está muy informado sobre la Categoría de Desempeño⁵ del establecimiento. En oposición a esto, menos del 10% de los directores cree que los sostenedores están poco o nada informados sobre dicho indicador.

Un tercer conjunto de indicadores a considerar tiene relación con la eficiencia interna del establecimiento. Entre estos indicadores se encuentran las tasas de matrícula, de asistencia, de retención, entre otros. Más del 90% de los directores del país señala que el sostenedor está bastante o muy informado sobre el resultado de estos indicadores. Esto tiene una gran relevancia en tanto, como lo expone la Ley General de Educación, el responsable de mantener el funcionamiento de las escuelas es, más que nadie, el sostenedor a cargo. Asimismo, un

3 El Consejo Escolar es la instancia que promueve la participación y reúne a los distintos integrantes de la comunidad educativa, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, la convivencia escolar y los logros de aprendizaje (Superintendencia de Educación, s.f.).

4 Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) son un conjunto de índices que entregan información sobre el desarrollo personal y social de los estudiantes en un establecimiento, complementando los resultados de la prueba Simce y los Estándares de Aprendizaje, ampliando la concepción del concepto de calidad educativa al incorporar aspectos que van más allá del dominio académico (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.).

5 La Categoría de Desempeño es la forma por la cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad puede identificar el nivel de ayuda y orientación que necesitan los establecimientos. Es una evaluación donde el resultado es la categorización en un nivel de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo o Insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.).

50,7% de los directores señala que el sostenedor está muy informado sobre el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y un 47,8% indica lo mismo para el grado de cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Estos porcentajes son bastante alentadores, pues solo un 9,9% de los directores indica que el sostenedor estaba poco informado del PEI de la escuela y un 8,8% señala lo mismo en el caso del PME.

Los resultados recién expuestos son consistentes con el nivel de involucramiento que los directores perciben de los sostenedores, tanto en la actualización del PEI como en la elaboración del PME. Concretamente, un 75% de los directores cree que los sostenedores están bastante o muy involucrados en el proceso de actualización del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. Asimismo, un 81% de los directores considera que los sostenedores se involucran bastante o mucho en la actualización del Plan de Mejoramiento Institucional.

En conclusión, la evaluación que los directores hacen del sostenedor –en lo que respecta a su nivel de conocimiento e información sobre distintos indicadores de la escuela– es bastante positiva. Estos datos son importantes en cuanto permiten conocer el nivel de cumplimiento de los sostenedores en una serie de tareas asociadas a su cargo, además de entregar información acerca de cómo puede verse afectada la relación entre el sostenedor y el director. Si bien los resultados según dependencia son bastante similares, se evidencia un leve mayor nivel de desconocimiento de los sostenedores de los establecimientos municipales.

Necesidades del establecimiento

De todas maneras, también se exige que los sostenedores estén informados en temas que responden a la comunidad y no solo a los indicadores del establecimiento. En este sentido, la percepción de un 39,2% de los directores es que el sostenedor está bastante informado de los resultados de las evaluaciones aplicadas a los docentes, y un 44,4% cree que están muy informados al respecto. También tienen una percepción positiva sobre el nivel de conocimiento del sostenedor respecto a las necesidades pedagógicas, administrativas y financieras del colegio. El porcentaje de directores que considera que el sostenedor conoce las necesidades pedagógicas de la escuela, es igual al 87,7%. De manera similar, el porcentaje de directores que cree que el sostenedor conoce las necesidades administrativas y financieras del colegio es superior al 90%.

Estos resultados se complementan con la percepción que tienen los directores sobre el involucramiento del sostenedor en la elaboración del plan de presupuesto, en la entrega de orientaciones técnicas y en la definición del sistema de evaluación. Sobre lo primero, un 86% de los directores menciona que el sostenedor está bastante o muy involucrado en contribuir en la elaboración del presupuesto anual para la escuela. De forma similar, un 74% declara que el sostenedor está bastante o muy involucrado en contribuir a las orientaciones técnico-pedagógicas del establecimiento. Por último, un 67,5% del total de los directores encuestados, evalúa la participación del sostenedor en la definición de los sistemas de evaluación de aprendizaje como positiva, pues señala que están bastante o muy involucrados en este aspecto.

En conclusión, bajo la visión de los directores, los sostenedores no solo están bien informados respecto a temas atinentes al establecimiento del cual están a cargo, sino que además tienen una participación activa en procesos como la definición del presupuesto, las orientaciones técnicas y los sistemas de evaluación.

Compromisos

Más allá de la percepción de los directores sobre cuánto conocen los sostenedores los indicadores y necesidades del establecimiento, existe una serie de compromisos que el sostenedor debe cumplir. Algunos directores hicieron notar que en ocasiones estos compromisos no están escritos en ningún documento, lo que podría afectar el nivel de cumplimiento de los mismos por parte del sostenedor.

Según un 43,2% de los directores, el apoyo técnico-pedagógico que debe proveer el sostenedor al establecimiento no está explicitado en ningún documento. De todas maneras, solo un 10% de los directores señala que el sostenedor del colegio no cumple con el apoyo técnico-pedagógico comprometido. Además, solo un 4,8% de los directores dice no haber hecho ningún tipo de compromiso sobre esta temática con los sostenedores. Por otra parte, un 27,1% de los directores indica que faltan registros en sus establecimientos sobre los recursos financieros que el sostenedor debe entregar a la escuela. De todos modos, solo un 10,2% de los directores considera que el sostenedor del establecimiento no cumple con los compromisos sobre asignación de recursos; un 87,3% de los directores afirma que el sostenedor cumple con tales compromisos; y apenas un 2,4% del total señala que no existe ningún tipo de compromiso sobre la asignación de recursos dirigidos al establecimiento por parte del sostenedor.

Ahora bien, existen otras responsabilidades asociadas a la figura del sostenedor que tienen mayor relación con su interés y disposición frente a las necesidades del establecimiento y los miembros de la comunidad. Una de ellas dice relación con el hecho de que el sostenedor mantenga informado al equipo directivo sobre temas relacionados con el establecimiento. Un 91,8% de los directores considera que el sostenedor lo mantiene informado a él y a su equipo sobre asuntos relevantes. Sumado a lo anterior, un 93,2% de los directores del país considera que el sostenedor tiene buena disposición cuando el equipo directivo le quiere plantear dudas y consultas. Siguiendo la tendencia de estos resultados, un 92,3% de los directores encuestados plantea que el sostenedor es claro al transmitir las obligaciones asignadas al cargo de director. Asimismo, solo uno de cada diez directores considera que el sostenedor no evalúa como quisiera el desempeño del equipo directivo. Empero, un 86,7% sí está satisfecho, pues piensa que el sostenedor cumple con este compromiso.

Si bien la percepción que los directores tienen del cumplimiento de compromisos por parte del sostenedor es en general buena en todos sus ámbitos, hay áreas en que el porcentaje de directores que no está del todo satisfecho con la labor de los sostenedores es mayor. Una de ellas corresponde a la definición de metas, pues un 19,5% del total de directores está en desacuerdo con la idea de que las metas se definen entre el director y el sostenedor. Junto a ello, un 22,7% de los directores sostiene que el sostenedor no retroalimenta al director respecto a su desempeño en el establecimiento.

En definitiva, los directores tienen una buena evaluación del sostenedor respecto al nivel de cumplimiento de compromisos y a la información que transmiten. Sin embargo, llama la atención que las dimensiones con una evaluación más baja, son aquellas que tienen que ver con el desempeño mismo del director, como la definición de obligaciones y la retroalimentación, en comparación a las que se asocian más al establecimiento (por ejemplo, la asignación de recursos o el apoyo técnico pedagógico).

Autoevaluación

La autoevaluación es un método que consiste en que una persona o institución se evalúa a sí misma en cuanto a la capacidad de que dispone para la realización de diversas tareas, así como a la calidad del trabajo que lleva a cabo, especialmente en el ámbito pedagógico. No obstante, a pesar de la importancia que tiene el proceso de autoevaluación, es una iniciativa que puede variar en frecuencia y calidad dependiendo del establecimiento y de quienes lo lideran. Del total de directores encuestados, un 11,4% señala que no realiza procesos de autoevaluación y un 4,5%, indica que este proceso lo realiza cada dos años o más. Si bien este porcentaje no es alto, configura una realidad a la que se debe poner atención. En la otra vereda, un 36,1% de los directores dice realizar el proceso de autoevaluación del establecimiento varias veces al año. De todos modos, la gran mayoría de los directores (un 45,9%) lleva a cabo la autoevaluación una vez durante el año académico.

Este proceso puede ser más o menos inclusivo según el establecimiento; en otras palabras, existe la posibilidad de que participen o no múltiples actores. En la opinión del 75% de los directores, el equipo directivo sí forma parte del proceso de autoevaluación. En una medida similar (71,1% de los casos exactamente) el cuerpo docente del colegio también integra este proceso. Sin embargo, existen otros miembros de la comunidad cuya presencia es menor. El Consejo Escolar, en la mirada de los directores, participaría solo la mitad de las veces. En menor grado, sólo el 38,6% de los directores encuestados dijo que los Centros de Padres y Apoderados participan activamente de la autoevaluación del establecimiento. Finalmente, en lo que respecta a los estudiantes, se tiene que un 32,8% de los directores opina que sí participan, mientras que referido al Centro de Alumnos, el porcentaje baja a 26,4%.

VII. Gestión curricular

El término currículum es uno de los más utilizados al hablar del sistema educacional chileno actual. Currículum ha sido definido por el Ministerio de Educación como el “conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos” (Cox, 2011). De todas formas, existe un recurso llamado Horas de Libre Disposición (o HDL) las cuales permiten a los establecimientos educativos responder de manera contingente a los cambios y necesidades que presentan sus estudiantes y, adicionalmente, adaptarse al contexto en el que ellos se insertan (Currículum Nacional, s.f.). De lo anterior se desprende la importancia de las HDL para los directores, pues son una herramienta para fomentar el aprendizaje de los estudiantes según las necesidades de los mismos y también permiten agregar un sello personal al establecimiento educativo que cada uno de ellos dirige.

Un factor relevante sobre las HDL es la participación de distintos miembros de la comunidad en la definición de su contenido. Un 89,7% de los directores señala que los intereses de los alumnos son considerados al momento de definir en qué se utilizarán las horas de libre disposición. Aun así, un 87,4% de los directores cree que las HDL priorizan el desarrollo de habilidades académicas en los alumnos, tales como el pensamiento lógico-matemático o las habilidades lectoras. Asimismo, un 88,2% señala que las HDL abordan primordialmente habilidades no académicas, por ejemplo, actividades para desarrollar el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la colaboración y empatía, entre otras.

Un tema que podría afectar las HDL es la cantidad de recursos que el establecimiento tiene a disposición para dedicar a esta actividad. Por un lado, un 18,4% de los directores indica que el establecimiento no cuenta con los recursos necesarios para implementar las HDL que se propone, mientras que un 81,6% considera que sí los hay para este fin. Dentro de los recursos se consideran elementos como infraestructura, disposición de personal o dinero. De todas formas, esta distribución es algo que no se da por igual en todos los colegios sino que varían según la dependencia administrativa de los mismos. Los directores encuestados manifestaron que no todos ellos cuentan con los recursos para implementar de manera adecuada las horas de libre disposición. Así, mientras que de los directores de escuelas municipales, un 23,7% dijo no contar con dichos recursos, este porcentaje bajó a 11,8% para directores de establecimientos subvencionados y, a 9,8% para directores de colegios particulares pagados. Por otro lado, un 28,6% de los directores que lideran escuelas municipales dijo estar muy de acuerdo con la afirmación de que cuenta con los recursos para implementar las horas de libre disposición, cifra que ronda el 43%, tanto para directores de colegios particulares subvencionados como para colegios pagados.

Finalmente, respecto a las HDL, cabe destacar que un 92,2% de los directores del país las considera una herramienta que contribuye a mejorar el desarrollo personal y social de los alumnos. Junto con ello, un 89,3% de los directores califica las horas de libre disposición como una metodología que mejora el aprendizaje de los estudiantes. Es así como las horas de libre disposición serían un recurso que los directores utilizan para fomentar el proceso de aprendizaje académico y no académico de los alumnos. Esto es aún más positivo si se tiene en cuenta que, según los directores, las HDL plasmarían en parte los intereses de los alumnos y que, por último, podrían llevarse a cabo de manera adecuada en tanto se cuenta con los recursos para ello.

VIII. Caracterización establecimiento

Los establecimientos educativos de nuestro país se distinguen entre sí por múltiples factores, tales como el tamaño, el tipo de dependencia, la infraestructura, la orientación valórica, entre muchos otros. En este breve apartado se describen, en base a una serie de variables, las características de las escuelas que tienen a su cargo los directores que contestaron esta encuesta.

Por escuela multigrado se entiende aquellos establecimientos educacionales donde, al menos una de sus aulas, está compuesta por estudiantes de diferentes cursos o grados, en otras palabras, se encuentra combinada (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Según las respuestas de los directores, un 66,8% de los establecimientos no cuenta con cursos combinados; un 8,5%, tiene menos de la mitad de sus cursos combinados; y un 24,7%, tiene al menos la mitad de sus grados combinados. Cabe señalar que el 96% de los establecimientos que tienen más del 50% de sus cursos combinados se encuentran ubicados en áreas rurales.

En cuanto a temas de infraestructura y tecnología, cabe destacar que un 45,7% de los directores afirma que los alumnos tienen acceso a red de wifi dentro de la escuela, pero en horario y espacios restringidos. Un cuarto de los directores sostiene que el acceso a la red de wifi es de libre acceso para los estudiantes y un 29,8% señala que su establecimiento no cuenta con este servicio. Estos últimos establecimientos son principalmente, de dependencia Particular subvencionada y nivel socioeconómico bajo.

Otro tema relativo a la infraestructura dice relación con la opinión que tienen los directores respecto de qué tan preparados están sus establecimientos para enfrentar la futura transición del sistema escolar chileno a ciclos de seis años⁶. Un 74,6% de los directores dice que su establecimiento sí cuenta con la infraestructura para enfrentar este desafío; un 23%, indica que no; y un 2,3%, dice no saber.

6 La Ley General de Educación (Ley N° 20.370) estableció cambios que implican reducir la educación básica a seis años y ampliar la educación media a otros seis años, y de este modo, incentivar la permanencia de los estudiantes en un único establecimiento y contar con profesores especialista desde el actual séptimo nivel.

IX. Categoría de Desempeño

Como se mencionó previamente, la Categoría de Desempeño, en el contexto del sistema educativo chileno, es el medio a través del cual el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)⁷ puede identificar el nivel de ayuda y orientación que requieren las distintas escuelas a lo largo del país. Los colegios pueden tener un nivel de desempeño alto, medio, medio-bajo o insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.)

Para que la información referida a la Categoría de Desempeño esté al alcance de los distintos actores del sistema educativo, la Agencia de Calidad de la Educación implementó una plataforma llamada "Portal Web de Categoría de Desempeño", cuya dirección es www.agenciaorienta.cl. Más de la mitad de los directores, un 55,6% específicamente, señala haber ingresado al portal web para revisar la Categoría de Desempeño asociada a su establecimiento. A su vez, un 33,7% de los directores ingresó al portal no solo para ver la categoría de la escuela que él dirige, sino también para revisar las categorías de otros establecimientos. Adicionalmente, un 8,7% de los directores no ha entrado nunca al portal y un 2% lo ha hecho, pero no ha visto la categoría de su colegio. Estos, proporcionalmente, corresponden principalmente a directores de establecimientos Particulares pagados.

Además de contar con la información de que la mayoría de los directores ha ingresado al portal web, es importante saber qué tan útil y clara consideran esta plataforma. Un 44% de los directores considera la metodología mediante la cual se elaboró la Categoría de Desempeño bastante clara, y un 38,4% la califica como muy clara. Así, solo un 13,8% de los encuestados cree que la explicación de la metodología está poco o nada clara.

Ahora bien, en el portal web no solo está disponible la Categoría de Desempeño asignada a cada establecimiento educacional, sino también los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Como se señaló previamente, estos indicadores son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo de dimensiones no académicas de los alumnos de un establecimiento, sirviendo de complemento a mediciones académicas como el Simce (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Aproximadamente uno de cada diez directores considera que la información sobre los Indicadores de Desarrollo Personal y Social están expuestos en el portal web de manera poco o nada clara. En oposición a esto, un 44,6% considera que el portal es bastante claro en cuanto a este contenido y un 43,2%, lo califica como muy claro.

En la misma página web se pueden revisar los resultados de cada establecimiento respecto del puntaje y progreso Simce empleados en la Categoría de Desempeño. Casi un 10% de los directores indica que esta información está poco o nada clara en el portal, mientras que un 87,3% señala que se presenta de manera bastante o muy clara. Finalmente, se preguntó a los directores respecto de la utilidad del portal en su totalidad: un 46,4% respondió que lo considera bastante útil; un 35,2% señaló que le parece muy útil; y un 12,6%, lo encontró poco o nada útil. En conclusión, los directores presentan una evaluación bastante positiva del portal, pues lo consideran útil y a la vez claro en el contenido que busca transmitir. Esto podría explicar el hecho de que gran parte de los directores ha ingresado al portal, ya sea para ver solo los resultados de su establecimiento o para compararlos con otros.

⁷ El Sistema de Aseguramiento de la Calidad tiene como objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante procesos de evaluación, orientación, apoyo y fiscalización de los establecimientos (Superintendencia de Educación, 2018)

X. Asociaciones

Especialización según género y edad

Al inicio de este informe, se mencionaron distintas áreas y grados en los que se han especializado los directores de establecimientos educativos del país, tales como postítulos en gestión y liderazgo educativo o en gestión técnico-pedagógica. Asimismo, se indagó acerca de quiénes tienen diplomados, maestrías o doctorados en estas u otras áreas relacionadas con la educación. A continuación, se exponen los resultados referidos a las distintas especializaciones con las que cuentan los directores según sexo y edad.

Según sexo

En cuanto a los postítulos en gestión y liderazgo educativo, se observa que son principalmente los directores hombres quienes tienen este tipo de estudios. En concreto, 1073 directores hombres tienen postítulos en esta área, mientras que las mujeres con este tipo de estudios son 829. Respecto a los postítulos en gestión técnico-pedagógica, la cantidad de directores que cuenta con estudios en esta área es casi idéntica para hombres (783) y mujeres (787). Finalmente, al indagar en la distribución de los postítulos en otras áreas relacionadas con la educación según sexo, los resultados indican que hay más mujeres que hombres con dichos estudios: 1194 y 882, respectivamente.

Según edad

Los postítulos de gestión y liderazgo entre los directores escolares del país están principalmente concentrados en aquellos directores que tienen entre 41 y 61 años, luego vienen los mayores de 61 años y, en último lugar, los que tienen menos de 40.

El mismo análisis se llevó a cabo para los postítulos en gestión técnico-pedagógica. Los resultados indican que, de los directores encuestados, los que más cuentan con esta especialización son los que tienen entre 41 y 60 años, seguidos nuevamente por los mayores de 60 y, en último lugar, por los menores de 40. Esta tendencia se repite nuevamente entre quienes tienen estudios de postítulo en otras áreas de la educación.

Atribuciones del director según edad y experiencia

Como se expuso anteriormente, los directores que son elegidos por medio del sistema de Alta Dirección Pública cuentan con una serie de atribuciones, entre las que se encuentran: formar su propio equipo directivo, despedir docentes y crear mecanismos de evaluación para los profesores del establecimiento. El sistema de Alta Dirección Pública es bastante reciente en nuestro país (2003), por lo que, en esta sección, se analiza si las atribuciones propias de los profesionales que son elegidos mediante este mecanismo, son utilizadas de igual manera por los directores jóvenes o con menos experiencia y por aquellos que cuentan con más tiempo dirigiendo escuelas.

Según edad

Los resultados dan cuenta de que quienes más ejercen la atribución de formar el equipo directivo son los mayores de 60 años. Específicamente, un 56,7% de los directores que tiene entre 21 y 40 años declara utilizar este recurso; un 64,5% de los directores de 41 a 60 años señala que forma su propio equipo directivo y un 70,6% de los directores mayores de 60 señala lo mismo.

Ahora bien, la atribución de despedir docentes sería, entre los directores elegidos por Alta Dirección Pública, la más ejercida por quienes tienen menos edad, pues un 10,6% de ellos declara hacer uso de esta facultad. Entre los directores que tienen entre 41 y 60 años, un 7,9% utiliza este recurso, mientras que el porcentaje para los directores mayores de 60 llega a 9,4%.

Finalmente, respecto a la facultad de crear mecanismos de evaluación descentralizados dirigidos a docentes, los resultados muestran que hay bastante homogeneidad en la edad de los directores que hacen uso de ella. En concreto, un 29,1% de los directores entre los 21 y 40 años señala ocupar esta facultad, porcentaje que llega al 29,6% para los directores entre los 41 y 60 años, y al 24,8%, para los mayores de 60.

Según experiencia

Del total de directores que, al ser encuestados el 2017, que contaban con solo algunos meses de experiencia en este cargo, un 63,6% señala que sí utiliza la facultad de formar el equipo directivo. Este porcentaje es similar para quienes tienen entre 1 y 15 años de experiencia en el ejercicio de su cargo (67,3%) y para quienes tienen entre 16 y 30 años de experiencia como directores (66,3%). Sin embargo, el porcentaje de directores que ejerce la facultad de formar el equipo directivo es mayor entre los profesionales que tienen entre 31 y 45 años y, más aún, para los que tienen más de 45 años de experiencia: 78,7% y 90%, respectivamente.

No obstante, esta tendencia no se repite respecto del derecho a despedir docentes que han obtenido calificaciones insuficientes en sus evaluaciones de desempeño. Quienes más utilizan esta facultad son los directores que tienen entre 31 y 45 años de experiencia (16,2%), luego los directores mayores de 45 años (12,5%) y, en tercer lugar, los directores con algunos meses de experiencia (10,4%). Por último, la atribución de crear mecanismos de evaluación descentralizados propia de los directores elegidos por ADP también tiene una distribución interesante, la que se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1: Utilización de la atribución de crear mecanismos de evaluación descentralizados según experiencia como director

Años de experiencia como director de establecimientos educativos					
Utilización de la atribución de crear mecanismos de evaluación descentralizados	0 años	Entre 1 y 15	Entre 16 y 30	Entre 31 y 45	Más de 45
Sí	28,4%	29,5%	25,7%	35,9%	37,5%
No	59,2%	59,8%	61,8%	56,4%	37,5%
No conoce la atribución	12,4%	10,7%	12,4%	7,7%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

De los resultados de la Tabla 1 resulta especialmente llamativo el alto porcentaje de directores con más de 45 años de experiencia –elegidos por ADP– que dicen no conocer la atribución de crear mecanismos de evaluación descentralizados. Este porcentaje se contrasta con el de directores entre los 31 y 45 años, quienes son los que están más informados acerca de esta herramienta. Por último, cabe destacar como positivo el hecho de que una cantidad bastante baja de los directores con muy poca experiencia –aproximadamente 1 de cada 10– no conoce esta atribución.

Expectativas de los estudiantes y percepción del clima escolar

En este apartado se evalúa si existe una relación entre las expectativas que los directores tienen de los alumnos –medidas en relación con el nivel máximo de estudios que alcanzarán los estudiantes, según los directores– y la percepción que estos tienen del clima escolar que impera en sus establecimientos. El objetivo es indagar en el supuesto de que un buen clima escolar contribuye a que los directores tengan expectativas altas acerca del nivel de estudio que alcanzarán sus alumnos.

En primera instancia, entre los directores que consideran que hay un ambiente organizado, es decir que creen que no es un problema el frecuente ingreso tardío de los alumnos al establecimiento, un 64% cree que sus estudiantes completarán una carrera profesional o incluso realizarán un postgrado, ya sea en un instituto profesional, un centro de formación técnica o en una universidad. En la otra vereda, entre los directores que califican los reiterados atrasos de los alumnos como un problema mayor en su establecimiento, un 59,2% tiene expectativas de que sus alumnos alcancen este nivel de estudios. Como puede observarse, existe una diferencia cercana a los 15 puntos porcentuales en las expectativas de los directores dependiendo de la percepción que estos tienen sobre el ambiente organizado, específicamente en los atrasos de los alumnos.

En segundo lugar, se evaluó si la percepción de los directores acerca de las inasistencias injustificadas de los estudiantes, afecta las expectativas de estudios que tienen de los mismos. Un 73,8% de los directores que considera que las ausencias injustificadas no son un problema, tiene expectativas de que sus alumnos obtengan un título profesional o completen un postítulo. En oposición a esto, entre los directores que consideran las inasistencias injustificadas como un problema mayor, un porcentaje menor (54,4%) tiene las mismas expectativas respecto a los niños y jóvenes de su escuela.

Un tercer elemento considerado tiene que ver con la percepción de los directores respecto de en qué medida el desorden en la clase constituye un problema. De los directores que no creen que esto sea un problema, un 74,2% tiene expectativas de que los estudiantes del establecimiento completen estudios en un instituto profesional, centro de formación técnica o universidad, ya sean estudios de pregrado o postgrado. En cambio, para los directores que ven el desorden en la clase como un problema mayor en sus colegios, este porcentaje desciende a un 57,5%.

Por último, se indagó también en la percepción de los directores sobre el nivel de copia en pruebas por parte de sus alumnos y cómo esto afecta las expectativas que tienen de ellos. Los resultados indican que, de los directores que no ven la copia como un problema, un 70% cree

que sus alumnos obtendrá un título profesional o incluso completará estudios de postgrado. Entre los directores que ven la copia en pruebas como un problema importante, el porcentaje es bastante similar: un 64,1% piensa que sus alumnos completarán estudios en un instituto profesional, centro de formación técnica o universidad.

Especialización y percepción de la seguridad del establecimiento

El propósito de investigar la relación entre la especialización con que cuentan los directores y su percepción de la seguridad al interior de sus establecimientos, es saber si esta especialización –en distintas áreas– cumple un papel en cómo estos perciben y se enfrentan a los problemas de seguridad.

Entre los directores que cuentan con un postítulo en gestión y liderazgo educativo, casi la mitad no percibe los insultos entre estudiantes como un problema importante, mientras que un 31,9% derechamente no lo considera un problema. Asimismo, solo un 6,6% de los directores que cuenta con un postítulo en esta área de estudios, considera los insultos entre los estudiantes como un problema mayor. Esta tendencia se repite en lo que respecta a la percepción de los directores sobre las peleas entre los estudiantes, los daños al establecimiento por parte de los alumnos, los robos al interior de la escuela y el *bullying* entre compañeros. Los resultados específicos para cada una de estas situaciones se exponen en la Tabla 2:

Tabla 2: Porcentaje de directores con estudios en gestión y liderazgo y la medida en que consideran ciertas situaciones como problemáticas				
Peleas entre estudiantes				
No es un problema.	Es un problema menor.	Es un problema moderado.	Es un problema mayor.	Total
31,9%	42,2%	19,2%	6,6%	100%
Daños al establecimiento por parte de alumnos				
No es un problema.	Es un problema menor.	Es un problema moderado.	Es un problema mayor.	Total
59,4%	27,0%	7,8%	5,8%	100%
Robos en el establecimiento				
No es un problema.	Es un problema menor.	Es un problema moderado.	Es un problema mayor.	Total
54,3%	30%	8,1%	7,6%	100%
Bullying entre estudiantes				
No es un problema.	Es un problema menor.	Es un problema moderado.	Es un problema mayor.	Total
46,2%	40,2%	7,3%	6,2%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos del Cuestionario a Directores, Simce 2017.

Medidas para estudiantes en riesgo de desertar, y su efectividad

Un 36,9% de los directores afirma que en sus establecimientos hay estudiantes con riesgo de desertar, mientras que un 61,8% sostiene que en su establecimiento no hay alumnos en esta situación. Los directores que indican afirmar la presencia de estudiantes con peligro de desertar, principalmente son de establecimientos Particular subvencionado, seguido de Municipal. Adicionalmente, los directores mencionaron que en un 78,4% de los casos existe un monitoreo permanente de los alumnos en riesgo de desertar. En este sentido, solo en un 13,7% de las escuelas, el monitoreo no existiría o no se realizaría de forma constante en el tiempo. Un porcentaje similar, 72,3%, mencionó que sus colegios cuentan con procedimientos para trabajar el riesgo de deserción.

Ahora bien, al analizar la relación entre estudiantes en riesgo de desertar y los mecanismos para ayudarlos, se obtienen los resultados que se detallan a continuación. Por un lado, de los colegios con alumnos en riesgo de desertar, solo un 3,2% no cuenta con mecanismos de monitoreo permanente. De los colegios que no tienen alumnos en riesgo de desertar, un 21,7% no cuenta con mecanismos de monitoreo permanente de riesgo de deserción.

Por otra parte, de los colegios con alumnos en riesgo de desertar, un 6,6% no cuenta con procedimientos para trabajar este tipo de riesgo, mientras que de los colegios que, según los directores, no tienen estudiantes en esta situación, casi un 30% carece de estos procedimientos.

Relación entre lugar de estudios y especialización

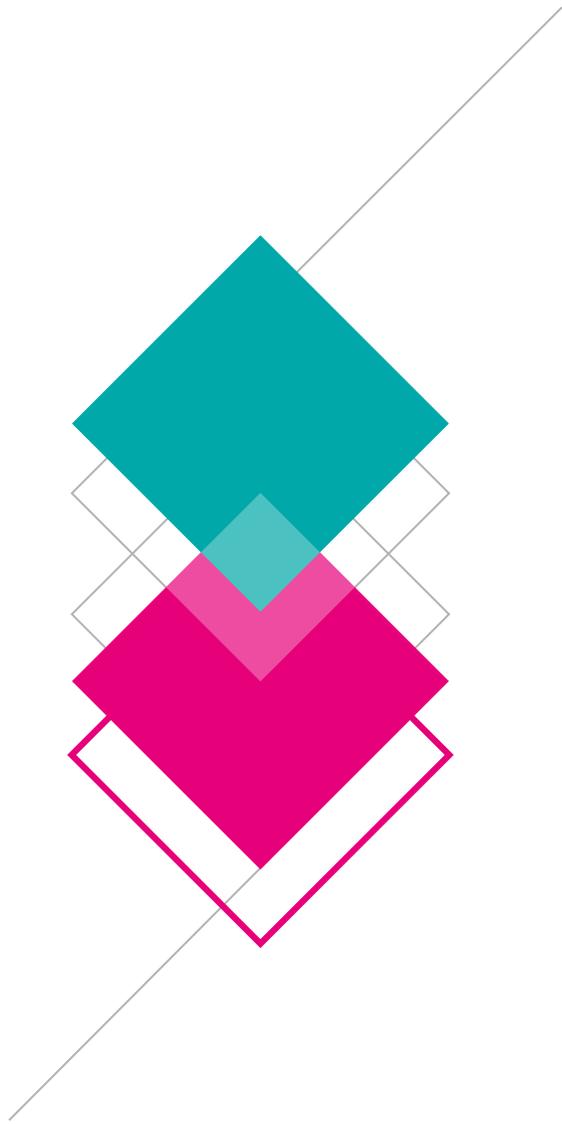
Como se expuso en un comienzo de este informe, la mayor parte de los directores cuenta con el título profesional de profesor. Además, gran parte de ellos obtuvo este grado a través de estudios universitarios. A este análisis se puede añadir evidencia de que la gran mayoría de los directores (un 70,5%) obtuvo este título en una universidad y no cuenta con un título adicional. Además, un 20% de los profesores con título de profesor otorgado por una universidad cuenta también con otro título profesional. Por último, cabe destacar que la menor cantidad de directores obtuvo su título de profesor en una escuela normal, en un instituto profesional o en un centro de formación técnica y, junto a esto, adquirió otro grado profesional.

En lo que respecta a estudios de postgrado (diplomados, maestrías o doctorados), los resultados son los siguientes: del total de directores que cuenta con un postítulo en gestión y liderazgo educativo, un 90,5% corresponde a directores que obtuvieron su título de profesor en una universidad, seguido de lejos por quienes estudiaron en una escuela normal. Un porcentaje aún mayor (casi 92%) de los directores que tienen estudios de postítulo en temas de gestión técnico-pedagógica, estudió su pregrado en una universidad. Este porcentaje supera con creces el de directores que estudiaron pedagogía en una escuela normal (4%) o en un instituto profesional o centro de formación técnica (4%).

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (3 de 12 de 2018).** *Indicadores de Desarrollo Personal y Social*. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación : <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.).** *Categoría de Desempeño*. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de Agencia de Calidad de la Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/categoria-desempeno/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.).** *Indicadores de Desarrollo Personal y Social*. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de Agencia de Calidad de la Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/>
- Cox, C. (2011).** Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*.
- Currículum Nacional. (s.f.).** *Unidad de currículum y evaluación Ministerio de Educación*. Recuperado el 13 de diciembre de 2018, de Currículum Nacional : <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-70002.html>.
- División de Educación General Ministerio de Educación de Chile. (2015).** *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: MINEDUC .
- Educación, O. R. (s.f.).** *La privatización de la educación en Chile*.
- Educar Chile . (24 de 11 de 2018).** *Crear un ambiente propicio para el aprendizaje*. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=210695>
- FOCUS. (diciembre de 2016).** *Informe Final Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile*. Recuperado el 16 de diciembre de 2018, de Ministerio de Educación: Informe Final Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile
- Líderes Educativos. (2 de 12 de 2018).** *Áreas de Trabajo: Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local*. Obtenido de Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: <https://www.lidereseducativos.cl/programas/diplomado-gestion-y-liderazgo-educativo-local/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2 de 12 de 2018).** *Convivencia Escolar: Definición y Política*. Obtenido de MINEDUC: Convivencia Escolar: http://www.convivenciascolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4010&id_contenido=17916
- Ministerio de Educación de Chile. (2 de 12 de 2018).** *Educación Rural*. Obtenido de Ministerio de Educación de Chile: <http://escolar.mineduc.cl/educacion-rural/>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.).** *Comunidad Escolar*. Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de MINEDUC: http://www.comunidadescolar.cl/centro_padres.html

- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.).** *Presentación Convivencia Escolar.* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de MINEDUC: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_portal=50&id_seccion=4014&id_contenido=17923
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.).** *Presentación Convivencia Escolar.* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de MINEDUC: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4019&id_portal=50&id_contenido=17935
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.).** *Presentación PME.* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de MINEDUC: <https://sep.mineduc.cl/pme/presentacion/>
- Ministerio de Educación. (s.f.).** *Presentación Convivencia Escolar.* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de MINEDUC: http://www.convivenciaescolar.cl/index2.php?id_seccion=4019&id_portal=50&id_contenido=17935
- Servicio Civil. (s.f.).** *Sistema de Alta Dirección Pública.* Recuperado el 2 de 12 de 2018, de Servicio Civil de Chile : <https://www.serviciocivil.cl/sistema-de-alta-direccion-publica-2/sistema-de-alta-direccion-publica/>
- Superintendencia de Educación. (3 de 11 de 2018).** *Conoce el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.* Obtenido de Superintendencia de Educación de Chile: <https://www.supereduc.cl/conoce-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad/>
- Superintendencia de Educación. (s.f.).** *Consejo Escolar: Participación para mejorar la calidad educacional.* Recuperado el 12 de diciembre de 2018, de Superintendencia de Educación: <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/consejo-escolar-participacion-para-mejorar-la-calidad-educacional/>.
- Universidad Diego Portales. (s.f.).** *Diplomado en Herramientas para la Gestión Técnico-Pedagógica.* Recuperado el 2 de 12 de 2018, de Postgrados y Educación Continua Universidad Diego Portales: <http://postgrados.udp.cl/programas/diplomado-herramientas-para-la-gestion-tecnico-pedagogica/>
- Universidad Diego Portales. (s.f.).** *Diplomado en Herramientas para la Gestión Técnico-Pedagógica.* Recuperado el 2 de 12 de 2018, de Postgrados y Educación Continua Universidad Diego Portales: <http://postgrados.udp.cl/programas/diplomado-herramientas-para-la-gestion-tecnico-pedagogica/>



@agenciaeduca
facebook.com/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

