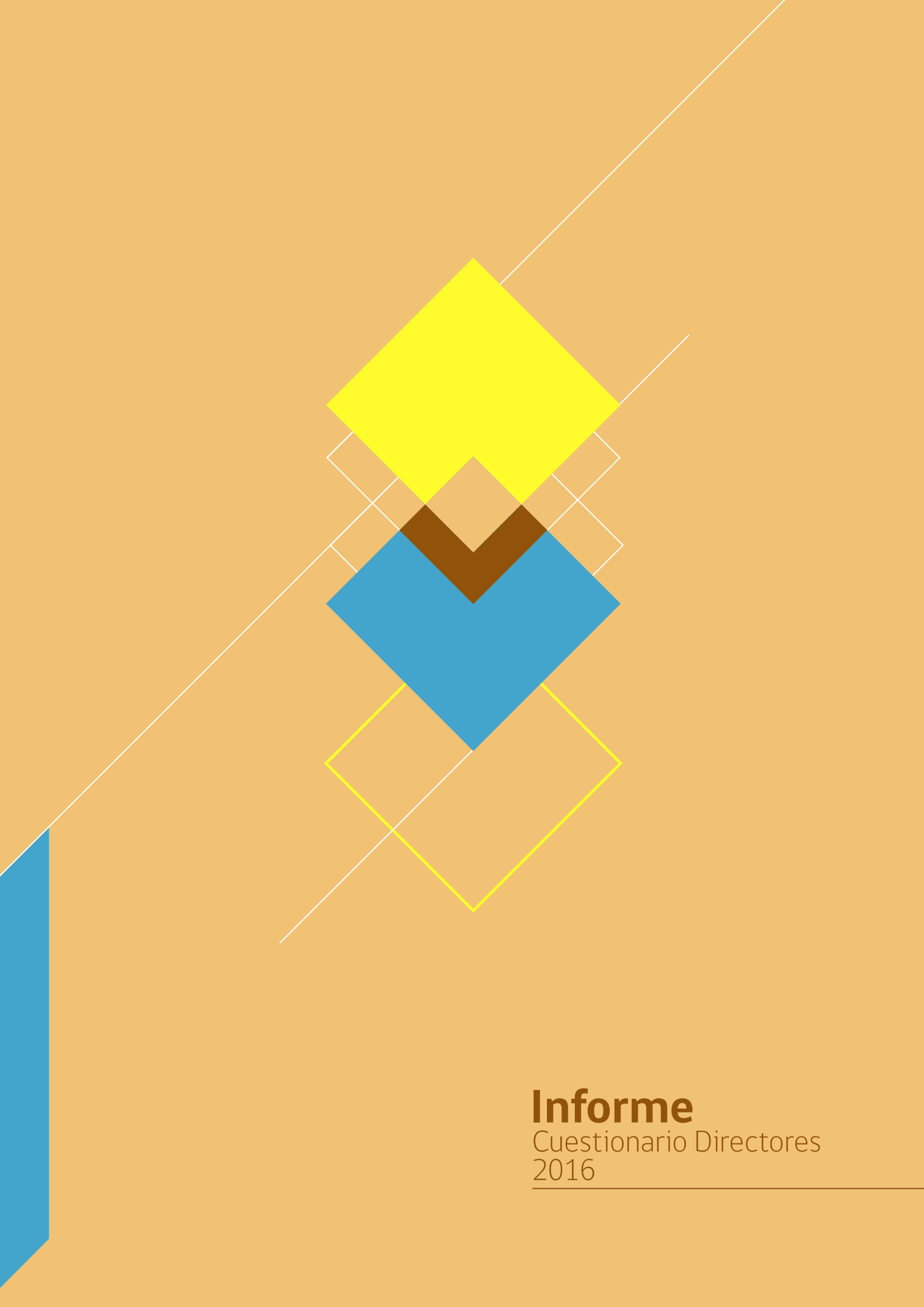


Informe

Cuestionario Directores
2016

Informe Cuestionario Directores

2016

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "los ciudadanos" y otras 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.

Informe Cuestionario Directores

Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
Septiembre, 2017

agenciaeducacion.cl • facebook.com/agenciaeducacion • @agenciaeduca • youtube.com/AgenciaEducacion

Contenido

Introducción 7

1. **Caracterización de los directores** 8

2. **Atribuciones y responsabilidades** 12

2.1 Autonomía directiva 12

2.2 Visión respecto del involucramiento del sostenedor 14

3. **Administración y gestión interna** 19

3.1 Planificación interna: Proyecto Educativo Institucional (PEI) 19

3.2 Gestión pedagógica 21

4. **Diagnóstico interno de la escuela** 23

4.1 Percepción respecto de aspectos formativos 23

4.1.1 Convivencia escolar 23

4.1.2 Hábitos de vida saludable 27

4.2 Percepción respecto de aspectos académicos 30

4.2.1 Desafíos del aula para los docentes 30

4.2.2 Expectativas del futuro educativo de los estudiantes 32

5. **Acceso y utilidad de los resultados educativos** 34

6. **Análisis del sector municipal a nivel comunal** 39

6.1 Descripción de las variables que caracterizan a la comuna 39

6.2 Variables sociodemográficas y laborales de los directores según características comunales 42

Comentarios finales 54

Anexos 56

Anexo A. Caracterización directores 56

Anexo B. Administración y gestión interna 58

B.1 Planificación interna: PEI 58

B.2 Gestión pedagógica 59

Anexo C. Diagnóstico interno de la escuela 61

C.1 Expectativas de los directores sobre el futuro educativo de los estudiantes 61

Introducción

El siguiente documento presenta un análisis descriptivo de las características de los directores, sus atribuciones y aspectos de su gestión en los colegios de nuestro país, en base a los datos recopilados por el Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación aplicado a directores en el año 2016. Este último se aplica en conjunto con la prueba Simce, y busca conocer en mayor profundidad la realidad de cada establecimiento educacional. Los cuestionarios se dirigen además a padres y apoderados, docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos. A partir de ellos se generan los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

El año 2016, el cuestionario se aplica por primera vez a los directores de los establecimientos, con el objetivo de caracterizar a este grupo, su diagnóstico de lo formativo y académico de la escuela, y la percepción que tienen de distintos aspectos administrativos. Los cuestionarios tuvieron un alcance de 7.883 directores en 2016.

Además del cuestionario dirigido a directores, este informe utilizó como fuente de información a los datos provenientes del Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM) y del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), también de 2016. Esto, para realizar una descripción de los directores de los establecimientos educacionales a nivel comunal, observando posibles diferencias según la zona rural o urbana en que se clasifica la comuna, el tamaño comunal, y el nivel de dependencia que poseen respecto al Fondo Común Municipal (FCM).

De esta manera, el documento consta de seis secciones, que consideran: (1) la caracterización de los directores, (2) la descripción de sus atribuciones y responsabilidades, (3) la administración y gestión interna de la escuela, (4) su diagnóstico respecto de aspectos formativos y académicos del establecimiento, (5) el acceso y utilidad de los resultados académicos informados por la Agencia, y (6) un análisis descriptivo de los directores de escuelas municipales agrupados a nivel comunal.

1. Caracterización de los directores

En base a la información recopilada por los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2016, en este capítulo se da cuenta de las características de quienes ejercen actualmente como directores de las escuelas.

El 53 % de los directores encuestados corresponde a mujeres. Al observar el género de los directores según la dependencia administrativa de los establecimientos en que se desempeñan, es posible ver que el predominio de las mujeres se da en las escuelas particulares subvencionadas (60 %) y pagadas (61 %); y que la relación se invierte en el sector municipal, donde prevalece un 47 % (ver Tabla 1.1).

Tabla 1.1 Género del director según dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Hombre	53 %	40 %	39 %	47 %
Mujer	47 %	60 %	61 %	53 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Con respecto a la edad, como muestra la Tabla 1.2, un 65 % de los directores tiene entre 45 y 64 años. La edad promedio de quienes se encuentran en este cargo es de 54 años, lo que no varía mayormente entre las distintas dependencias administrativas.

Tabla 1.2 Edad de los directores por tramos

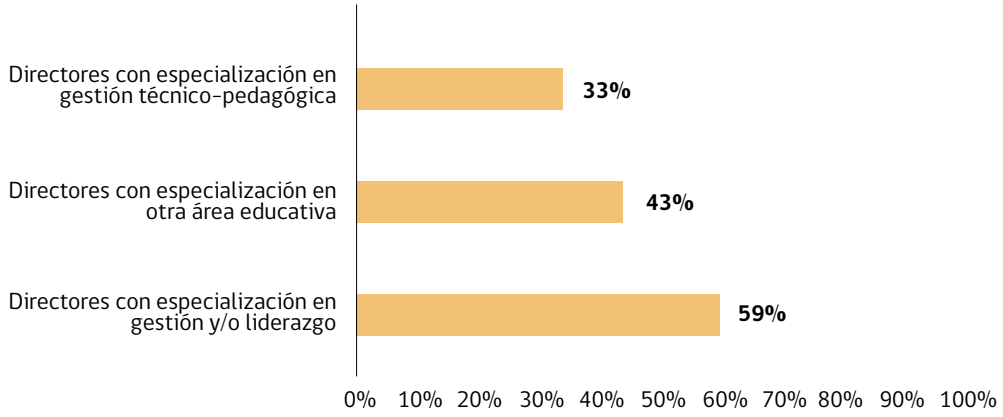
Tramos de edad	N.°	%
24 a 34 años	370	5 %
35 a 44 años	1.214	16 %
45 a 54 años	1.989	27 %
55 a 64 años	2.889	38 %
Más de 65 años	1.054	14 %
Total	**7.516**	**100 %**

En general, los directores poseen el título de Profesor (99 %), y entre ellos el 88 % lo obtuvo en una universidad tradicional, pública o privada[1] . Este alto porcentaje se mantiene en todas las dependencias administrativas.

La Figura 1.1 muestra el porcentaje de directores que poseen algún tipo de especialidad: diplomado, postítulo, magíster o doctorado. El 59 % tiene una especialización en gestión y/o liderazgo escolar, el 43 % asegura tener una especialidad en otra área relacionada a la educación, y el 33 % menciona especialización en gestión técnico-pedagógica.

[1] Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH).

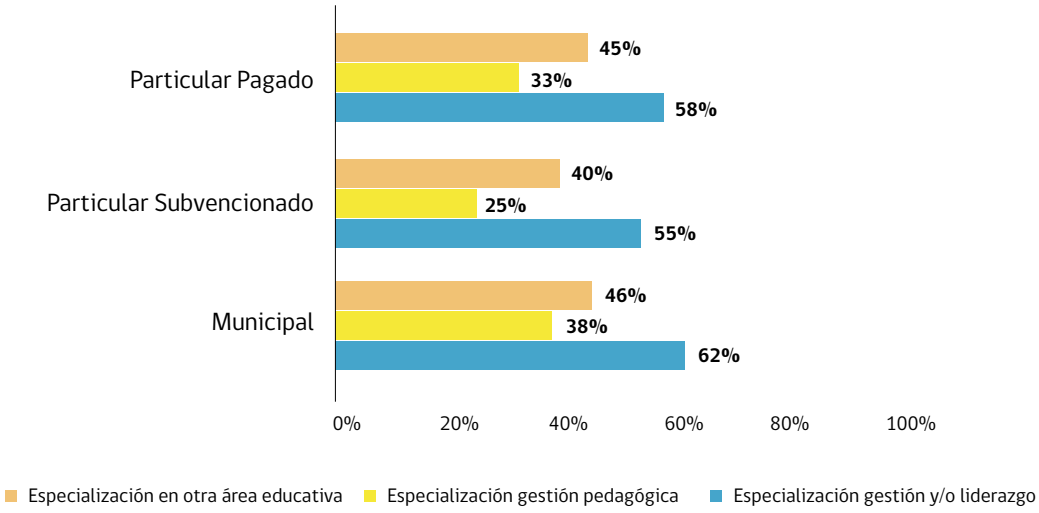
Figura 1.1 Especialidad del director



Nota: se consideran como especialidades: diplomados, postítulos, magíster y doctorados en el área educativa.

Las diferencias en las especialidades de los directores por dependencia administrativa se muestran en la Figura 1.2. Entre quienes se han especializado en gestión y/o liderazgo escolar, el 62 % corresponde a directores del sector municipal, en contraste con un 55 % en escuelas particulares subvencionadas y un 58 % en particulares pagadas. La misma dinámica se reproduce para los directores con especialidades en gestión pedagógica, en donde quienes ejercen en establecimientos municipales alcanzan el 38 %, mientras que en escuelas particulares subvencionadas un 25 %, y en particulares pagadas un 33 %. Las diferencias se aminoran para el caso de especializaciones en otras áreas educativas.

Figura 1.2 Especialización de los directores por dependencia administrativa



Nota: se consideran como especialidades: diplomados, postítulos, magíster y doctorados en el área educativa.

Con respecto a la experiencia en el cargo de director, el promedio es de 13,6 años, no habiendo diferencias considerables por dependencia administrativa. Cabe destacar que la pregunta no especifica si se trata de años de experiencia en general o en la escuela en que se encuentra actualmente. Sin embargo, al contrastar con los resultados del Censo Docente [2], en el que se incorporan ambas preguntas, se observa que el total de años de experiencia como director alcanza un promedio de 23.8 años, mientras que la experiencia como director en el establecimiento actual alcanza un promedio de 11.4 años. Esta última cifra de asemeja más al dato obtenido a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto.

Como se muestra en la tabla 1.3, más de la mitad de los directores tiene menos de diez años en el cargo.

Tabla 1.3 Años de experiencia del director

Tramos de experiencia	N.°	%
1 a 4 años	2.277	31 %
5 a 9 años	1.601	22 %
10 a 20 años	1.778	24 %
Más de 21 años	1.702	23 %
Total	**7.358**	**100 %**

La ley de Calidad y Equidad de la Educación (Nº 20501) establece la elección de directores mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) entre los establecimientos municipales, relevando así las capacidades de los postulantes por sobre criterios de experiencia y antigüedad. En la Tabla 1.4 se observa que los directores escogidos vía ADP representan un 25 % del total. En contraste, el mecanismo que destaca por ser el más frecuente es que el sostenedor designe a quien ocupará el cargo de director (68 %). Finalmente, los directores que no son titulares del cargo alcanzan un 7 %.

Tabla 1.4 Mecanismo por el cual el director llegó al cargo

	N.°	%
Alta Dirección Pública (Ley N.° 20501)	1.462	25 %
Designado por el sostenedor	4.060	68 %
No es director titular	440	7 %
Total	**5.962**	**100 %**

Nota: el cuadro solo considera a los establecimientos municipales y particulares subvencionados.

[2] Base de datos de Censo Docente (Idoneidad Docente) 2016, Mineduc.

En la Tabla 1.5 se observan las diferencias en la elección de directores por dependencia administrativa. Los directores que han sido designados por el sostenedor alcanzan el 97 % entre los establecimientos particulares subvencionados, en contraste con un 46 % para los establecimientos municipales. Entre los directores que no son los titulares del cargo, las escuelas públicas alcanzan un 11 %, mientras que las particulares subvencionadas un 3 %.

El sistema de ADP escoge al 44 % de los directores del sector municipal, cifra similar a la que presentan los directores que han sido designados por el sostenedor en estas escuelas (46 %).

Tabla 1.5 Mecanismo por el cual el director llegó al cargo por dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	Total
Alta Dirección Pública (Ley N.º 20501)	44 %	0 %	25 %
Designado por el sostenedor	46 %	97 %	68 %
No es director titular	11 %	3 %	7 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**

2. Atribuciones y responsabilidades

2.1 Autonomía directiva

Para conocer el grado de independencia que el director (o el equipo directivo) posee en la toma de decisiones respecto del sostenedor, se generó un índice de autonomía directiva para distintas áreas de la gestión escolar. El índice califica "mayores atribuciones que el sostenedor" cuando las decisiones de la escuela son tomadas por el director o equipo directivo sin la participación del sostenedor, mientras que "iguales atribuciones que el sostenedor" implica que las decisiones son tomadas en conjunto, y "menos atribuciones que el sostenedor", cuando solo el sostenedor toma las determinaciones.

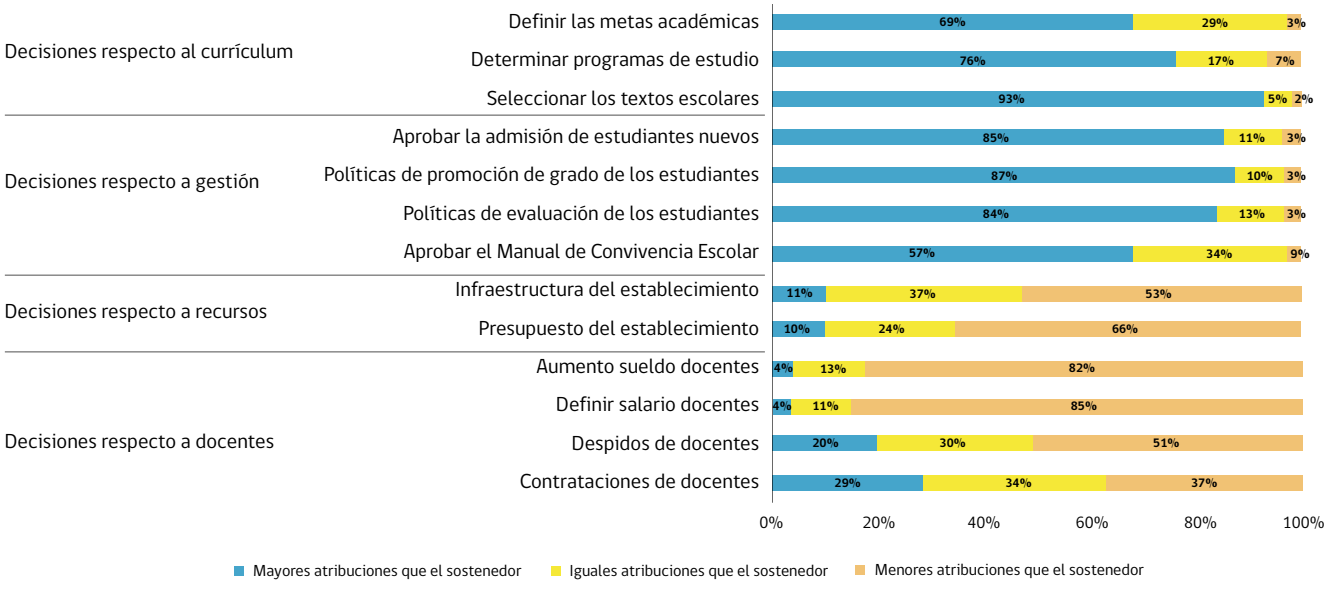
En la Figura 2.1 se observan los resultados para la toma de decisiones respecto de currículo, gestión interna, recursos y docentes. Uno de los espacios de menor libertad para la toma de decisiones del director tiene que ver con el manejo de recursos humanos (planta docente). El sostenedor es quien aparece como el mayor responsable ante las decisiones respecto de los docentes, sobre todo ante la definición y aumento de sueldo (85% y 82% presenta "menores atribuciones que el sostenedor" en estas áreas, respectivamente). En cuanto a los contratos y despidos, los directores aumentan su nivel de participación, aunque sigue siendo mayor el porcentaje que indica que los directivos tienen menos atribuciones que el sostenedor en estos temas.

En cuanto al manejo de recursos materiales y presupuestarios, el sostenedor sigue teniendo preponderancia, pero aparecen tareas compartidas con el equipo directivo, sobre todo en los aspectos relacionados con la infraestructura del establecimiento (37% para la categoría "iguales atribuciones que el sostenedor").

Un área en que el director ostenta mayor autonomía es en la relativa a lo curricular, principalmente en la definición de los programas de estudio y selección de textos escolares. En lo que respecta a la definición de metas académicas, toma relativa fuerza el trabajo conjunto entre directores y sostenedores (29% para "iguales atribuciones que el sostenedor").

Finalmente, el director también muestra autonomía en decisiones sobre la gestión académica del establecimiento, lo que involucra la admisión, evaluación y políticas de promoción de estudiantes. En el caso de la aprobación del manual de convivencia, aparece la figura de la participación colaborativa entre directores y sostenedores (34% para "iguales atribuciones que el sostenedor").

Figura 2.1 Autonomía directiva respecto del sostenedor en distintas áreas de acción



Nota: elaboración en base a la pregunta "en este establecimiento, ¿quién o quiénes toman las siguientes decisiones?".

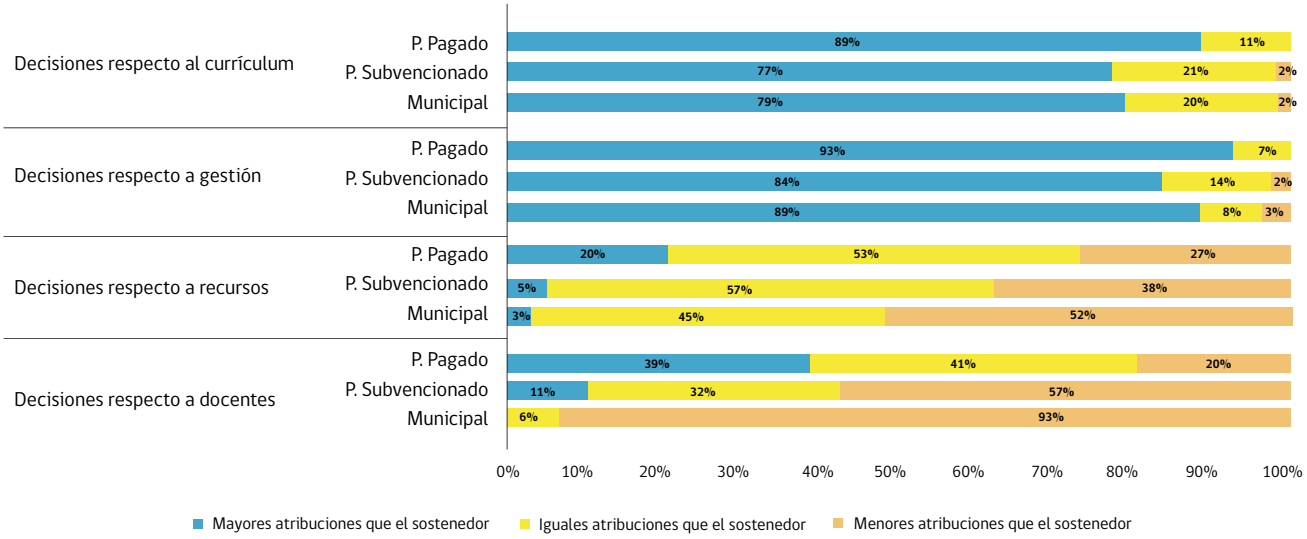
En la Figura 2.2 se observan diferencias en autonomía directiva respecto del sostenedor entre establecimientos de distintas dependencias administrativas.

En cuanto al manejo de recursos, se observa que la figura del sostenedor es más fuerte en las escuelas municipales, mientras que en las particulares subvencionadas y pagadas cobra mayor relevancia la cooperación entre el equipo directivo y el sostenedor. En los establecimientos particulares pagados, la autonomía del director en cuanto a la administración y gestión de recursos es notablemente mayor que en el resto de las dependencias administrativas.

Así, en el diagrama se observa que la preponderancia del sostenedor en el área de recursos (categoría "menores atribuciones que el sostenedor") alcanza un 27 % en los particulares pagados, lo que aumenta a 38 % entre los establecimientos particular subvencionados y más aún entre los municipales, con un 52 %. En cambio, se observa que en los establecimientos particulares subvencionados y pagados, existen mayores instancias de trabajo colaborativo entre el sostenedor y los directores (57% y 53% respectivamente para la categoría "iguales atribuciones que el sostenedor"), lo que contrasta con un 45% entre los municipales.

Finalmente, solo en los establecimientos particular pagados se observa una proporción considerable de directores que poseen más atribuciones que el sostenedor en cuanto a decisiones sobre recursos (20%).

Figura 2.2 Autonomía directiva respecto del sostenedor en distintas áreas de acción según dependencia administrativa



Nota: elaboración en base a la pregunta "en este establecimiento, ¿quién o quiénes toman las siguientes decisiones?".

También se observan diferencias en el ámbito de la gestión del equipo docente. Al analizar por dependencia administrativa, puede verse que la preponderancia del sostenedor es bastante alta en las escuelas municipales (9 %), lo que se aminora en las particulares subvencionadas (57 %), obteniendo mayor peso la toma de decisiones en conjunto con el equipo directivo (32 %). Entre los establecimientos particulares pagados, nuevamente se aprecian mayores atribuciones que el sostenedor (39 %) y participación conjunta (41 %) en estas decisiones, siendo baja la cantidad de directivos que poseen menores atribuciones que el sostenedor (20 %).

En el ámbito curricular no se observan diferencias mayores entre los establecimientos de dependencia particular subvencionada y municipal, manteniéndose alta la responsabilidad del director y/o equipo directivo. En los colegios particulares pagados, la autonomía directiva es más alta que en el resto de las dependencias (89 %, en contraste con el 77 % en particulares subvencionados y 79 % en municipales).

En cuanto a las decisiones sobre gestión educativa, pese a que el peso del director se mantiene alto, en los establecimientos particulares subvencionados aumenta levemente la igualdad de atribuciones entre el director y sostenedor respecto del resto de las dependencias administrativas. En los establecimientos particulares pagados, destaca la figura del director con un 93 %.

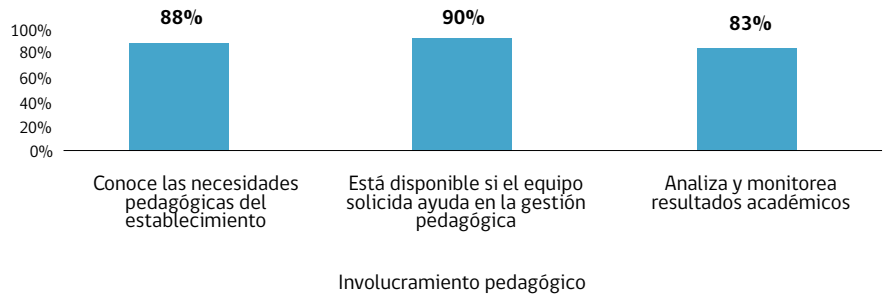
A modo de conclusión, se observa que en los establecimientos del sector municipal la figura del sostenedor aparece con mayor fuerza, sobre todo en lo que respecta a las decisiones sobre la planta docente y sus condiciones laborales, mientras que entre los colegios particulares subvencionados el trabajo colaborativo con el equipo directivo cobra mayor preponderancia. En los particulares pagados, la figura del director es considerablemente más protagónica que para el resto de las dependencias administrativas. Incluso en las decisiones respecto de recursos financieros y humanos, donde en general el sostenedor tiene mayor participación, la figura del director y equipo directivo son fuertes.

2.2 Visión respecto del involucramiento del sostenedor

Los Cuestionarios de Calidad y Contexto aplicados a directores en 2016 incorporaron preguntas que buscan conocer la percepción de los directores respecto de la labor del sostenedor en distintas áreas. A continuación se describen los resultados para el liderazgo del sostenedor en los ámbitos pedagógico y administrativo, y de su involucramiento con la comunidad educativa.

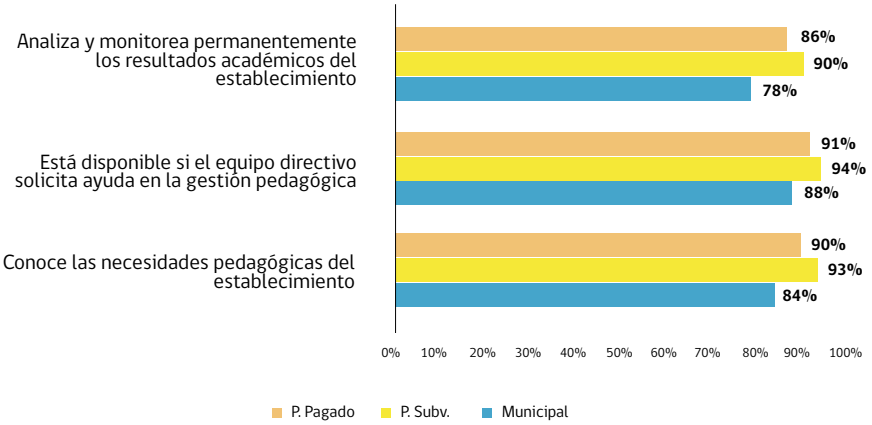
El **involucramiento pedagógico** implica que el sostenedor esté al tanto de los resultados académicos y en base a eso entregue la ayuda, el apoyo y los lineamientos adecuados para promover la mejora continua del establecimiento educacional. En la Figura 2.3 puede verse que el 88 % de los directores considera que los sostenedores se encuentran informados respecto de las necesidades pedagógicas de la escuela, y el 90 % declara que se muestran abiertos a apoyar la gestión pedagógica del equipo directivo. El porcentaje de acuerdo de los directores resulta ser bastante alto, lo que es una oportunidad para el desarrollo de un trabajo colaborativo entre el director y el sostenedor para generar estrategias de mejora.

Figura 2.3 Involucramiento pedagógico del sostenedor desde la mirada de los directores



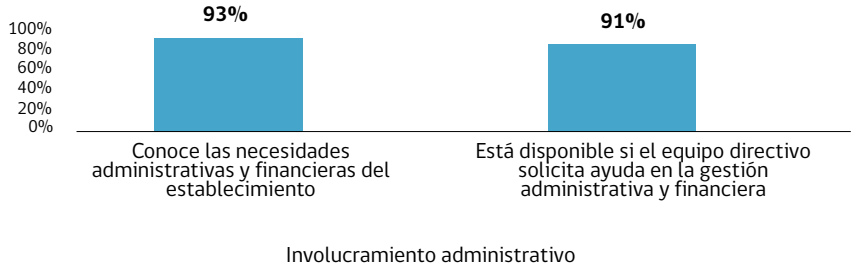
En la Figura 2.4 se muestra el involucramiento pedagógico del sostenedor por dependencia administrativa. Se observa que los directores de establecimientos particulares subvencionados poseen una mejor percepción de la participación del sostenedor en esta materia en comparación con los directores de escuelas municipales y particulares pagadas. La diferencia se observa sobre todo para el "análisis y monitoreo permanente de los resultados académicos del establecimiento", para lo cual los directores de establecimientos particulares subvencionados alcanzan el 90 % de acuerdo, mientras que los de particulares pagados un 86 %, y los del sector municipal un 78 %.

Figura 2.4 Involucramiento pedagógico del sostenedor desde la mirada de los directores, según dependencia administrativa



En cuanto a la **participación del sostenedor en materias administrativas**, un 93 % de los directores refiere que su sostenedor conoce las necesidades administrativas y financieras del establecimiento educacional, y un 91 % está de acuerdo con que el sostenedor apoya al equipo directivo cuando éste requiere de ayuda en su gestión (ver Figura 2.5).

Figura 2.5 Involucramiento administrativo del sostenedor desde la mirada de los directores

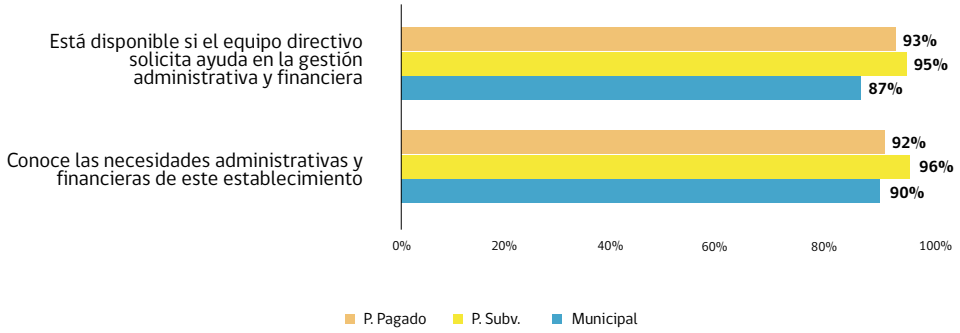


Al igual que en el caso anterior, se observan diferencias por dependencia administrativa: la visión de los directores de establecimientos particulares subvencionados sobre el involucramiento del sostenedor resulta ser más positiva que la de los directores de escuelas municipales y de establecimientos particulares pagados.

A pesar de que la percepción respecto del involucramiento administrativo del sostenedor es bastante positiva, el nivel de acuerdo respecto de la disponibilidad del sostenedor para apoyar al equipo directivo en materia administrativa y financiera es menor entre los directores de escuelas municipales (87 %), en contraste con un 93 % en particulares pagados, y el 95 % en particulares subvencionados.

Respecto de si el sostenedor conoce las necesidades administrativas y financieras del establecimiento, las diferencias se observan principalmente entre los establecimientos particulares subvencionados y municipales, donde los primeros alcanzan el 96 %, y los segundos un 90 %.

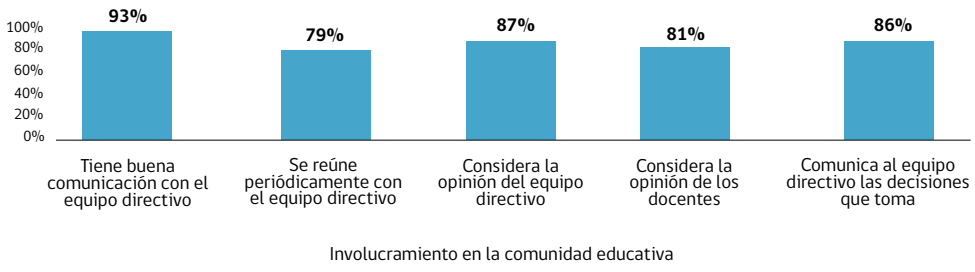
Figura 2.6 Involucramiento administrativo del sostenedor desde la mirada de los directores, según dependencia administrativa



La percepción de los directores respecto del **involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa** también resulta ser bastante positiva (ver Figura 2.7). El porcentaje de acuerdo con la frase "se reúne periódicamente con el equipo directivo" fue menor en relación al resto de los aspectos consultados, pero aun así, la comunicación con la comunidad aparece bien evaluada. De esta forma, un 93 % de los directores considera que existe una buena comunicación entre el sostenedor y el equipo directivo, un 87 % considera que el sostenedor toma en cuenta las opiniones del equipo, y un 86 % considera que está informado sobre las decisiones que toma el sostenedor.

En cuanto a la toma en consideración de las opiniones de los docentes, el porcentaje de directores que estima que esto es una práctica efectiva del sostenedor llega al 81 %. Finalmente, el 79 % de los directores menciona que el sostenedor se reúne de manera regular con el equipo directivo, porcentaje que, aunque alto, resulta ser menor en comparación con el resto de las frases que definen el involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa.

Figura 2.7 Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa desde la mirada de los directores

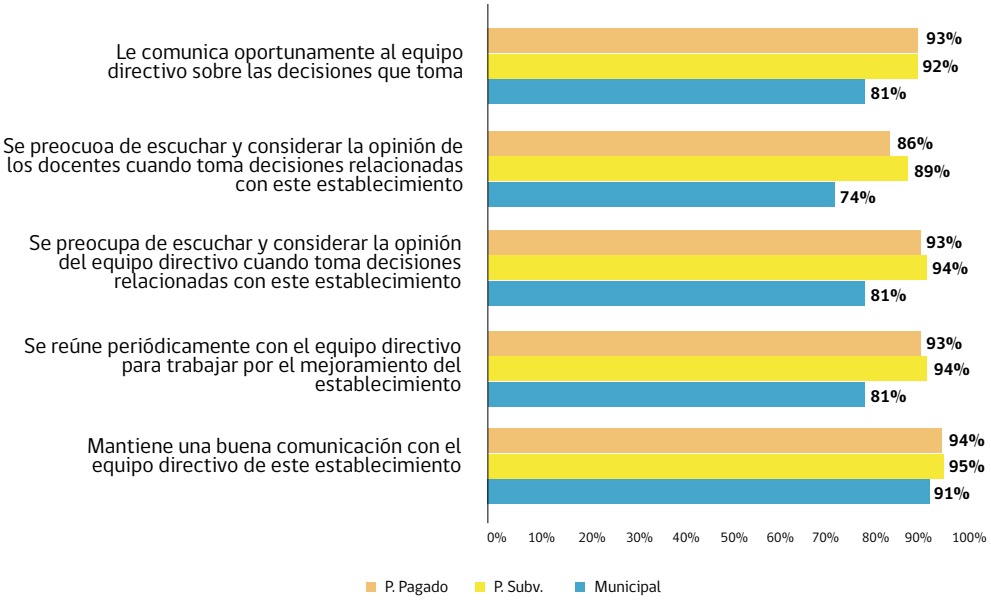


En cuanto al involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa por dependencia administrativa, la Figura 2.8 muestra que las percepciones de los directores de establecimientos particulares subvencionados y pagados son más positivas que la de los de escuelas municipales.

La mayor diferencia se observa para la frase "se reúne periódicamente con el equipo directivo para trabajar por el mejoramiento del establecimiento", la que se llevó el menor porcentaje de acuerdo entre las que describen la participación del sostenedor en la comunidad (79 %). El 94 % de los directores de escuelas particulares subvencionadas y el 93 % de las particulares pagadas considera que el sostenedor sí se reúne habitualmente con el equipo directivo, lo que contrasta ampliamente con el nivel de acuerdo de los directores de escuelas municipales, que llega al 81 %.

Sin embargo, cabe destacar que la buena comunicación entre el sostenedor y el equipo directivo no presenta mayores diferencias por dependencia administrativa, habiendo un nivel de acuerdo del 95 % en los directores de escuelas particulares subvencionadas, 94 % en los de particulares pagadas y 91 % en los de escuelas municipales.

Figura 2.8 Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa desde la mirada de los directores, según dependencia administrativa



A modo de resumen, a partir de los resultados revisados para el índice autonomía directiva, se concluye que los directores ejercen una labor de gestión y administración acotada a la definición de lineamientos académicos, mientras que los sostenedores tienen una participación mayor en el ámbito financiero de los establecimientos educacionales. Además, la participación conjunta de director y sostenedor es una práctica más común entre las escuelas particulares subvencionadas, mientras que la figura del sostenedor es más fuerte en el sector municipal. En los establecimientos particulares pagados el director posee mayor autonomía, y el sostenedor tiene menos participación, incluso en las decisiones sobre recursos financieros y humanos.

Con respecto a la percepción de los directores sobre el involucramiento del sostenedor, la mirada fue bastante positiva para todas las áreas definidas: involucramiento pedagógico, administrativo y financiero, y participación en la comunidad. Así, los directores perciben que los sostenedores están al tanto de las necesidades pedagógicas del establecimiento, que consideran las opiniones de la comunidad educativa en la toma de decisiones, y que se muestran disponibles ante cualquier problema que presente el equipo directivo.

Sin embargo, se observaron diferencias por dependencia administrativa, donde los directores de establecimientos subvencionados y pagados presentaron una visión más positiva que los de escuelas municipales, sobre todo en lo que refiere a reuniones periódicas con el equipo directivo, involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa y al análisis y monitoreo de los resultados educativos del establecimiento (involucramiento pedagógico del sostenedor).

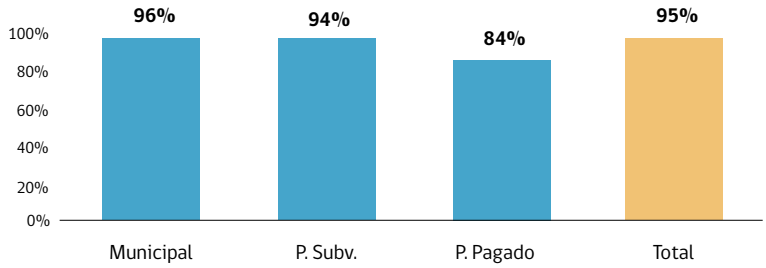
3. Administración y gestión interna

En esta sección se presenta la percepción de los directores respecto de la administración y gestión que realizan del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y la relevancia que este entrega a la inclusión de estudiantes con distintas características sociales y académicas, y a sus prácticas de gestión y evaluación pedagógicas.

3.1 Planificación interna: Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Ante la pregunta por cómo se construye el PEI, la gran mayoría de los directores (95 %) asegura que es elaborado y ajustado en conjunto con todos quienes conforman la comunidad educativa. Sin embargo, se observa que es menor el porcentaje de acuerdo de los directores de colegios particulares pagados (84 %), según la Figura 3.1.

Figura 3.1 Construcción conjunta del PEI, según dependencia administrativa



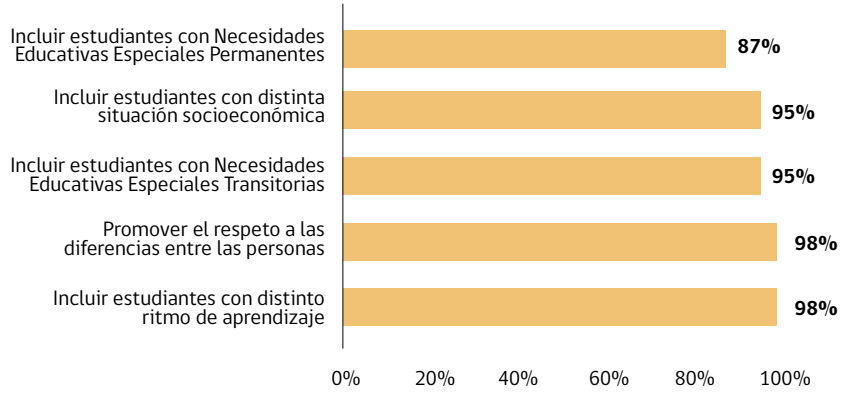
Nota: se reportan solo las respuestas de acuerdo con que el PEI se construye de manera conjunta.

Por otra parte, independientemente de la dependencia administrativa, un alto porcentaje de los directores considera que los docentes conocen el PEI (97 %) al igual que los padres y apoderados de los estudiantes (94 %).

En lo que refiere a la supervisión del PEI, el 89 % de los directores estima que existen procedimientos formales y conocidos por los docentes y que el equipo directivo supervisa su cumplimiento, lo que tampoco presenta variaciones considerables por dependencia administrativa.

En la Figura 3.2 se muestra la importancia que, en la visión de los directores, se da a distintos aspectos referentes a la inclusión de los estudiantes en el PEI. Todas estas dimensiones (cinco) obtienen un alto porcentaje, por lo que la consideración de la diversidad dentro del establecimiento tendría gran relevancia a nivel de planificación. El 84 % de los directores menciona que su proyecto educativo toma en cuenta la combinación de estos cinco aspectos, y solo un 0,5 % (n=36) no contempla a ninguno de ellos en su PEI.

Figura 3.2 Importancia entregada en el PEI a distintos aspectos relacionados con la inclusión



Nota: porcentaje de respuestas "muy o medianamente importante" ante la pregunta "¿cuánta importancia se le da a los siguientes aspectos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento? Por contrapartida, se consideró como poco importante las respuestas "no es parte del PEI" y "poca importancia".

En la Tabla 3.1 se presentan las diferencias por dependencia administrativa. Se observa que la preocupación por la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) es mayor en las escuelas del sector municipal (97 %) y particular subvencionado (93 %), que en los establecimientos particulares pagados (88 %).

Lo mismo ocurre para la inclusión de diversos niveles socioeconómicos, donde la importancia otorgada por el PEI en escuelas municipales es del 97 %, y del 96 % en particulares subvencionados, mientras que del 65 % en particulares pagados.

En el caso de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), se observa que el porcentaje de directores del sector municipal que considera que es una temática importante en el PEI alcanza un 95 %, lo que contrasta con el 79 % de escuelas particulares subvencionadas, y el 62 % de los establecimientos particulares pagados.

Solo la inclusión de estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje y la promoción del respeto a las diferencias entre las personas no presentan diferencias considerables por dependencia administrativa.

Tabla 3.1 Importancia entregada en el PEI a distintos aspectos relacionados con la inclusión, según dependencia administrativa

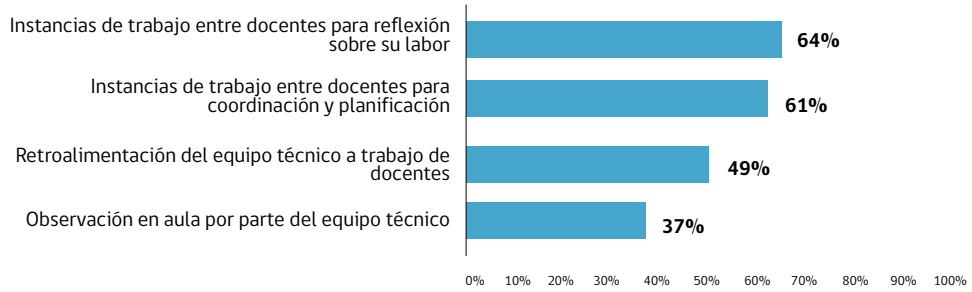
	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Incluir a estudiantes con Necesidades Especiales Permanentes	95 %	79 %	62 %	**87 %**
Incluir a estudiantes con distinta situación socioeconómica	97 %	96 %	65 %	**95 %**
Incluir a estudiantes con Necesidades Especiales Transitorias	97 %	93 %	88 %	**95 %**
Incluir a estudiantes con distinto ritmo de aprendizaje	98 %	98 %	94 %	**98 %**
Promover el respeto a las diferencias entre las personas	99 %	98 %	96 %	**98 %**

3.2 Gestión pedagógica

En esta sección se presenta la descripción de los resultados sobre la gestión pedagógica de los directores, lo que involucra la retroalimentación que se entrega a los docentes acerca de su desempeño en el aula, y la disposición y promoción de espacios en que los profesores compartan prácticas pedagógicas, reflexionen respecto a su quehacer, y para que quienes tienen el mismo grado o asignatura coordinen y planifiquen su trabajo. Además, se describen los principales mecanismos mediante los cuales se evalúa a los docentes.

Como se observa en la Figura 3.3, la disposición de instancias de trabajo reflexivo y colaborativo entre los docentes resulta ser la práctica de gestión pedagógica más frecuente (64 % y 61 %, respectivamente), a lo que sigue la retroalimentación del equipo técnico a los profesores de su labor (49 %).

Figura 3.3 Prácticas de gestión pedagógica más frecuentes



Nota: se consideró como práctica pedagógica frecuente la que se aplica "un par de veces al mes" o "tres o más veces al mes". Por contrapartida se consideró como poco frecuente las respuestas "nunca", "un par de veces al año" y "un par de veces al semestre".

En la Tabla 3.2 se da cuenta de las diferencias en las prácticas de gestión pedagógica por dependencia administrativa. La observación en el aula por parte del equipo técnico aparece como una de las prácticas menos frecuentes (total de 37 %), sobre todo entre las escuelas del sector municipal, en donde alcanza un 33 %. Entre los establecimientos particulares subvencionados y pagados, en cambio, el uso de esta estrategia es más común, alcanzando un 41 % y 43 %, respectivamente.

La misma dinámica se da en la retroalimentación a los docentes, práctica más frecuente entre colegios particulares (56 % en subvencionados y 58 % en pagados) que en municipales (44 %).

El trabajo colaborativo de coordinación y planificación por parte de los docentes, fue frecuente a nivel general (61 %), pero se destaca en escuelas particulares pagadas (77 %), seguidas de las subvencionadas (64 %). Entre las municipales, en tanto, la cifra baja a un 58 %.

Sin embargo, en lo que respecta a trabajo colaborativo entre docentes para reflexionar sobre sus tareas y su labor, la tendencia observada por dependencia administrativa se invierte, siendo más frecuente en los municipales y particulares subvencionados, que alcanzan un 65 %, en contraste con los particulares pagados, que descienden a un 59 %.

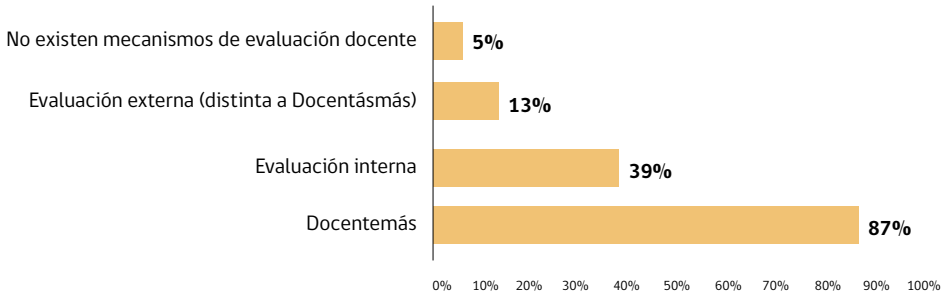
Tabla 3.2 Prácticas de gestión pedagógica más frecuentes, según dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	P. pagada	Total
Observación en aula	33 %	41 %	43 %	**37 %**
Retroalimentación a docentes	44 %	56 %	58 %	**49 %**
Trabajo colaborativo entre docentes para coordinación y planificación	58 %	64 %	77 %	**61 %**
Trabajo colaborativo entre docentes para reflexionar sobre su labor	65 %	65 %	59 %	**64 %**

Nota: se consideró como práctica pedagógica frecuente la que se aplica "un par de veces al mes" o "tres o más veces al mes". Por contrapartida se consideró como poco frecuente las respuestas "nunca", "un par de veces al año" y "un par de veces al semestre".

Con respecto a los mecanismos de evaluación docente, la Figura 3.4 presenta los que se utilizan en establecimientos municipales. Como es de esperar, dada la obligatoriedad de la evaluación Docente Más entre los que se desempeñan en escuelas municipales, un alto porcentaje de los directores (87 %) menciona que sus profesores participan de la misma. Sigue un 39 % de menciones para evaluaciones de tipo interno, y un 13 % para evaluaciones externas distintas de Docente Más. Finalmente, solo un 5 % de los directores del sector municipal menciona que no existen mecanismos de evaluación docente en su establecimiento.

Figura 3.4 Mecanismos de evaluación docente aplicados en escuelas municipales



Por otra parte, para el caso de los establecimientos particulares subvencionados, el 74 % de los directores menciona que existen mecanismos internos de evaluación docente, mientras que en los particulares pagados, un 84 %.

Cabe destacar que en las escuelas particulares subvencionadas el 19 % de los directores estima que no existen mecanismos de evaluación docente en su establecimiento, cifra que decae a un 8 % en los particulares pagados y a un 5 % en los municipales.

4. Diagnóstico interno de la escuela

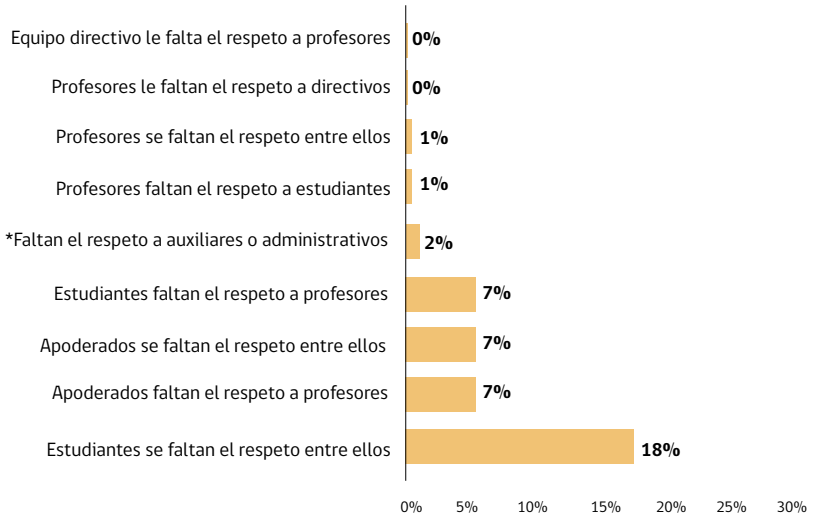
En esta sección se presenta el diagnóstico que los mismos directores hacen de los aspectos formativos de su establecimiento educacional, en específico de la convivencia dentro de la comunidad y de los hábitos de vida saludable de los estudiantes. También se expone la percepción sobre aspectos de tipo académico, como los desafíos que presenta la diversidad en el aula para los docentes y las expectativas que los directores tienen sobre el futuro educativo de los estudiantes que se están formando en su escuela.

4.1 Percepción respecto de aspectos formativos

4.1.1 Convivencia escolar

Desde la visión de los directores, las situaciones en que los distintos integrantes de la comunidad educativa se faltan el respeto entre ellos son poco frecuentes. En la Figura 4.1 se muestra que lo más común es que estas situaciones se den entre los mismos estudiantes (18 %), a lo que siguen las faltas de respeto de los padres y apoderados hacia los profesores (7 %), o entre ellos mismos (7 %), y malos tratos de los estudiantes hacia sus docentes (7 %).

Figura 4.1 Diagnóstico de convivencia escolar: situaciones de mal trato frecuentes



Nota: *Estudiantes, apoderados o docentes le faltan el respecto a auxiliares, administrativos o asistentes de educación. Se consideraron como situaciones de maltrato frecuentes las que ocurren "muchas veces" y "siempre". Por contrapartida se consideraron como poco frecuente las respuestas "nunca" y "pocas veces".

En general, este diagnóstico de convivencia escolar no varió entre las distintas dependencias administrativas. Solo hubo dos situaciones para los que sí se observaron diferencias, y que son reportadas en la Tabla 4.1 a continuación. Tanto para el caso de las faltas de respeto entre estudiantes como hacia profesores, se observa mayor frecuencia en escuelas del sector municipal y particular subvencionado.

Para el caso de las faltas de respeto entre estudiantes, las menciones alcanzaron el 21 % entre los directores de establecimientos municipales, lo que disminuye a un 17 % en los de escuelas particulares subvencionadas y a un 8 % en los de establecimientos particulares pagados.

Para el caso de faltas de respeto de estudiantes a profesores, menos común a nivel general (7 %), aparece un 8 % de menciones entre los directores de escuelas municipales, seguido de un 5 % de establecimientos particulares subvencionados, y sólo un 1 % para particulares pagados.

Tabla 4.1 Situaciones de maltrato frecuentes, según dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Estudiantes se faltan el respeto entre ellos	21 %	17 %	8 %	**18 %**
Estudiantes faltan el respeto a profesores	8 %	5 %	1 %	**7 %**

Nota: se consideraron como situaciones de maltrato frecuentes las que ocurren "muchas veces" y "siempre".Por contrapartida se consideraron como poco frecuente las respuestas "nunca" y "pocas veces".

La Tabla 4.2 recopila las situaciones de maltrato dentro de la comunidad educativa que se presentaron anteriormente en la Figura 4.1, y define tres categorías: la primera, "ninguna situación de maltrato", refiere a que es muy poco frecuente que ocurra cualquiera de estas situaciones (faltas de respeto entre estudiantes, de apoderados hacia profesores, entre los mismos apoderados, de estudiantes a profesores, etc.). El 76 % de los directores considera que en el establecimiento no se presenta ninguna de las situaciones tipificadas de maltrato, o que ocurren muy pocas veces.

La categoría "una o dos situaciones" obtiene el 20 %, lo que significa que es frecuente que ocurran una o dos de estas situaciones al mismo tiempo, mientras que la categoría "tres o más situaciones" solo obtiene el 4 %.

Tabla 4.2 Convivencia escolar: situaciones de mal trato entre la comunidad educativa

	N.°	%
Ninguna situación de mal trato	5.642	76 %
Una a dos situaciones	1.451	20 %
Tres o más situaciones	331	4 %
Total	**7.424**	**100 %**

Nota: "ninguna situación de maltrato" refiere a que ninguna de las nueve situaciones de maltrato descritas ocurre en el establecimiento, o que ocurren muy pocas veces. La categoría "una a dos situaciones" indica que con frecuencia ocurren una o dos de las situaciones de maltrato mencionadas. Lo mismo aplica para la categoría "tres o más situaciones".

La Tabla 4.3 muestra las categorías de la tabla anterior por dependencia administrativa. Puede verse que entre los establecimientos particulares pagados la tendencia es que se reporten menos conflictos de maltrato en la comunidad escolar. Esto es visible sobre todo para la categoría "ninguna situación de maltrato", donde se alcanza un 83 % de menciones para los directores de colegios particulares pagados, en contraste con el 75 % (aprox.) de menciones para los directores de las otras dependencias administrativas.

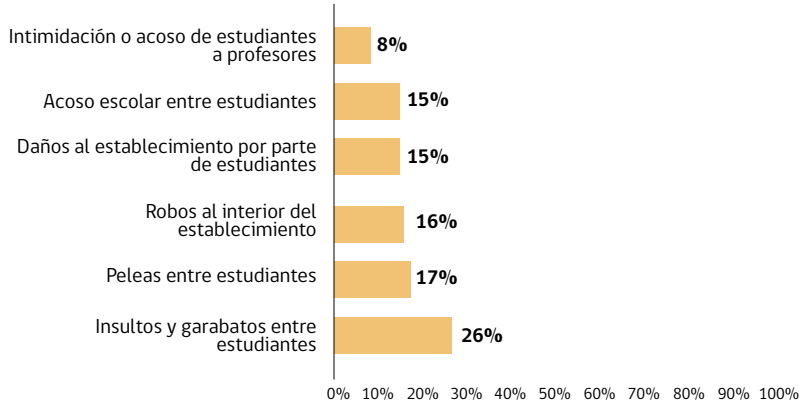
Entre los establecimientos municipales y particulares subvencionados no se presentan diferencias significativas.

Tabla 4.3 Convivencia escolar: situaciones de maltrato en la comunidad educativa, según dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Ninguna situación de maltrato	75 %	76 %	83 %	**76 %**
Una a dos situaciones	20 %	20 %	15 %	**20 %**
Tres o más situaciones	5 %	4 %	2 %	**4 %**
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Observando el diagnóstico de los directores respecto de la convivencia escolar puede decirse que, cuando ocurren situaciones de mal trato o comportamientos que afectan la seguridad al interior del establecimiento, se trata de problemáticas que se dan entre los mismos estudiantes, en la forma de faltas de respeto verbales o físicas (ver Figura 4.2). Los directores consideran que las situaciones que más se presentan como un problema para la seguridad del establecimiento es que los estudiantes se traten con garabatos e insultos (26 %), seguido de peleas entre estudiantes (17 %).

Figura 4.2 Diagnóstico de convivencia escolar: seguridad en el establecimiento



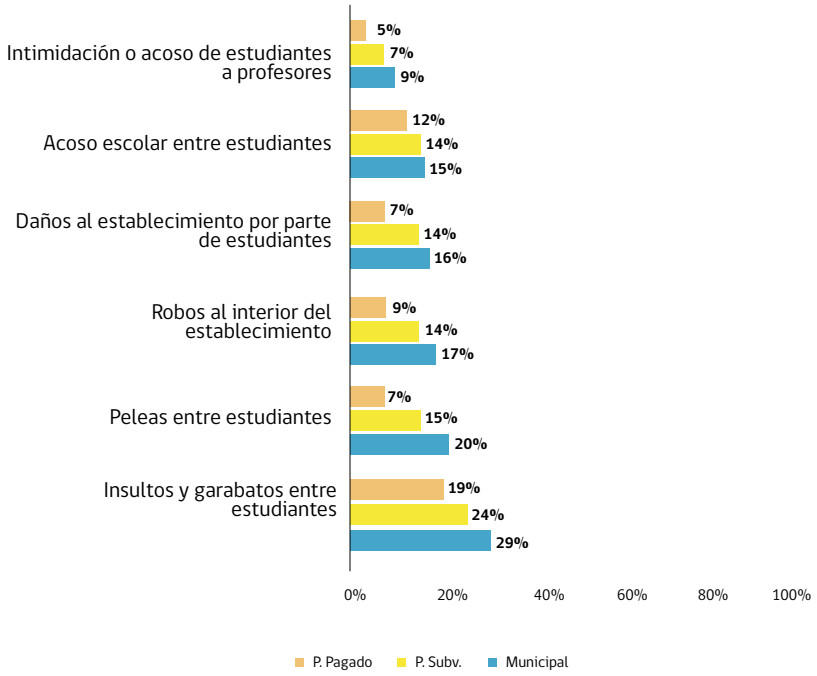
Nota: no se consideró "problema" cuando el director respondió "no es un problema" o "es un problema menor".

En la Figura 4.3 se muestran las diferencias de este diagnóstico sobre la seguridad en el establecimiento según dependencia administrativa: en general son las escuelas del sector municipal y particular subvencionado las que presentan problemas con mayor frecuencia relativos a la seguridad escolar. Sin embargo, las diferencias desaparecen para el caso del "acoso escolar entre estudiantes" (*bullying*), en donde las escuelas municipales presentan un 15 % de menciones, los particulares subvencionados un 14 %, y los pagados un 12 %. Algo similar ocurre con la "intimidación o acoso de estudiantes a profesores", donde los municipales obtienen un 9 %, los particulares subvencionados un 7 % y los particulares pagados un 5 %, aunque esta situación posee menor cantidad general de menciones.

A pesar de que estos resultados se basan meramente en las percepciones de los directores de las escuelas, pareciera ser que el acoso entre estudiantes es un problema transversal a las distintas dependencias administrativas, por lo que es importante que todos los establecimientos educacionales le presten la atención necesaria.

Para el sector municipal en particular, la atención debiera estar sobre todo en el maltrato verbal y físico entre estudiantes.

Figura 4.3 Diagnóstico de convivencia escolar: seguridad en el establecimiento, según dependencia administrativa



Nota: no se consideró "problema" cuando el director respondió "no es un problema" o "es un problema menor".

La Tabla 4.4 presenta una sumativa de todas las situaciones recién descritas que afectan a la convivencia escolar y que tienen que ver con la seguridad en el establecimiento. Así, "ningún comportamiento problemático" refiere a que en el establecimiento no ocurre frecuentemente que existan insultos entre estudiantes, peleas, robos al interior de la escuela, daños al establecimiento, acoso escolar e intimidación a los profesores. Esta cifra alcanza un 66 % entre los directores, mientras que el 19 % menciona que ocurren una o dos de estas situaciones, y el 15 % restante, tres o más.

Tabla 4.4 Convivencia escolar: comportamientos que afectan la convivencia

	N.°	%
Ningún comportamiento problemático	4.914	66 %
Una a dos situaciones	1.383	19 %
Tres o más situaciones	1.140	15 %
Total	**7.437**	**100 %**

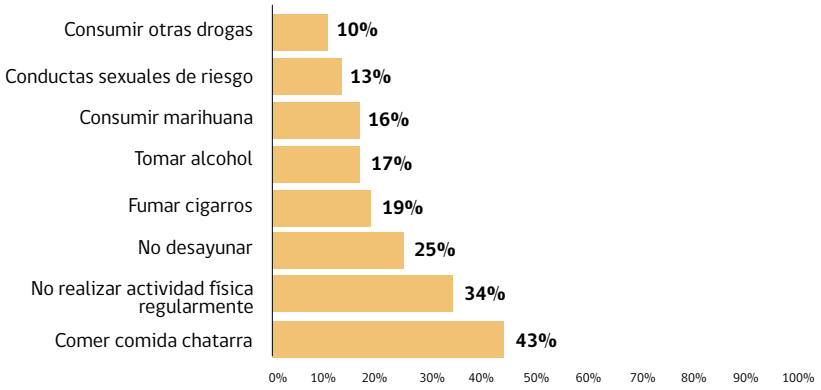
Considerando la relevancia que tiene el clima de convivencia escolar en los aprendizajes de los estudiantes, y en especial la existencia de un ambiente protector e inclusivo en la escuela, este sería un aspecto que requiere de la atención de la comunidad educativa, y en particular de los directores. Se ha visto que el liderazgo directivo se asocia positivamente con el aprendizaje de los alumnos y con un buen clima de convivencia escolar, por lo que tiene un doble efecto (directo e indirecto) sobre los resultados académicos de los alumnos[3].

4.1.2 Hábitos de vida saludable

Los directores diagnostican que las principales situaciones que se presentan como problemáticas para llevar una vida saludable se centran fundamentalmente en los hábitos alimenticios de los estudiantes y en la realización de actividad física. Ante la pregunta por la comida "chatarra", el 43 % de los directores lo mencionó como un problema entre los estudiantes. Que los alumnos no realicen actividad deportiva alcanzó un 34 % de menciones, y que los estudiantes no desayunen un 25 % (ver Figura 4.5).

De todas formas, es importante considerar el porcentaje que obtuvieron conductas como fumar cigarros (19 %), marihuana (16 %), y consumir alcohol (17 %), y sobre todo las de riesgo sexual (promiscuidad, embarazo adolescente, 13 %) y el consumo de drogas más duras, como pasta base y cocaína (10 %).

Figura 4.5 Diagnóstico de Hábitos de vida saludable en la escuela: mayores problemas de los estudiantes



Nota: no se consideró "problema" cuando el director respondió "no es un problema" o "es un problema menor".

[3] Para mayor detalle, revisar el estudio "Factores Asociados a Resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2014", de la Agencia de Calidad de la Educación, disponible en la sección "Estudios" del portal web www.agenciaeducacion.cl.

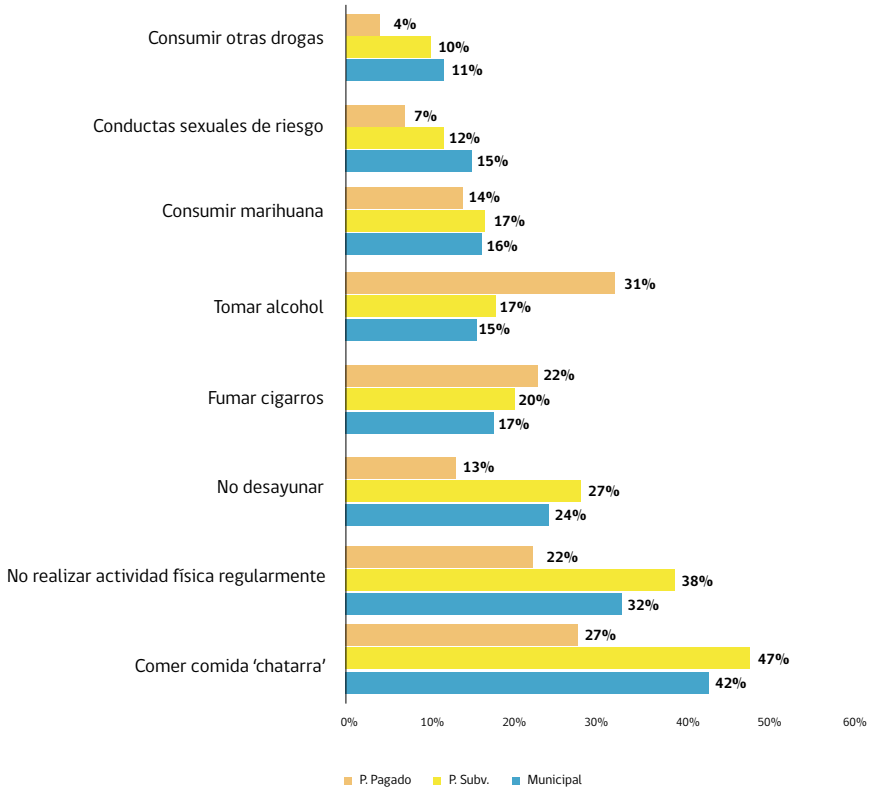
En la Figura 4.6 se muestra el diagnóstico de los directores respecto de los mayores problemas que poseen los estudiantes en cuanto a hábitos de vida saludable, según dependencia administrativa. En lo que refiere a problemas alimenticios y de ejercicio físico, los estudiantes de establecimientos particular subvencionados tendrían mayores problemas. Se observa que el 47 % de los directores de estos colegios menciona el consumo de comida "chatarra", seguido de los directores de establecimientos municipales (42 %), y finalmente de particulares pagadas (27 %).

La misma tendencia se observa para "realizar actividad física regularmente" (38 % particulares subvencionados, 32 % municipales y 22 % particular pagados), y para el problema de "no tomar desayuno" (27 % particulares subvencionados, 24 % municipales y 13 % particular pagados).

Las problemáticas en hábitos de vida saludable "fumar cigarros" y "tomar alcohol", destacan entre las menciones de los directores de los establecimientos educacionales particular pagados. Para el caso del consumo de tabaco, los particulares pagados llegan al 22 % de menciones, seguido de los subvencionados (20 %) y municipales (17 %). En cuanto a consumo de alcohol, llama la atención que el 31 % de los directores de estos colegios lo menciona como problemática, lo que se aleja considerablemente de lo que perciben los directores del resto de las dependencias, que alcanzan un 17 % entre los particulares subvencionados y un 15 % entre los municipales.

El consumo de marihuana no presenta grandes diferencias entre las distintas dependencias administrativas, rondando el 16 % en cada una de ellas.

Figura 4.6 Diagnóstico de Hábitos de vida saludable en la escuela: mayores problemas de los estudiantes, según dependencia administrativa



Nota: no se consideró "problema" cuando el director respondió "no es un problema" o "es un problema menor".

Las conductas sexuales de riesgo y el consumo de drogas más duras aparecen más frecuentemente en las menciones de los directores del sector municipal, aunque no se distancian demasiado de los resultados para los particulares subvencionados. Para el caso de las conductas sexuales de riesgo, los establecimientos municipales obtienen un 15 %, le siguen con un 12 % los particulares subvencionados, y con un 7 % los particulares pagados. En cuanto a consumo de drogas diferentes a la marihuana, un 11 % de los directores de escuelas municipales lo menciona como una problemática, un 10 % en particulares subvencionados, y un 4 % en particulares pagados.

La Tabla 4.5 presenta una recopilación de todas las conductas poco saludables presentadas en los dos gráficos anteriores, de manera de observar cuáles ocurren de manera simultánea en el establecimiento. Se observa que el 44 % de los directores asegura que ninguna de las conductas mencionadas anteriormente llega a ser un problema dentro de la escuela, mientras que un 31 % indica que sí existen una o dos situaciones que aparecen como problemas moderados o mayores entre los estudiantes. El 25 % menciona más de tres de estas conductas poco saludables al interior del establecimiento, lo que requiere de la atención de la comunidad educativa.

Tabla 4.5 Hábitos de vida saludable: presencia de conductas poco saludables

	N.°	%
Ninguna conducta poco saludable	3.252	44 %
Una a dos conductas poco saludables	2.276	31 %
Más de tres conductas poco saludables	1.796	25 %
Total	**7.324**	**100 %**

Nota: la categoría "ninguna conducta poco saludable" recoge las respuestas "no es un problema" y "es un problema menor", y refiere a que ninguna de las ocho conductas mencionadas es un problema dentro de la escuela. "Una o dos conductas poco saludables" refiere a que existen una o dos conductas que se presentan como un problema "moderado" o como un "problema mayor".

Elaboración en base a pregunta "¿Hasta qué punto las siguientes situaciones se presentan como un problema para la convivencia entre los miembros del establecimiento?", de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de Directores 2016.

En la Tabla 4.6 se presentan las conductas poco saludables más frecuentes según los directores de las distintas dependencias administrativas. Se observa una tendencia a que los establecimientos particulares subvencionados son los que poseen más conductas poco saludables, lo que según lo visto anteriormente, puede deberse en su mayoría a malos hábitos alimenticios y a poca actividad física.

Tabla 4.6 Hábitos de vida saludable: presencia de conductas poco saludables, según dependencia administrativa

	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Ninguna conducta poco saludable	47 %	40 %	52 %	**44 %**
Una a dos conductas poco saludables	30 %	33 %	26 %	**31 %**
Más de tres conductas poco saludables	23 %	27 %	22 %	**25 %**
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Notas: La categoría "ninguna conducta poco saludable" recoge las respuestas "no es un problema" y "es un problema menor", y refiere a que ninguna de las ocho conductas mencionadas es un problema dentro de la escuela. "Una o dos conductas poco saludables" refiere a que existen una o dos conductas que se presentan como un problema "moderado" o como un "problema mayor".

Elaboración en base a pregunta "¿hasta qué punto las siguientes situaciones se presentan como un problema para la convivencia entre los miembros del establecimiento?".

De todas formas, el 89 % de los directores menciona que el fomento de los hábitos de vida saludable en los estudiantes es un tema que se trabaja muy a conciencia entre los profesores y el equipo directivo, lo que se replica para todas las dependencias administrativas.

Además, el 61 % de los directores indica que existen recursos especiales para promover una vida saludable entre los estudiantes, lo que se menciona más frecuentemente por los directores de colegios particulares pagados (70 %), seguidos de los que lideran escuelas particulares subvencionadas (64 %), y finalmente municipales (57 %).

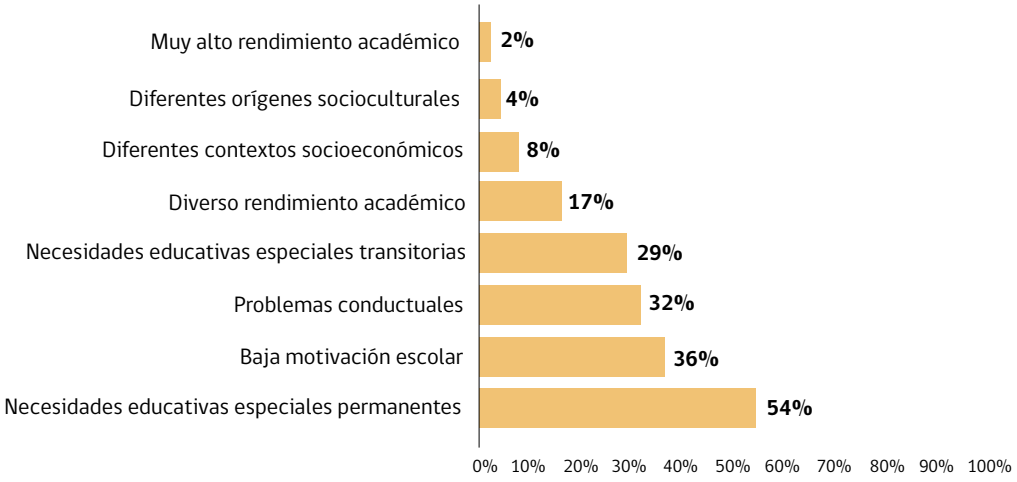
4.2 Percepción respecto de aspectos académicos

4.2.1 Desafíos del aula para los docentes

La Figura 4.7 muestra la visión de los directores con respecto a los desafíos que presenta la diversidad en el aula para los docentes.

Desde la percepción de los directores, el principal desafío de un profesor en un aula, diversa, son los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales permanentes (54 %), relativas, por ejemplo, al espectro autista, a alguna discapacidad física, cognitiva o sensorial. La poca motivación de los estudiantes por aprender también fue mencionada como un factor difícil de contrarrestar (36 %), junto con la presencia de estudiantes con problemas de conducta (32 %). También se menciona con frecuencia la dificultad de que alumnos con necesidades educativas especiales transitorias, como las relativas a trastornos específicos del lenguaje o de aprendizaje, logren incorporar los conocimientos entregados en la clase (29 %).

Figura 4.7 Percepción de los directores respecto a la dificultad para lograr aprendizajes por parte de estudiantes con las siguientes características



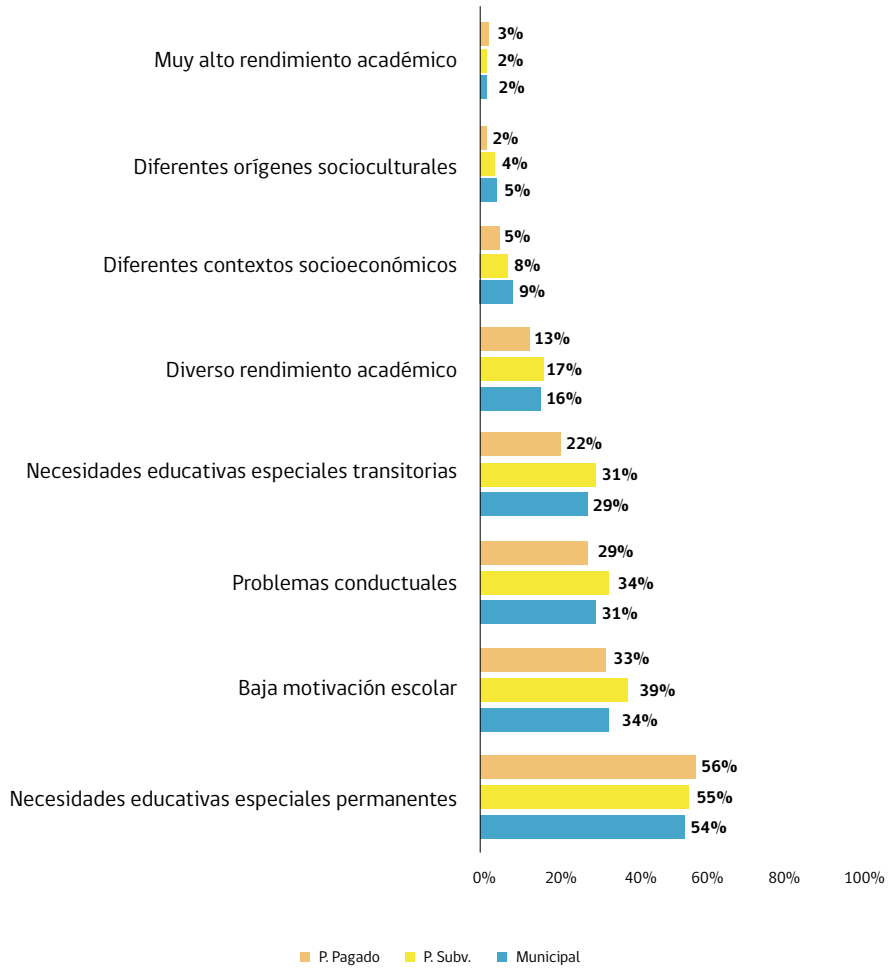
Notas: No se consideran en el cálculo las respuestas "no aplica" ante las características de los estudiantes. La figura muestra las respuestas "muy difícil" y "bastante difícil". Elaboración en base a pregunta "¿cuán difícil cree usted que es para los profesores de este establecimiento que estudiantes con las siguientes características logren aprendizajes?".

En la Figura 4.8 se presentan las percepciones de los directores con respecto a los estudiantes que poseen más dificultades para aprender, por dependencia administrativa. En general no se observan diferencias sustanciales entre las distintas dependencias.

Sin embargo, se puede mencionar que los directores de establecimientos particulares subvencionados mencionan más frecuentemente a estudiantes con baja motivación escolar como un grupo que presenta mayores dificultades para el aprendizaje en el aula (39 %), seguido de un 34 % y 33 % en las escuelas municipales y particulares pagadas, respectivamente.

Se observa la misma tendencia para el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (31 % en particular subvencionados, 29 % en municipales, y 22 % en particular pagados), y para el caso de estudiantes con problemas conductuales (34 % en particular subvencionados, 31 % en municipales, y 29 % en particular pagados).

Figura 4.8 Percepción de los directores respecto a la dificultad para lograr aprendizajes por parte de estudiantes con las siguientes características, según dependencia administrativa



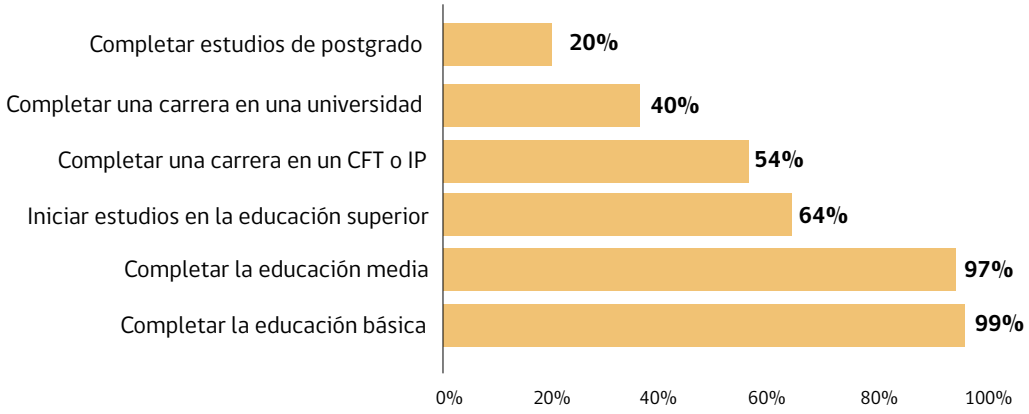
Notas: No se consideran en el cálculo las respuestas "no aplica" ante las características de los estudiantes. La figura muestra las respuestas "muy difícil" y "bastante difícil". Elaboración en base a pregunta "¿cuán difícil cree usted que es para los profesores de este establecimiento que estudiantes con las siguientes características logren aprendizajes?".

4.2.2 Expectativas del futuro educativo de los estudiantes

En cuanto a las expectativas que tienen los directores con respecto al futuro educativo de los estudiantes que asisten a su escuela, la Figura 4.9 evidencia que son cada vez menores a medida en que se avanza en los niveles educacionales.

Un alto porcentaje de los directores considera que la mayoría de los estudiantes completará la enseñanza básica (99 %) y media (97 %). Sin embargo, los porcentajes bajan para las categorías relacionadas con la educación superior y estudios avanzados de postgrado. Un 64 % indica que la mayoría de los alumnos iniciará estudios terciarios, un 54 % cree que una mayoría puede completar estudios en un CFT o IP, y un 40 % cree que completarán una carrera universitaria. Finalmente, solo el 20 % cree que la mayoría completará estudios de posgrado.

Figura 4.9 Expectativas del director respecto a lo que logrará la mayoría de los estudiantes



Notas: "Mayoría" incluye las respuestas de las categorías "la mayoría" y "todos los estudiantes". El resto de las categorías de respuesta son "ninguno o casi ninguno", "unos pocos", y "la mitad".

Elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?".

Cabe preguntarse si esta baja en las expectativas de los directores se debe a que consideran que los estudiantes no tienen las herramientas académicas o no académicas suficientes para iniciar y completar la educación superior, o a la percepción de que existen dificultades en el acceso a la educación terciaria, por motivos que van más allá de la formación entregada por la escuela.

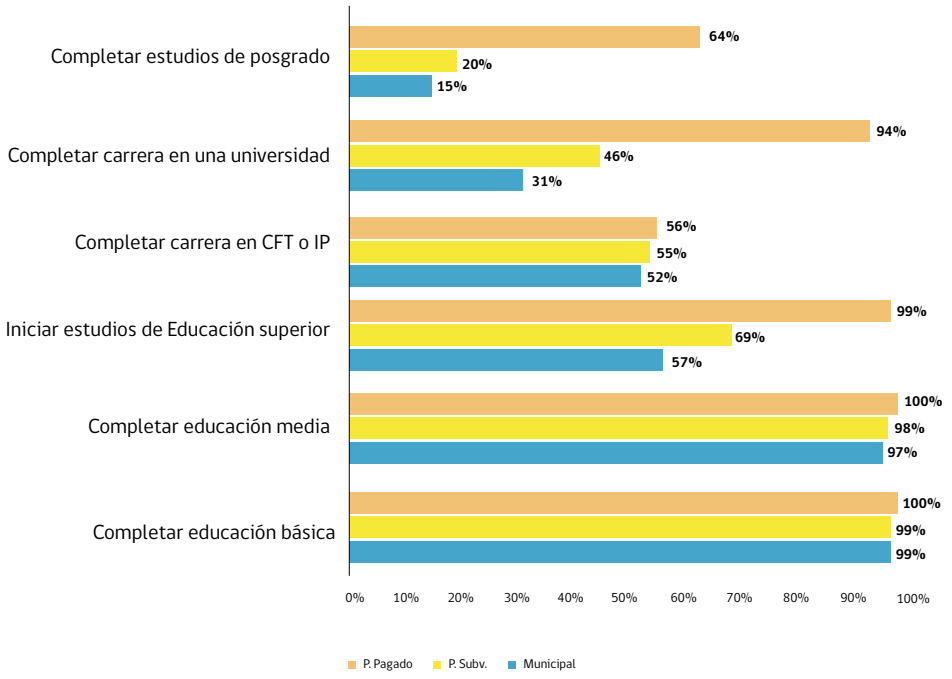
En la Figura 4.10 se muestran las expectativas de los directores respecto al futuro educativo de los estudiantes por dependencia administrativa. En las categorías "completar básica", "completar media" y "completar carrera en CFT e IP" no se observan diferencias por dependencia. Las diferencias aparecen en lo que refiere a estudios superiores universitarios y a estudios de posgrado, en donde las expectativas de los directores de establecimientos particulares pagados superan ampliamente a los de escuelas municipales y particulares subvencionadas.

Respecto de iniciar estudios de educación superior, el 99 % de los directores de colegios particulares considera que sus estudiantes al menos comenzarán una carrera en la educación terciaria, lo que contrasta con un 69 % de los directores de establecimientos particulares subvencionados, y un 57 % de municipales.

Asimismo, las expectativas de que los estudiantes completen una carrera en una universidad llega a un 94 % entre los directores de establecimientos particulares pagados, mientras que disminuye a un 46 % para los que dirigen escuelas particulares subvencionadas, y a un 31 % entre los de escuelas municipales.

Finalmente, con respecto a que los estudiantes completen estudios de posgrado, bajan los porcentajes para todas las dependencias administrativas y, sin embargo, los directores de colegios particulares pagados siguen teniendo altas expectativas en comparación con el resto de los establecimientos, llegando a un 64 %. Los directores que consideran que sus alumnos lograrán completar este nivel educacional llegan al 20 % entre las escuelas particulares subvencionadas, cercano al 15 % que aparece para las escuelas municipales.

Figura 4.10 Expectativas del director respecto a lo que logrará la mayoría de los estudiantes, según dependencia administrativa



Notas: "Mayoría" incluye las respuestas de las categorías "la mayoría" y "todos los estudiantes". El resto de las categorías de respuesta son "ninguno o casi ninguno", "unos pocos", y "la mitad". Elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?".

5. Acceso y utilidad de los resultados educativos

En esta sección se revisa el acceso de los directores a los distintos productos informativos que genera la Agencia de Calidad de la Educación y su percepción respecto de la utilidad de estos resultados para orientar la mejora de los establecimientos educacionales que lideran.

El 77 % de los directores declara que revisó, con mediana o gran profundidad, el Informe de Resultados Educativos dirigidos a docentes y directivos de 2015, cuyo objetivo fue presentar los resultados de aprendizaje en la prueba Simce y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del establecimiento educativo, de manera de contribuir al diagnóstico interno de la escuela, y orientar sobre los posibles aspectos de mejora (ver Tabla 5.1).

Tabla 5.1 Revisa el Informe de Resultados Educativos Docentes y Directivos 2015 de su escuela

	N.°	%
No lo revisa en profundidad	1.711	23 %
Lo revisa	5.697	77 %
Total	**7.408**	**100 %**

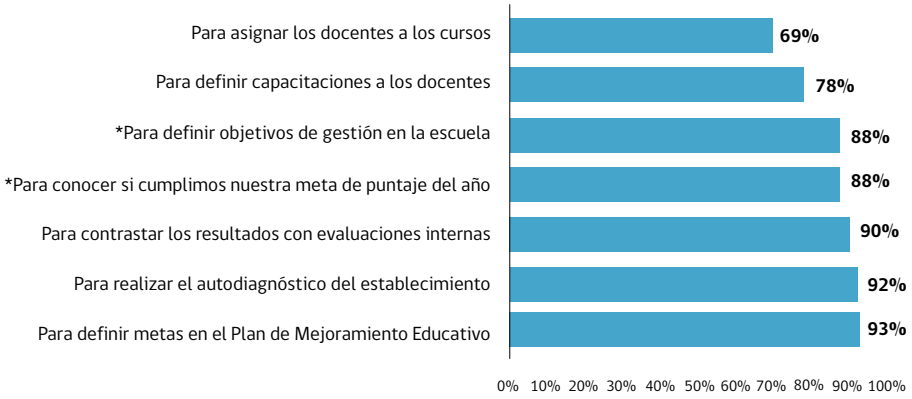
Notas: "No lo revisa en profundidad" incluye las respuestas "no lo he revisado aún" y "sí, lo revisé con poca profundidad"; y "lo revisa" a las respuestas "sí, lo revisé con mediana profundidad" y "sí, lo revisé en profundidad". Elaboración en base a pregunta "¿ha podido revisar el(los) Informe(s) de Resultados Educativos Docentes y Directivos 2015 de su establecimiento?".

Al analizar esta información por dependencia administrativa, no se observaron diferencias mayores entre los directores de escuelas municipales (74 %) y de particulares pagadas (76 %), pero sí respecto a los directores de establecimientos particulares subvencionados, donde el 81 % declaró haber revisado el Informe de Resultados Educativos de docentes y directivos 2015.

En cuanto a la utilidad de los resultados educativos para la labor directiva, en la Figura 5.1 se observa que un alto porcentaje de los directores considera que esta información ha servido para distintos ámbitos de su gestión, sobre todo para la definición de metas (93 %), para realizar el autodiagnóstico (92 %), y para contrastar los resultados con el diagnóstico realizado internamente por la escuela (90 %). También se considera que los resultados han sido útiles para evaluar el logro de metas (88 %), y para establecer objetivos en cuanto a gestión de liderazgo, gestión pedagógica, clima de convivencia escolar y gestión de recursos (88 %).

A pesar de que los resultados de Simce e IDPS son vistos como información útil para todos los aspectos consultados, los que tienen que ver con el cuerpo docente obtienen menores porcentajes en relación al resto de los ámbitos de gestión y administración.

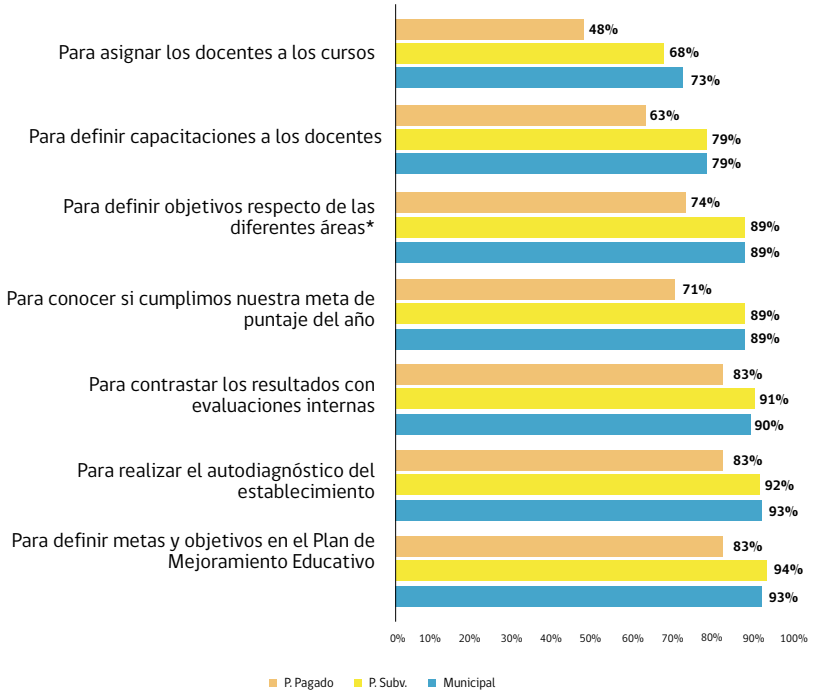
Figura 5.1 Utilidad de los resultados Simce e IDPS



Notas: * Para definir objetivos respecto de las diferentes áreas de gestión en la escuela (gestión de liderazgo, pedagógica, clima de convivencia escolar, gestión de recursos). "Útiles" agrupa las respuestas "bastante útiles" y "muy útiles". Por contrapartida, en la categoría "poco útil" se agruparon las respuestas "poco útiles" y "nada útiles". Elaboración en base a pregunta "¿cuán útiles han sido los resultados educativos del establecimiento (Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social) para tomar decisiones con relación a los siguientes aspectos?".

Como se observa en la Figura 5.2, no existen diferencias relevantes entre la percepción de la utilidad de los resultados de Simce e IDPS de directores de establecimientos particulares subvencionados y municipales. Los establecimientos particulares pagados, en cambio, aparecen con menores porcentajes, en contraste con el resto de las dependencias administrativas, para todas las actividades mencionadas. Destacan sobre todo las diferencias en cuanto a la utilidad de los resultados educativos para asignar docentes a los cursos, donde los directores de establecimientos particulares pagados llegan a un 48 %, en contraste con un 68 % entre particulares subvencionados, y 73 % para municipales; y para reflejar el cumplimiento de metas anuales de puntajes, donde el sector particular pagado llega al 71 %, en contraste con un 89 % en las otras dependencias.

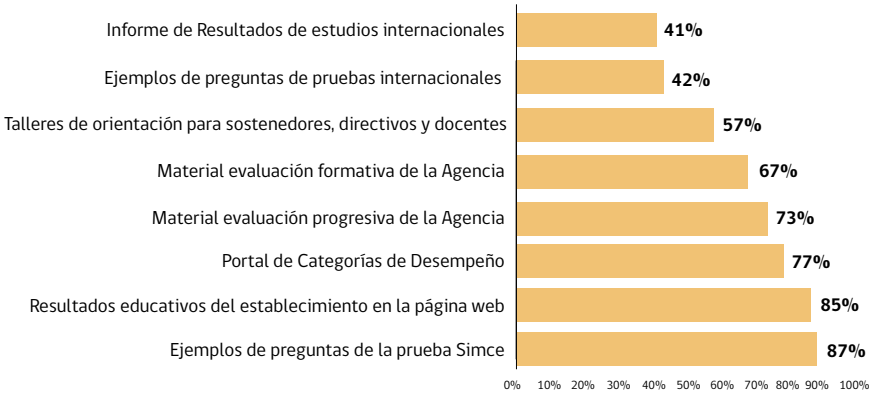
Figura 5.2 Utilidad de los resultados Simce e IDPS, según dependencia administrativa



Notas: * Para definir objetivos respecto de las diferentes áreas de gestión en la escuela (gestión de liderazgo, pedagógica, clima de convivencia escolar, gestión de recursos). "Útiles" agrupa las respuestas "bastante útiles" y "muy útiles". Por contrapartida, en la categoría "poco útil" se agruparon las respuestas "poco útiles" y "nada útiles". El PME para el caso de los particulares pagados, puede corresponder a cualquier plan anual de mejoramiento del colegio. Elaboración en base a pregunta "¿cuán útiles han sido los resultados educativos del establecimiento (Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social) para tomar decisiones con relación a los siguientes aspectos?".

Con respecto a otros productos elaborados por la Agencia, la Figura 5.3 describe la información más frecuentada por los directores de los establecimientos educacionales. Los documentos que tienen que ver con resultados educativos son los más revisados por los directores, a excepción de los que surgen de los estudios internacionales PISA, TIMSS, TERCE, ICCS y PIRLS. Sigue la revisión de material sobre las evaluaciones Progresiva (73 %) y Formativa (67 %), y Talleres de orientación para sostenedores, directivos y docentes (57 %).

Figura 5.3 Revisión de los productos generados por la Agencia de Calidad

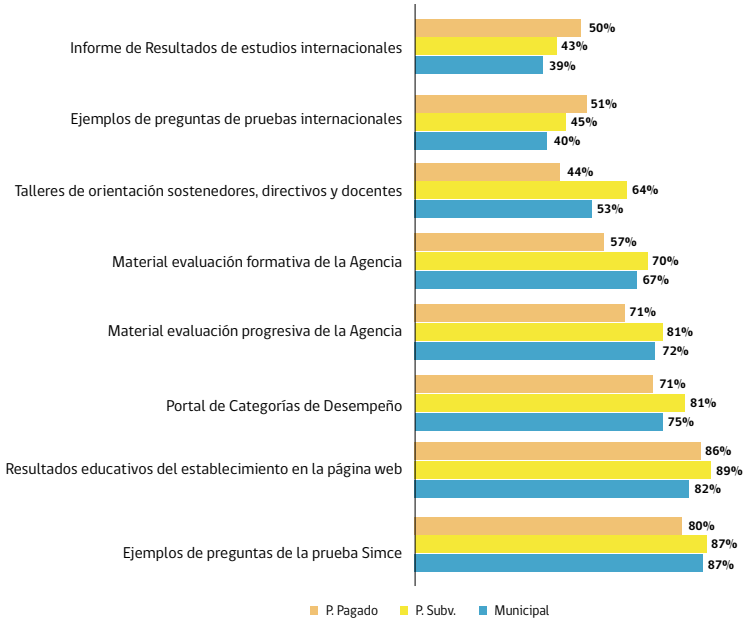


Notas: "Sí he revisado los productos elaborados por la Agencia de Calidad" agrupa las categorías de respuesta "sí, lo revisé con mediana profundidad" y "sí, lo revisé en profundidad".Elaboración en base a pregunta "¿en qué medida ha podido revisar las siguientes informaciones publicadas por la Agencia de Calidad de la Educación?".

En la Figura 5.4 se observan las diferencias en la revisión de otros productos de la Agencia por dependencia administrativa. El diagrama refleja que los directores de los establecimientos particulares subvencionados son los que poseen mayor interés en la revisión de los distintos resultados o materiales que la Agencia pone a disposición de los establecimientos, seguido de los directores de escuelas municipales.

Para el caso de los Talleres de orientación a sostenedores, directivos y docentes, se vieron las mayores diferencias según la dependencia, en donde los directores de las escuelas particulares subvencionadas alcanzan el 64 %, mientras que los municipales el 53 %, y en los particulares pagados un 44 %.

Figura 5.4 Revisión de los productos generados por la Agencia de Calidad, según dependencia administrativa



Notas: "Sí he revisado los productos elaborados por la Agencia de Calidad" agrupa las categorías de respuesta "sí, lo revisé con mediana profundidad" y "sí, lo revisé en profundidad". Elaboración en base a pregunta "¿en qué medida ha podido revisar las siguientes informaciones publicadas por la Agencia de Calidad de la Educación?".

Para el material sobre estudios internacionales, de forma excepcional, los directores de establecimientos particulares pagados declaran mayor interés en contraste con el resto de las dependencias administrativas. Para los ejemplos de preguntas de pruebas internacionales, los directores de establecimientos particulares pagados obtienen un 51 %, mientras que los de particulares subvencionados un 45 % y los de municipales un 40 %. Con respecto al Informe de Resultados de Estudios Internacionales, los directores de establecimientos particulares pagados alcanzan un 50 %, en contraste con un 43 % de los particulares subvencionados y un 39 % en los municipales.

Finalmente, los directores entregan su percepción respecto a la representatividad de los resultados educativos, es decir, si la prueba Simce y los IDPS realmente reflejan lo que ocurre al interior de los establecimientos.

En las tablas 5.2 y 5.3 se observa que los directores tienden a estar de acuerdo con que los resultados educativos son un reflejo adecuado de los ámbitos académicos y formativos de la escuela, siendo mayor el porcentaje de acuerdo con respecto a los IDPS (75 %).

Tabla 5.2 Representatividad de los resultados del establecimiento: resultados Simce

	N.°	%
No son representativos	2.536	34 %
Son representativos	4.993	66 %
Total	**7.529**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con los resultados del establecimiento?: los resultados del establecimiento en las pruebas Simce reflejan adecuadamente el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes en las asignaturas evaluadas".

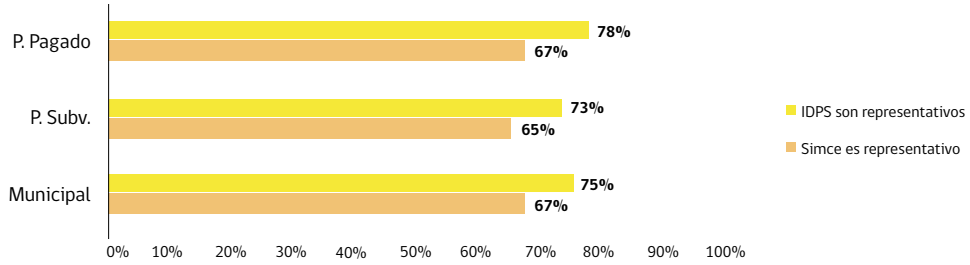
Tabla 5.3 Representatividad de los resultados del establecimiento: resultados IDPS

	N.°	%
No son representativos	1.913	25 %
Son representativos	5.604	75 %
Total	**7.517**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con los resultados del establecimiento?: los resultados de los IDPS reflejan correctamente a los estudiantes de los establecimientos".

En la Figura 5.5 se presentan las percepciones de los directores con respecto a la representatividad de los resultados Simce e IDPS según la dependencia administrativa. En todas las dependencias el nivel de acuerdo sobre la representatividad de los resultados de IDPS fue mayor que el de representatividad de los resultados del Simce. Con respecto a los resultados del Simce, no se presentaron diferencias por dependencia. En cuanto a las diferencias en la percepción de la utilidad de los IDPS por dependencia, se observa una tendencia a encontrar mayor nivel de acuerdo entre los directores de los establecimientos particulares pagados (78 %, en contraste con 75 % en municipales, y 73 % en particulares subvencionados).

Figura 5.5 Representatividad resultados Simce e IPDS, según dependencia administrativa



Nota: elaboración en base a preguntas "¿cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con los resultados del establecimiento?: los resultados de los IDPS reflejan correctamente a los estudiantes de los establecimientos/los resultados del establecimiento en las pruebas Simce reflejan adecuadamente el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes en las asignaturas evaluadas".

6. Análisis del sector municipal a nivel comunal

En esta sección se realiza una descripción de los directores de los establecimientos educacionales a nivel comunal, observando posibles diferencias según la zona rural o urbana en que se clasifica la comuna, el tamaño comunal, y el nivel de dependencia que poseen respecto al Fondo Común Municipal (FCM).

6.1 Descripción de las variables que caracterizan a la comuna

Para observar posibles variaciones en las características y atribuciones de los directores entre las distintas comunas, se consideran tres variables que presentan información geográfica y financiera de las comunas.

Zona

En primer lugar, se considera la zona geográfica en que se clasifica la comuna. Esta clasificación en zona urbana o rural se realiza en razón del porcentaje de establecimientos rurales de la comuna (de acuerdo a datos SIGE 2016) y el porcentaje de la matrícula comunal que asiste a ellos.

Las comunas en donde más de la mitad de los establecimientos educacionales son rurales y que al mismo tiempo tienen a más de un tercio de la matrícula comunal, se consideran como comunas rurales. El resto se clasificó como comuna predominantemente urbana.

En la Tabla 6.1 se observa la clasificación de las comunas por zona en donde, según los criterios recién expuestos, el 65 % se categoriza como una comuna predominantemente urbana.

Tabla 6.1 Clasificación comunal por zona

	N.°	%
Rural	120	35 %
Urbano	226	65 %
Total	**346**	**100 %**

Tamaño comuna

Para definir el tamaño de la comuna, se distinguieron entre tres categorías:

- **Comuna pequeña:** comunas con menos de ocho mil estudiantes y de treinta establecimientos.
- **Comuna mediana:** comunas con igual o más de ocho mil estudiantes, menos de veinte mil estudiantes e igual o más que treinta establecimientos.
- **Comuna grande:** comunas con igual o más de veinte mil estudiantes.

En la Tabla 6.2 se presenta la distribución de las comunas por tamaño según los criterios recién expuestos. El 64 % de las comunas del país tendrían un tamaño pequeño, seguido de un 23 % de tamaño medio. Solo 46 comunas (13 %) se clasifican como comunas grandes.

Tabla 6.2 Clasificación comunal, según tamaño

	N.°	%
Grande	46	13 %
Mediano	79	23 %
Pequeño	221	64 %
Total	**346**	**100 %**

La Tabla 6.3 muestra el tamaño comunal según la zona. Se observa que las comunas clasificadas como pequeñas tienden a tener mayor predominio rural (87 %), mientras que las medianas y grandes, mayor predominio urbano.

Tabla 6.3 Tamaño comunal, según zona

	Rural	Urbano	Total
Grande	1 %	20 %	13 %
Mediano	12 %	29 %	23 %
Pequeño	87 %	51 %	64 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Dependencia del Fondo Común Municipal (FCM)

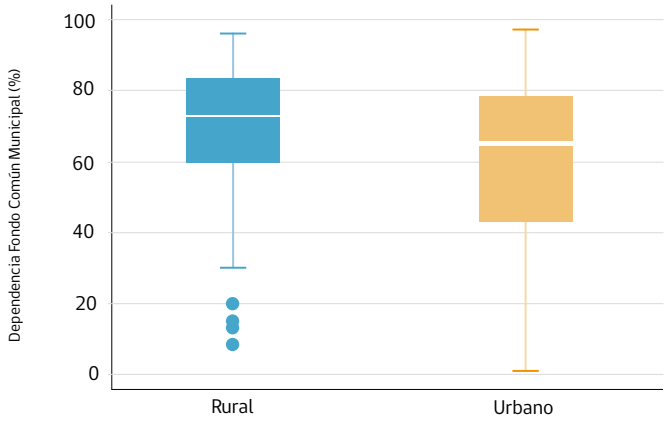
Finalmente, se incorpora una variable relacionada con las finanzas municipales. Además de los recursos propios recolectados por el municipio, también se reciben transferencias del FCM, gestionado por la Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública.

El FCM es la suma de los recursos aportados por todas las municipalidades del país, que luego se redistribuye entre los distintos municipios según criterios que, entre otras cosas[4], contemplan el nivel de pobreza y los ingresos que recaudan, lo que se mide a través del Ingreso Propio Permanente (IPP)[5].

La variable "dependencia al FCM" se genera calculando el porcentaje que representa el FCM del total de los IPP del municipio. Esta información se obtiene del cálculo que realiza el Sistema Nacional de Información Municipal (SINIM, 2016), de la SUBDERE. Según un informe de la misma SUBDERE (2005)[6], la dependencia al FCM está fuertemente correlacionada con el nivel de pobreza de los municipios.

En la Figura 6.1 se observa la dependencia al FCM según zona. El diagrama evidencia mayor dispersión en las comunas clasificadas como predominantemente urbanas, que poseen un mínimo de 1 % de dependencia a un máximo de 97 %. Las comunas rurales son las que tienen mayores niveles de dependencia del FCM. En promedio estas comunas obtienen un 69 % de dependencia en contraste con el 59 % para las urbanas. Además, en la figura se observa que las comunas rurales que poseen niveles de dependencia del 20 % o menores aparecen como casos extremos, y que la mediana es del 73 %, mientras que en las comunas urbanas la mediana es del 65 %.

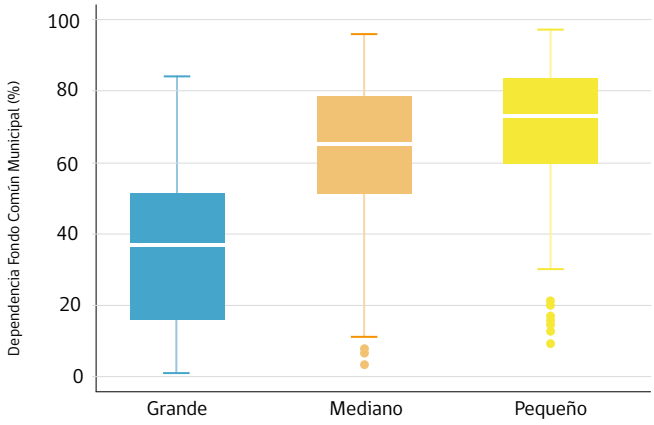
Figura 6.1 Dependencia al FCM, según zona



La Figura 6.2 muestra la variable dependencia al FCM según el tamaño de las comunas. Puede verse que a medida que disminuye el tamaño de la comuna, aumenta el nivel de dependencia al FCM y disminuye la dispersión de los datos. La distribución de las comunas más pequeñas denota mayor homogeneidad en la dependencia financiera, y por lo tanto serían consistentemente más dependientes del FCM. En tanto, en las comunas de mayor tamaño pueden encontrarse comunas que varían en mayor medida su nivel de dependencia al FCM.

[4] Además de la pobreza y del IPP, las variables consideradas son: el número de municipios, la población, y la importancia relativa de los predios exentos.
[5] El IPP es la suma de distintos elementos de beneficio municipal: impuesto territorial, patentes municipales de beneficio municipal directo, permisos de circulación de vehículos, los derechos de aseo, los derechos varios, las rentas de inversiones, y las multas e intereses.
[6] El informe "Tipología: Herramienta Base para el Reconocimiento de la Diversidad Comunal-Municipal" de la SUBDERE (2005) se puede consultar pinchando aquí.

Figura 6.2 Dependencia al FCM, según tamaño comuna



Para simplificar el análisis se generó una categorización de la dependencia al FCM por medio de una división por cuartiles, donde el primero posee un nivel de baja dependencia al FCM, que agrupa a comunas que tienen entre 0 y 50 % de dependencia financiera; el segundo, uno de dependencia media, con niveles de 51 a 68 %; el tercero, de dependencia media alta, entre el 69 % y 80 %; y finalmente el cuarto, de alta dependencia del FCM, refiere a comunas con una dependencia igual o mayor al 81 %.

En la Figura 5.8 se observa el resultado de la clasificación para las comunas que cuentan con esta información (336).

Figura 5.8 Clasificación comunal, según dependencia al FCM

	N.°	%
Baja	84	25 %
Media	86	26 %
Media alta	84	25 %
Alta	82	24 %
Total	**336**	**100 %**

Nota: hay nueve comunas para las que esta información aparece como "no recepcionada" por el SINIM, y por lo tanto no existe información sobre la dependencia al FCM para ellas.

6.2 Variables sociodemográficas y laborales de los directores según características comunales

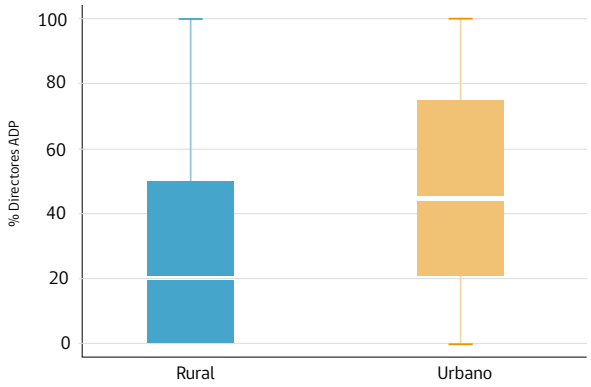
A continuación se presentan los resultados del análisis de las características de los directores del sector municipal agrupadas a nivel comunal, según las variables zona geográfica, tamaño comunal y dependencia al FCM.

Directores escogidos vía Alta Dirección Pública (Ley N.° 20501)

La Figura 6.3 presenta el porcentaje de directores del sector municipal escogidos a través del sistema de Alta Dirección Pública (ADP) en cada una de las comunas del país, según zona.

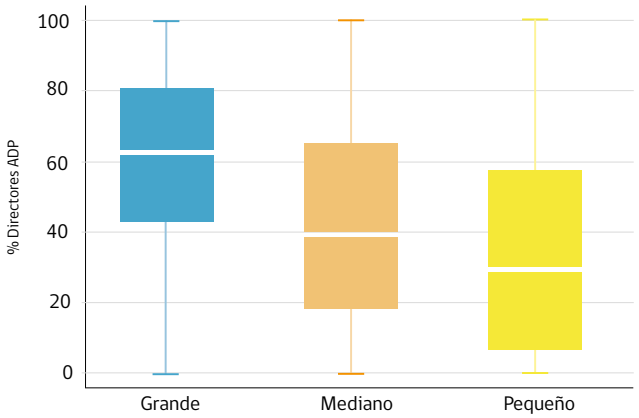
Se observa que entre las comunas rurales es menor el porcentaje de directores escogidos vía ADP que en las predominantemente urbanas. La mitad de las comunas rurales del país posee cifras menores al 20 % en la selección de directores vía ADP, mientras que en el sector urbano, la mediana se posiciona en el 44 %.

Figura 6.3 Porcentaje de directores del sector municipal escogidos vía ADP a nivel comunal, según zona



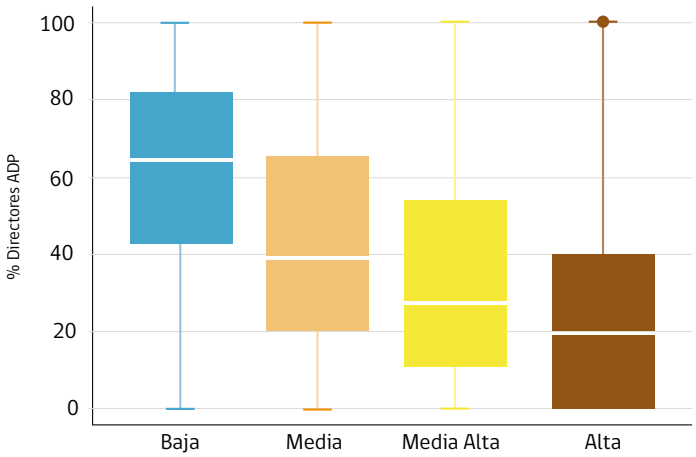
En la Figura 6.4 se muestra el porcentaje de directores ADP según el tamaño de la comuna. A medida que el tamaño de la comuna crece, mayor es el porcentaje de directores del sector municipal que llegaron a su cargo a través del sistema ADP.

Figura 6.4 Porcentaje de directores del sector municipal escogidos vía ADP a nivel comunal, según tamaño comuna



En cuanto a la dependencia de los establecimientos al FCM, la Figura 6.5 muestra que a medida que aumenta el nivel de dependencia de las comunas a esta fuente de recursos, disminuye el porcentaje de directores que fueron escogidos mediante el sistema ADP.

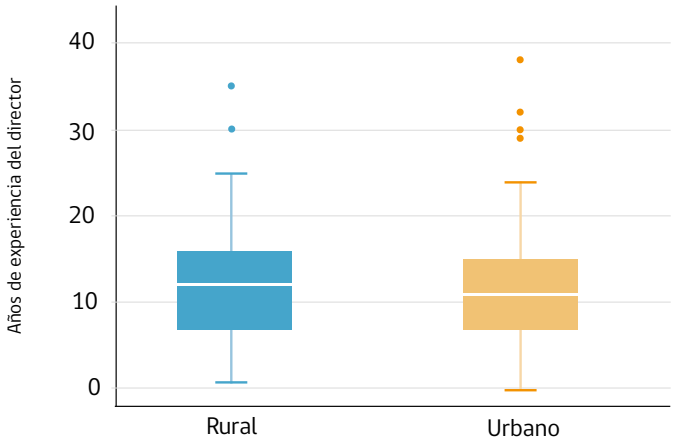
Figura 6.5 Porcentaje de directores del sector municipal escogidos vía ADP a nivel comunal, según dependencia al FCM



Años de experiencia de los directores del sector municipal

La Figura 6.6 presenta los años de experiencia de los directores del sector municipal, agrupados de acuerdo a la comuna, según zona rural o urbana. No aparecen diferencias sustanciales.

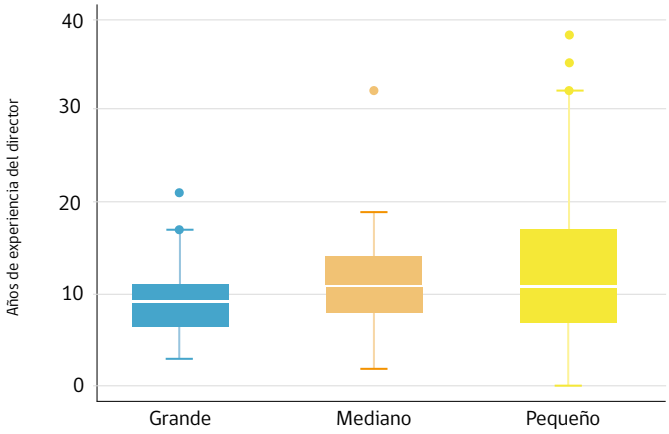
Figura 6.6 Años de experiencia del director, según zona



La Figura 6.7 muestra la variación de los años de experiencia del director según el tamaño de la comuna donde se ubica el establecimiento. Se observa que la dispersión de los datos aumenta a medida que disminuye el tamaño de la comuna, lo que significa que los años de experiencia de los directores son más heterogéneos en las comunas de menor tamaño.

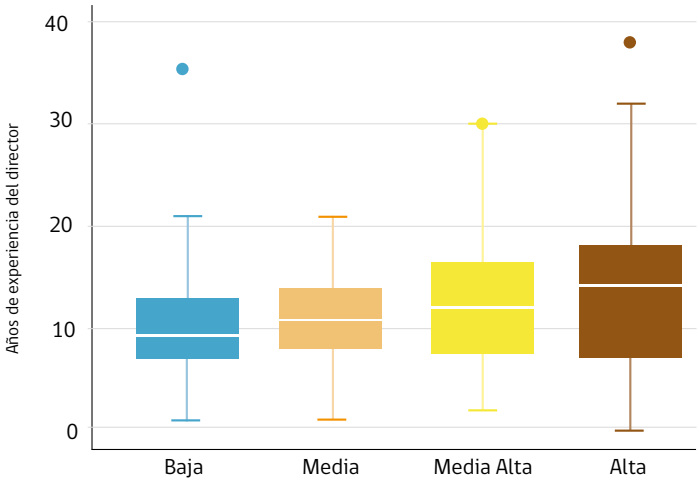
Las diferencias en el promedio de años de experiencia de los directores de acuerdo al tamaño de la comuna no es del todo concluyente. En las comunas grandes, los directores del sector municipal llegan a diez años de experiencia, mientras que en las comunas medianas y pequeñas, alcanzan cerca de doce años.

Figura 6.7 Años de experiencia del director, según tamaño comuna



En la Figura 6.8, que expone los años de experiencia de los directores del sector municipal según la dependencia del establecimiento al FCM, aparece una leve tendencia en la que a medida que aumenta el nivel de dependencia, aumentan también los años de experiencia de los directores que ejercen en establecimientos municipales.

Figura 6.8 Años de experiencia del director, según dependencia al FCM

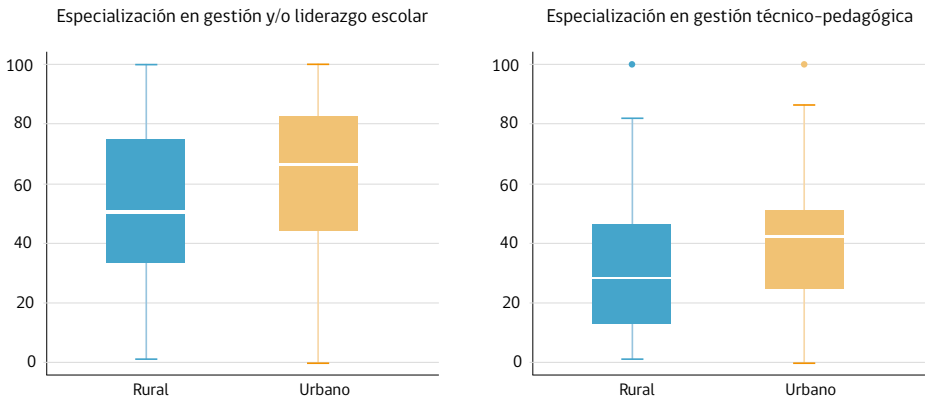


Especialización de los directores del sector municipal

En la Figura 6.9 se observa la especialización del director en gestión y/o liderazgo escolar y en gestión técnico-pedagógica según zona. Para ambos casos los directores de zonas predominantemente urbanas tienen mayores niveles de especialización.

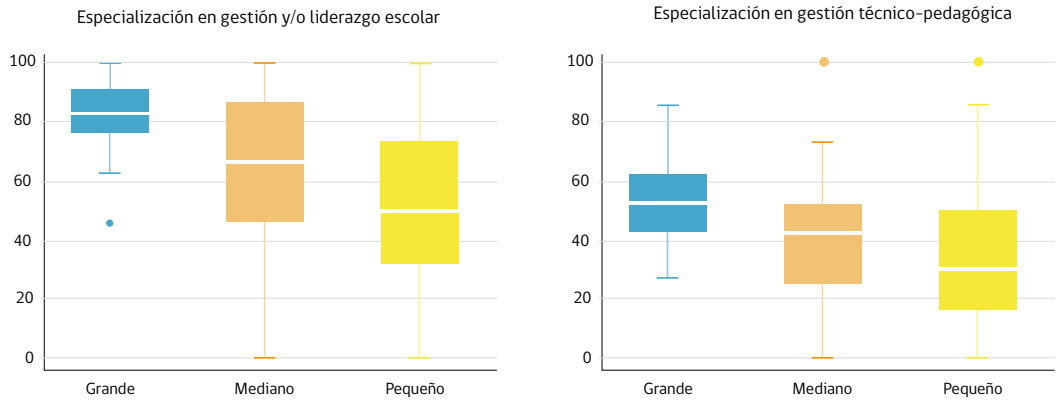
En cuanto a la especialización en gestión y/o liderazgo escolar de los directores, se observa que la mediana se ubica aproximadamente en el 70 %, lo que indica que la mitad de las comunas del sector urbano posee hasta un 70 % de directores especializados en gestión y/o liderazgo escolar, mientras que en el sector rural la mediana alcanza el 50 %. La misma tendencia se replica para el caso de la especialización en gestión técnico-pedagógica.

Figura 6.9 Especialización de los directores del sector municipal, según zona



En la Figura 6.10, que muestra la especialización de los directores del sector municipal según el tamaño de la comuna, puede verse una tendencia de que a menor tamaño, menor la especialización, tanto en gestión y/o liderazgo escolar como en gestión técnico-pedagógica. Cabe destacar que las comunas más grandes tienen un comportamiento más homogéneo, mientras que en las de tamaño mediano y pequeño la dispersión de los datos es considerablemente mayor, lo que significa que en estas comunas hay una gran variabilidad en lo que refiere a la especialización de los directores municipales.

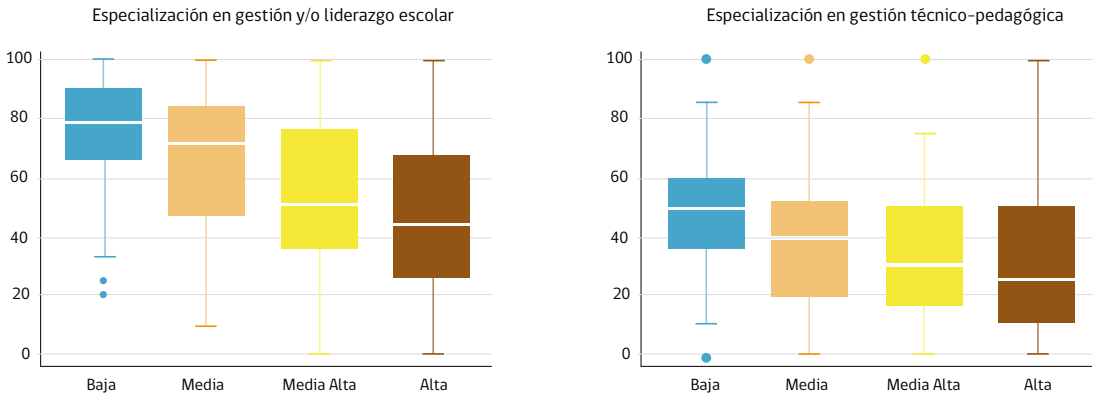
Figura 6.10 Especialización de los directores del sector municipal, según tamaño comuna



La relación entre la especialización de los directores y la dependencia al Fondo Común Municipal (FCM), presentada en la Figura 6.11, también reporta una tendencia en que a medida que aumenta la dependencia, disminuye el nivel de especialización de los directores del sector municipal, tanto en el ámbito de la gestión y/o liderazgo escolar, como en el de la gestión técnico-pedagógica.

En el caso de la especialización en gestión y/o liderazgo escolar, se observa que la dispersión de los datos es mayor en las comunas con dependencia media, media-alta y alta, lo que significa que los casos de directores con este tipo de especialización varían ampliamente en comunas de estas características. Esta tendencia no es tan clara para el caso de la especialización en gestión técnico-pedagógica, pero se observa la mayor dispersión en las comunas con la dependencia al FCM más alta.

Figura 6.11 Especialización de los directores del sector municipal, según dependencia al FCM



Involucramiento pedagógico del sostenedor desde la mirada de los directores del sector municipal

En esta sección se describirá el involucramiento pedagógico de los sostenedores desde la visión de los directores del sector municipal, agregado a nivel comunal. Este tipo de involucramiento refiere a que el sostenedor conozca las necesidades pedagógicas del establecimiento, esté disponible si el equipo directivo solicita ayuda pedagógica, y que monitoree los resultados académicos del establecimiento. Cabe destacar que en este análisis no se consideraron a los directores que al mismo tiempo cumplen el rol de sostenedores.

En la Figura 6.12 se presenta el involucramiento pedagógico del sostenedor según la zona del establecimiento, en el que no se observan grandes diferencias entre comunas rurales y urbanas. Tampoco se presentan diferencias en el involucramiento pedagógico por tamaño comunal (Figura 6.13). Solo puede verse una leve tendencia a que el sostenedor esté más involucrado en los tres aspectos pedagógicos de los establecimientos en las comunas más pequeñas.

Figura 6.12 Involucramiento pedagógico del sostenedor, según zona

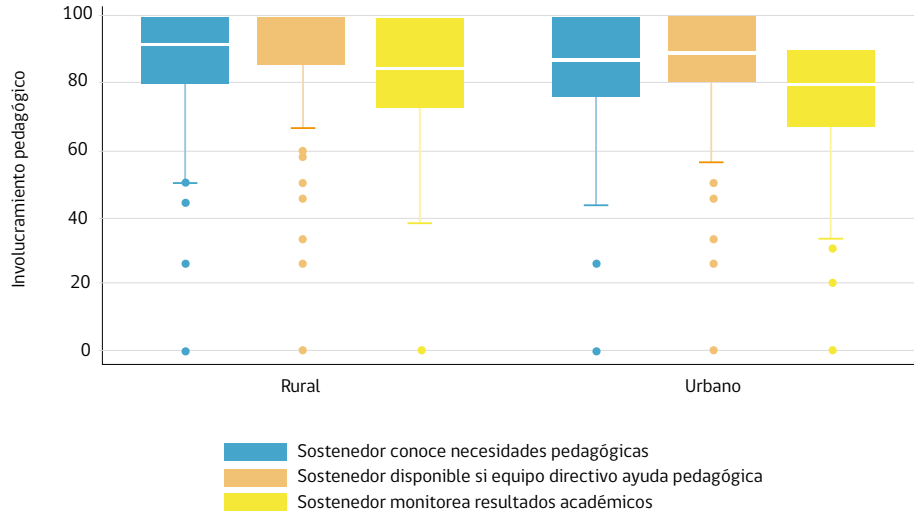
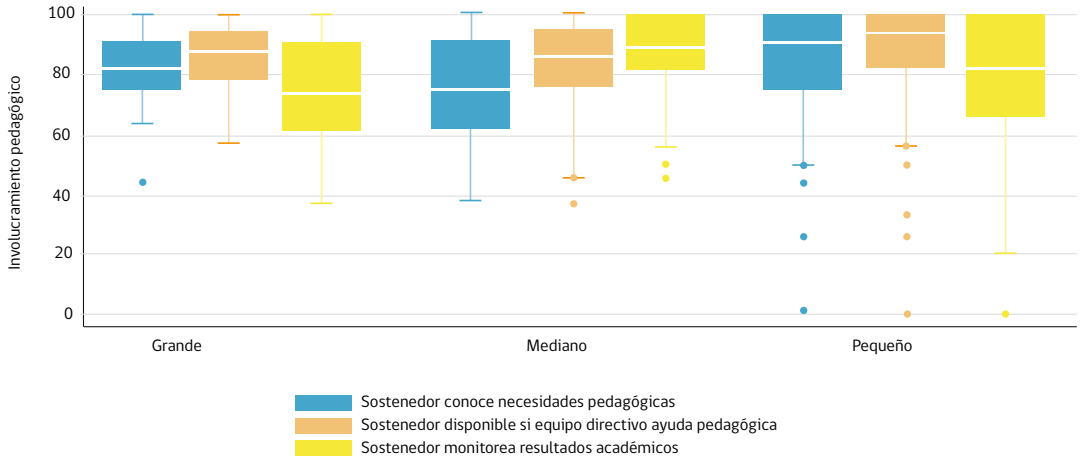
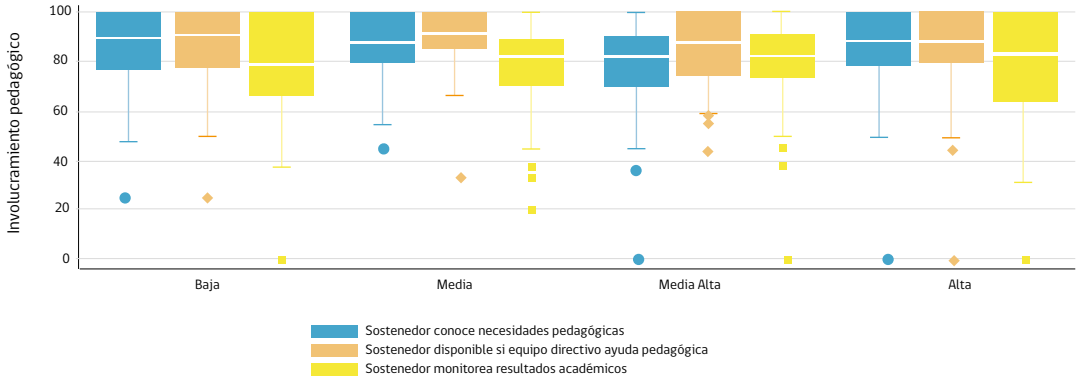


Figura 6.13 Involucramiento pedagógico del sostenedor, según tamaño comunal



La Figura 6.14 muestra el involucramiento pedagógico del sostenedor según la dependencia del establecimiento al FCM. En general las comunas de distintos niveles de dependencia al FCM concuerdan en que el sostenedor participa y conoce los aspectos pedagógicos de las escuelas. Sin embargo, este nivel de acuerdo es menor para el caso del monitoreo de los resultados académicos por parte del sostenedor. Además, puede decirse que el nivel de acuerdo se muestra más variable en las comunas de dependencia al FCM más baja y más alta.

Figura 6.14 Involucramiento pedagógico del sostenedor, según dependencia al FCM



Involucramiento administrativo y financiero del sostenedor desde la mirada de los directores del sector municipal

El involucramiento administrativo y financiero del sostenedor implica que este conozca las necesidades que los establecimientos presentan en esta materia, y que esté disponible para apoyar al equipo directivo en la misma.

Al igual que para el caso del involucramiento pedagógico, el nivel de acuerdo respecto de la participación administrativa y financiera es alto. A pesar de que no se observaron grandes diferencias por zona, tamaño comunal y dependencia al FCM, se observó que en general hay mayor acuerdo con que el sostenedor conoce las necesidades administrativas y financieras de las escuelas, y mayor variabilidad en cuanto al apoyo que el sostenedor brinda a los establecimientos en esta materia.

En la Figura 6.15 se presenta el involucramiento administrativo del sostenedor por zona del establecimiento, donde no fue posible observar diferencias. En la Figura 6.16 se presenta el involucramiento administrativo según el tamaño comunal. A pesar de que tampoco puede hablarse de diferencias considerables, es posible ver un mayor nivel de involucramiento en las comunas de tamaño pequeño. Estas presentan un alto nivel de acuerdo sobre todo respecto de que el sostenedor conoce las necesidades administrativas y financieras de los establecimientos.

Finalmente, el involucramiento administrativo y financiero del sostenedor tampoco presenta variaciones considerables entre los distintos niveles de dependencia al FCM (Figura 6.17). Solo podría mencionarse que entre las comunas con dependencia al FCM media y alta, el acuerdo de los directores del sector municipal con que los sostenedores conocen las necesidades administrativas y financieras de los establecimientos es levemente mayor.

Figura 6.15 Involucramiento administrativo del sostenedor, según zona

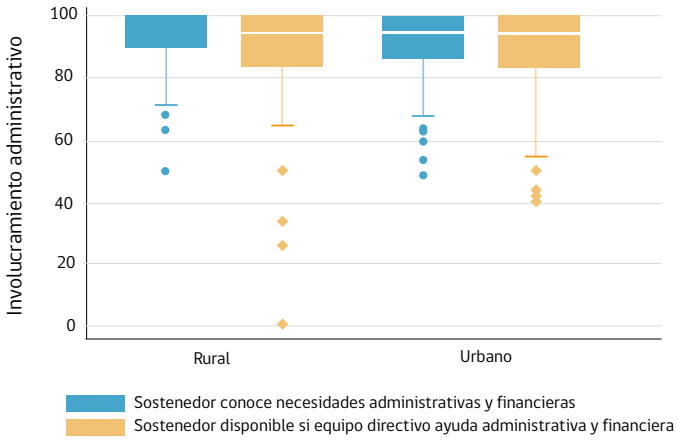


Figura 6.16 Involucramiento administrativo del sostenedor, según tamaño comunal

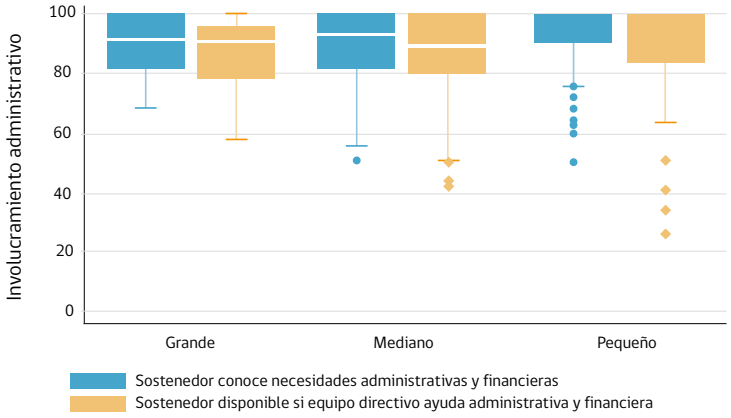
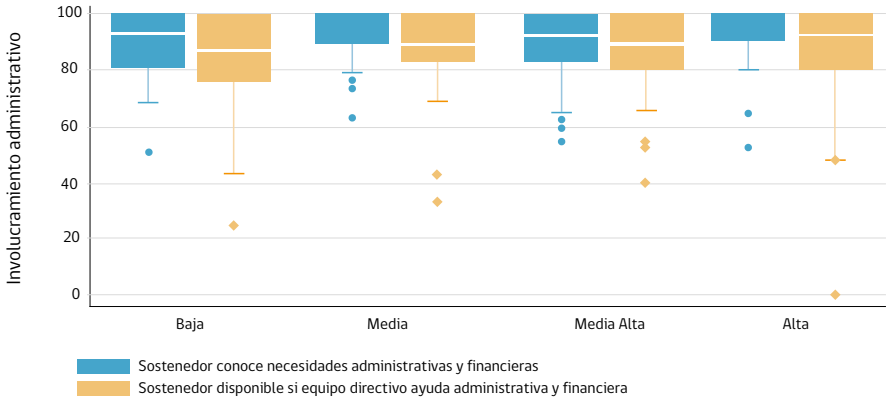


Figura 6.17 Involucramiento administrativo del sostenedor, según dependencia al FCM



Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa desde la mirada de los directores del sector municipal

El involucramiento en la comunidad educativa se define en base a la buena comunicación que el sostenedor establece con el equipo directivo, la realización de reuniones periódicas y la consideración de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

En la Figura 6.18 se presenta el involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa según zona del establecimiento. No es posible ver diferencias sustanciales entre las comunas categorizadas como predominantemente rurales y urbanas. Solo para el caso de la buena comunicación con el equipo directivo, y para la realización de reuniones periódicas, los niveles de acuerdo son levemente mayores en las comunas rurales.

En cuanto a la relación entre el involucramiento del sostenedor en la comunidad escolar y el tamaño comunal (ver Figura 6.19), no se aprecian grandes distinciones entre las comunas grandes, medianas y pequeñas. En estas últimas pareciera haber una apreciación más positiva acerca del involucramiento del sostenedor, aunque las diferencias son muy leves.

Figura 6.18 Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa, según zona

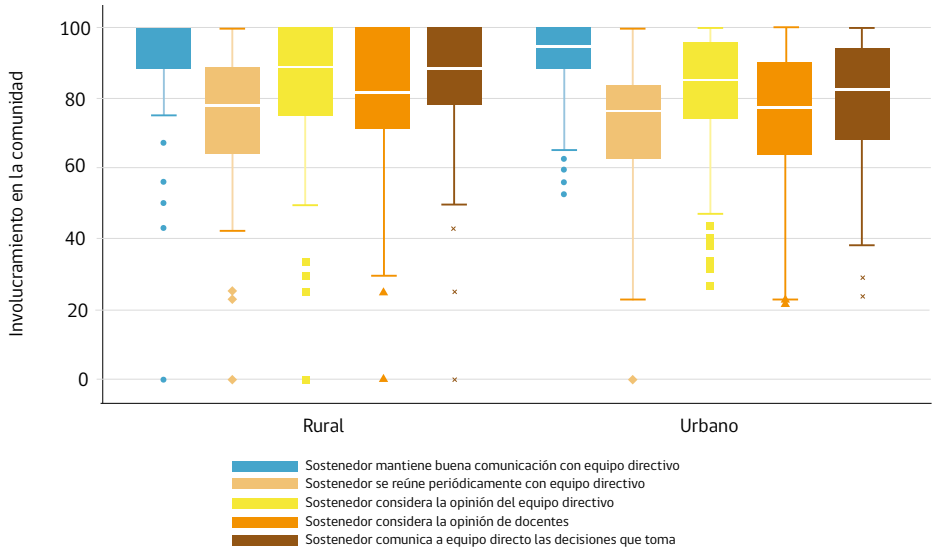
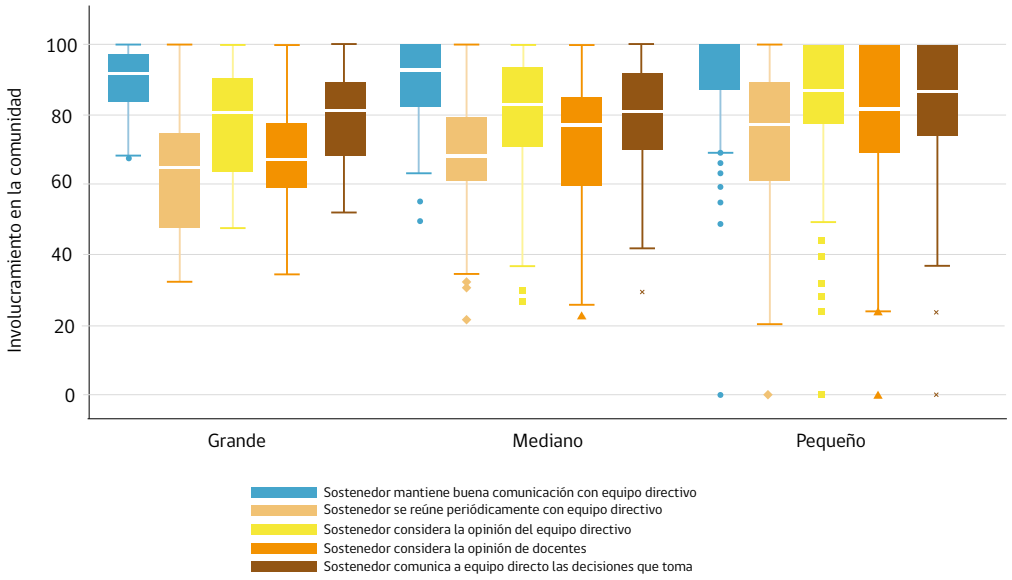
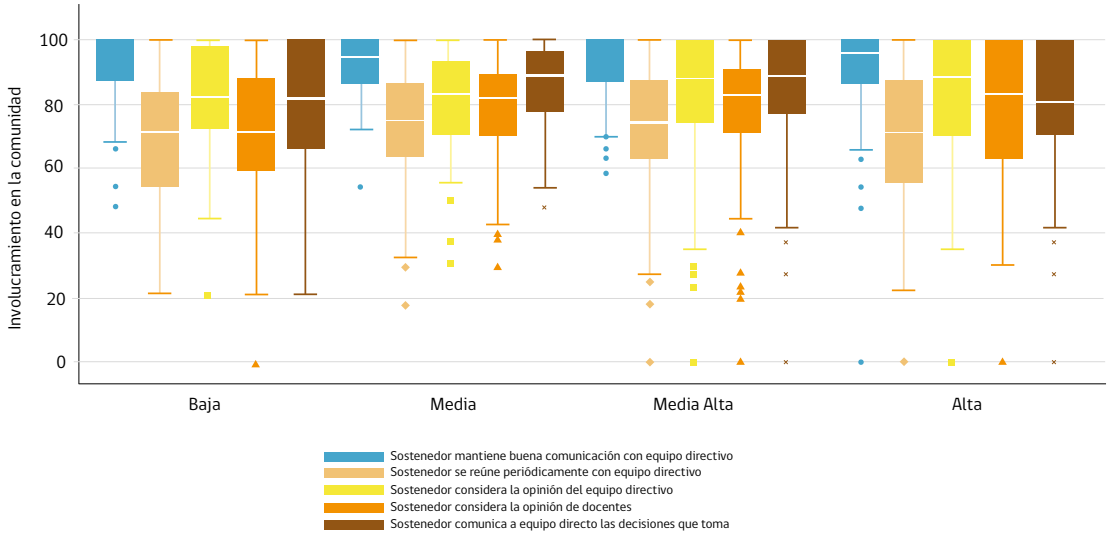


Figura 6.19 Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa, según tamaño comunal



Finalmente, tampoco es posible ver diferencias por dependencia al FCM de la comuna. En la Figura 6.20 se observa que el nivel de acuerdo es similar entre las distintas comunas, y que la dispersión de los datos tiende a ser menor en las que poseen niveles de dependencia media y media alta.

Figura 6.20 Involucramiento del sostenedor en la comunidad educativa, según dependencia al FCM



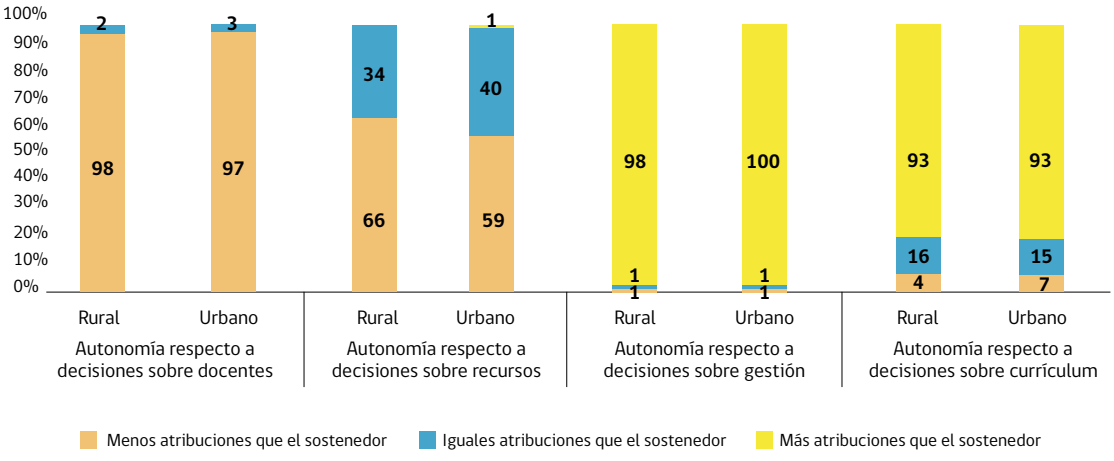
Autonomía directiva, según zona del establecimiento

Se generaron índices de autonomía directiva que describen las atribuciones del director respecto del sostenedor en la toma de decisiones acerca de los docentes, los recursos, la gestión y el currículo.

En la Figura 6.21 se observan estos índices agregados a nivel comunal según zona del establecimiento. Tanto para la toma de decisiones que involucran al cuerpo docente, como para las decisiones con respecto a recursos, los directores poseen menos atribuciones que los sostenedores. En este último caso, se observa que entre las comunas rurales los directores poseen menos atribuciones que el sostenedor.

Respecto de la toma de decisiones sobre gestión y currículo, los directores poseen mayores atribuciones que los sostenedores. En ninguno de estos casos se observan diferencias por zona rural o urbana.

Figura 6.21 Autonomía directiva respecto al sostenedor, según zona (%)

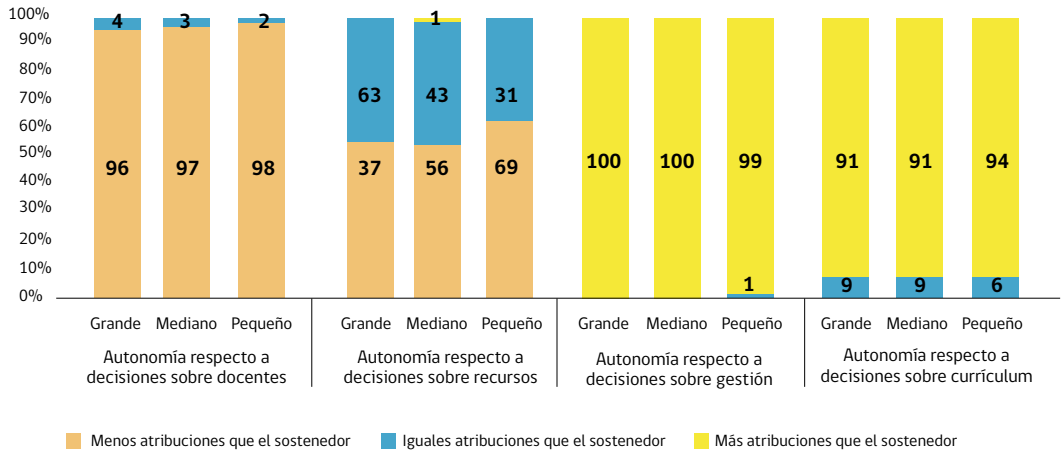


Autonomía directiva, según tamaño comunal

En la Figura 6.22 se observan los índices de autonomía directiva agregados a nivel comunal, según el tamaño de la comuna. No se observan grandes diferencias para la toma de decisiones que involucran al cuerpo docente, gestión, ni currículo.

En cuanto a las decisiones relacionadas con los recursos, los directores de las comunas pequeñas poseen menores atribuciones que el sostenedor, proporción que va disminuyendo a medida que crece el tamaño comunal. Así, entre los directores de las comunas grandes es más frecuente el trabajo conjunto con el sostenedor en esta materia (63 %).

Figura 6.22 Autonomía directiva respecto al sostenedor, según tamaño comunal (%)



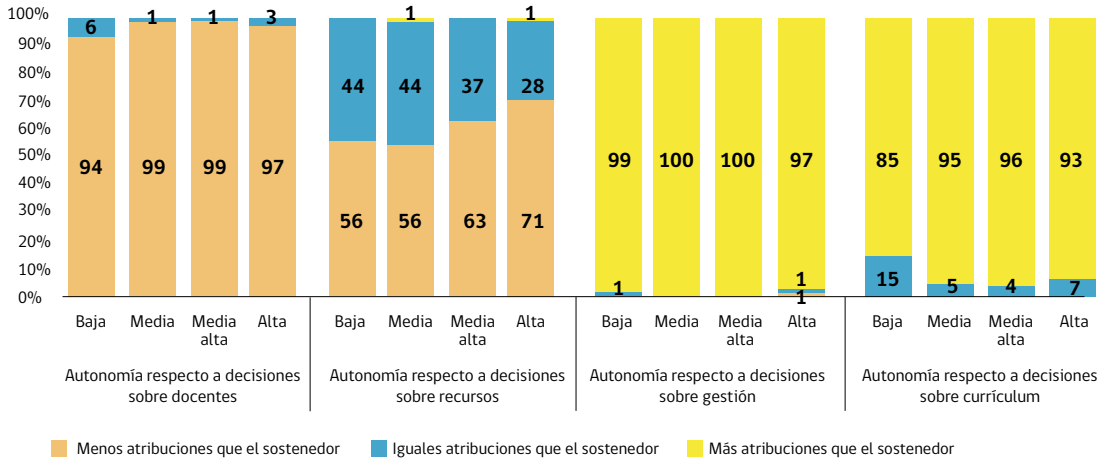
Autonomía directiva, según dependencia al FCM

En la Figura 6.23 se describe la autonomía directiva según dependencia al FCM de la comuna. Se observa una tendencia a que entre las comunas con baja dependencia al FCM sea más frecuente que hayan iguales atribuciones entre el director y el sostenedor. Las diferencias son bajas para el caso de la toma de decisiones sobre docentes y para el caso de las decisiones sobre gestión, pero se hace más notorio en el resto de las áreas de autonomía directiva.

Así, para la autonomía en las decisiones sobre los recursos del establecimiento, se observa que en las comunas con dependencia baja y media es más frecuente que existan iguales atribuciones, mientras que en las de dependencia media alta y alta, este porcentaje disminuye, y por contrapartida aumentan las atribuciones del sostenedor.

En el caso de la autonomía ante las decisiones sobre currículo, en que en general los directores poseen mayores atribuciones que los sostenedores, se observa que entre las comunas con baja dependencia al FCM aparecen nuevamente directores con iguales atribuciones que los directores.

Figura 6.23 Autonomía directiva respecto al sostenedor, según dependencia al FCM (%)



Comentarios finales

A modo de resumen, el análisis descriptivo de los Cuestionarios de Calidad y Contexto aplicados a directores en 2016 permite ver que:

- El 53 % de los directores corresponde a mujeres, y la edad promedio de quienes ocupan este cargo es de 54 años. Un alto porcentaje posee formación de profesor, y el tiempo promedio en que han estado ejerciendo como director de un establecimiento es de 13,6 años. El mecanismo más frecuente por el que llegaron al cargo es haber sido designado por el sostenedor (68 %), lo que se da sobre todo para los particulares subvencionados (97 %). En cuanto a los directores del sector municipal, el 44 % llegó a su cargo a través de ADP, y el 46 % fue designado por el sostenedor.
- Los directores tienen mayor autonomía para la toma de decisiones sobre asuntos académicos, como en la selección de libros escolares, la admisión de estudiantes y su promoción de grado, y las políticas de evaluación de los alumnos. Su participación en las decisiones con respecto a recursos y a docentes es menor, siendo el sostenedor el principal encargado. En el sector particular subvencionado se observó menor preponderancia del sostenedor para dar paso a un espacio colaborativo en que tanto el equipo directivo como el sostenedor participan de la toma de decisiones.
- Por otra parte, el involucramiento del sostenedor en distintas áreas de la escuela fue evaluado positivamente, sobre todo entre los establecimientos particulares subvencionados. Los directores consideran que los sostenedores se encuentran en conocimiento de las necesidades académicas de la escuela, que estiman sus opiniones en la toma de decisiones, y que están a disposición para entregar apoyo al equipo directivo.
- En cuanto a la gestión pedagógica, los directores consideran que la práctica más frecuente es la disposición de instancias de trabajo reflexivo entre los docentes, para coordinar, planificar y retroalimentarse. La observación en el aula por parte del equipo técnico aparece como una de las prácticas menos frecuentes, sobre todo entre las escuelas del sector municipal.
- El 66 % de los directores considera que no existen mayores problemas en la convivencia escolar en lo que refiere a situaciones en que entre integrantes de la comunidad educativa se falten el respeto. En cuanto a situaciones relacionadas a la seguridad dentro de la escuela, el 76 % menciona que son muy poco frecuentes o inexistentes las situaciones en que los estudiantes se insultan, pelean, o que ocurran robos o daños al establecimiento. Cuando existen problemas de este tipo, lo más frecuente es que sean situaciones de mal trato verbal o físico entre los mismos estudiantes. Estas situaciones ocurren más frecuentemente en las escuelas municipales. Cabe destacar que para el caso del acoso escolar o bullying, no hay diferencias por dependencia administrativa, alcanzando un porcentaje de menciones cercano al 15 % en cada una de ellas.

- Con respecto a los hábitos de vida saludable, los directores perciben que los principales problemas tienen que ver con la mala alimentación y la falta de actividad física, lo que aparece en mayor medida en las escuelas particulares subvencionadas. También se menciona el consumo de cigarros (19 %), alcohol (17 %) y marihuana (16 %), y finalmente aparecen conductas de riesgo sexual (13 %) y de consumo de drogas duras (10 %).
- En cuanto a la diversidad en el aula, los directores consideran que los estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes (autismo, o discapacidad física, cognitiva o sensorial), son quienes presentan más dificultades para aprender, por lo que sería necesario generar las capacidades en los docentes para focalizar su atención entre estos alumnos.
- Con respecto al acceso a la información entregada por la Agencia de Calidad, el 77 % de los directores declara que revisó el Informe de Resultados Educativos Docentes y Directivos de 2015. En cuanto al resto de los productos de la Agencia, la información que suscita mayor interés es la relacionada a resultados educativos (ejemplos de preguntas sobre Simce, resultados educativos en la web, Portal de Categorías de Desempeño). Le sigue el material de Evaluación Progresiva y Formativa.
- Un alto porcentaje de los directores declara que los resultados de Simce y de IDPS les han sido útiles para definir metas en el Plan de Mejoramiento Educativo (93 %), para realizar el autodiagnóstico de la escuela (92 %), y para contrastar los resultados con sus evaluaciones internas (90 %). El 66 % considera que los resultados Simce reflejan el aprendizaje de los estudiantes de su escuela, mientras que la percepción de representatividad de los resultados de IDPS alcanza el 75 %.

Del análisis agregado a nivel comunal que se realizó para el sector municipal, puede mencionarse que:

- Los directores escogidos vía ADP son más frecuentes en comunas predominantemente urbanas, de gran tamaño, y con baja dependencia al FCM.
- Los directores municipales tienen mayor especialización en comunas predominantemente urbanas, de gran tamaño, y con baja dependencia al FCM.
- En general, el involucramiento del sostenedor en distintas materias del establecimiento se da más frecuentemente en comunas pequeñas.
- La autonomía directiva en el manejo de los recursos de los establecimientos es menor en comunas predominantemente rurales, pequeñas y con mayor dependencia al FCM.

Anexos

Anexo A. Caracterización directores

Tabla A.1 Género del director

Género	N.°	%
Hombre	3.624	47 %
Mujer	4.029	53 %
Total	**7.653**	**100 %**

Tabla A.2 Edad del director

Dependencia	Promedio de edad
Municipal	54 años
P. subvencionado	54 años
P. pagado	55 años

Tabla A.3 Directores con título de profesor

Obtención del título de profesor	N.°	% respecto al total	% respecto a los que tienen título de profesor
Sí, escuela normal	310	4 %	4 %
Sí, universidad tradicional (pública o privada)	6.643	87 %	89 %
Sí universidad no tradicional	246	3 %	3 %
Sí, IP CFT	312	4 %	4 %
No posee título de profesor	115	2 %	
Total	**7.626**	**100 %**	**100 %**

Nota: "no posee el título de profesor" clasifica a quienes mencionan que se encuentran aun estudiando o son egresados (n=6; 0 %), a quienes tienen otro título (n=106, 0,7 %) y a quienes no poseen título de educación superior (n=3, 0 %).

Tabla A.4 Directores con título de profesor por dependencia administrativa

Obtención del título de profesor	Municipal	P. subv.	P. pagado	Total
Sí, escuela normal	3 %	5 %	5 %	4 %
Sí, universidad tradicional (pública o privada)	89 %	87 %	90 %	89 %
Sí universidad no tradicional	3 %	4 %	4 %	3 %
Sí, IP CFT	5 %	4 %	1 %	4 %
Total	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**

Tabla A.5 Años de experiencia del director por dependencia administrativa

Dependencia municipal	Promedio años experiencia
Municipal	13 años
Particular Subvencionado	14 años
Particular Pagado	13 años

Anexo B. Administración y gestión interna

B.1 Planificación interna: PEI

Tabla B.1 Conocimiento PEI: padres y apoderados

	N.°	%
Desacuerdo	229	3 %
Acuerdo	7.410	97 %
Total	**7.639**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "el PEI del establecimiento es conocido por la mayoría de los padres y apoderados de la escuelas".
Nota: elaboración en base a pregunta "el PEI del establecimiento es conocido por la mayoría de los docentes de la escuelas".

Tabla B.3 Construcción conjunta del PEI

	N.°	%
Desacuerdo	413	5 %
Acuerdo	7.243	95 %
Total	**7.656**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "el PEI del esta blecimiento es construido y ajustado en conjunto con representantes de toda la comunidad educativa".

Tabla B.4 Supervisión del PEI

	N.°	%
Desacuerdo	846	11 %
Acuerdo	6.753	89 %
Total	**7.599**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "existen procedimientos formales y conocidos por los docentes y el equipo directivo para supervisar el cumplimiento del PEI".

B.2 Gestión pedagógica

Tabla B.5 Prácticas de gestión pedagógica: observación en aula

	N.°	%
Nunca	562	8 %
Un par de veces al año	1.297	17 %
Un par de veces al semestre	2.856	38 %
Un par de veces al mes	1.504	20 %
Tres o más veces al mes	1.246	17 %
Total	**7.465**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "pensando en este año académico, ¿con qué frecuencia se han realizado las siguientes actividades en este establecimiento?: algún miembro del equipo técnico observa el trabajo en aula de los docentes".

Tabla B.6 Prácticas de gestión pedagógica: retroalimentación a docentes

	N.°	%
Nunca	429	6 %
Un par de veces al año	915	12 %
Un par de veces al semestre	2.446	33 %
Un par de veces al mes	2.076	28 %
Tres o más veces al mes	1.592	21 %
Total	**7.458**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "pensando en este año académico, ¿con qué frecuencia se han realizado las siguientes actividades en este establecimiento?: algún miembro del equipo técnico retroalimenta el trabajo en aula de los docentes" de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de Directores 2016.

Tabla B.7 Prácticas de gestión pedagógica: trabajo colaborativo docentes

	N.°	%
Nunca	312	4 %
Un par de veces al año	747	10 %
Un par de veces al semestre	1.826	25 %
Un par de veces al mes	2.320	31 %
Tres o más veces al mes	2.248	30 %
Total	**7.453**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "pensando en este año académico, ¿con qué frecuencia se han realizado las siguientes actividades en este establecimiento?: se organizan instancias de trabajo entre docentes del mismo grado o asignatura para coordinar y planificar el trabajo".

Tabla B.8 Prácticas de gestión pedagógica: espacios para la reflexión docente

	N.°	%
Nunca	167	2 %
Un par de veces al año	666	9 %
Un par de veces al semestre	1.832	24 %
Un par de veces al mes	2.453	33 %
Tres o más veces al mes	2.359	32 %
Total	**7.477**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "pensando en este año académico, ¿con qué frecuencia se han realizado las siguientes actividades en este establecimiento?: se organizan instancias de trabajo entre docentes para reflexionar sobre su labor, con el fin de mejorar su desempeño".

Anexo C. Diagnóstico interno de la escuela

C.1 Expectativas de los directores sobre el futuro educativo de los estudiantes

Tabla C.1 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

	N.°	%
Unos pocos	30	0 %
La mitad	15	0 %
La mayoría	7.152	100 %
Total	**7.197**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: completar la educación básica".

Tabla C.2 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

	N.°	%
Unos pocos	57	1 %
La mitad	132	2 %
La mayoría	7.306	97 %
Total	**7.495**	**100 %**

Nota: elaboración propia en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: completar la educación media".

Tabla C.3 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

	N.°	%
Unos pocos	1.246	17 %
La mitad	1.433	19 %
La mayoría	4.782	64 %
Total	**7.461**	**100 %**

Nota: elaboración propia en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: iniciar estudios en la educación superior".

Tabla C.4 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

	N.°	%
Unos pocos	1.792	24 %
La mitad	1.640	22 %
La mayoría	3.991	54 %
Total	**7.423**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: completar una carrera en CFT o IP".

Tabla C.5 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

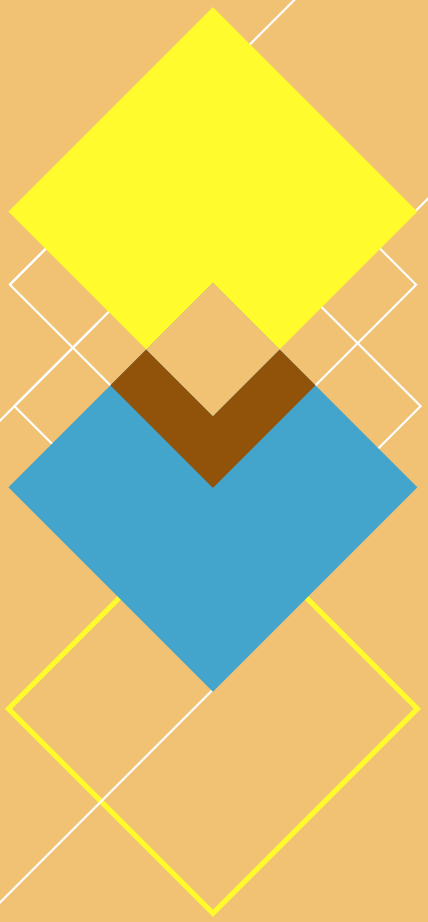
	N.°	%
Unos pocos	2.984	40 %
La mitad	1.500	20 %
La mayoría	2.993	40 %
Total	**7.477**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: completar una carrera en la universidad".

Tabla C.6 Expectativas del director respecto al futuro educacional de los estudiantes de la escuela

	N.°	%
Unos pocos	4.965	68 %
La mitad	920	13 %
La mayoría	1.428	19 %
Total	**7.313**	**100 %**

Nota: elaboración en base a pregunta "según su conocimiento, ¿cuántos estudiantes del establecimiento cree usted que lograrán lo siguiente?: completar estudios de posgrado".



600 600 2626, opción 7
@agenciaeduca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl