



Informe Final

Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile

Diciembre, 2016

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	5
2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	6
2.1 Objetivo General.....	6
2.2 Objetivos Específicos	6
2.3 Objetivos y dimensiones de estudio	6
3. REVISIÓN DOCUMENTAL	8
4. METODOLOGÍA	29
4.1. Metodología de la encuesta	29
4.1.1 Construcción del cuestionario	29
4.1.2 Muestra cuantitativa.....	31
4.1.3 Encuestas aplicadas	35
4.1.4 Establecimientos originales y de reemplazo	36
4.1.5 Trabajo de campo.....	37
4.1.6 Preparación de bases de datos	38
4.1.7 Metodología de análisis.....	43
a. Análisis univariado	43
b. Análisis bivariado	43
c. Análisis multivariado:.....	44
4.2. Metodología del estudio de casos	48
4.2.1 Construcción de los instrumentos	48
4.2.2 Muestra cualitativa	51
4.2.3 Actividades de levantamiento de información	53
4.2.4 Metodología de análisis	54
4.3. Triangulación y validación de resultados.....	57
4.3.1 Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos	57
4.3.2 Validación de resultados y orientación de recomendaciones.....	57
5. PRINCIPALES RESULTADOS	58
5.1 Resultados análisis cuantitativo.....	58
5.1.1 Características de los Equipos Directivos y sus miembros	58
a. Conformación de equipos.....	58
b. Composición de los equipos de gestión.....	65
c. Características sociodemográficas: sexo y edad	69
d. Carga horaria	71
e. Trayectoria docente: años en el establecimiento, años en el cargo, acceso al cargo. ...	72
f. Formación profesional- pregrado	81
g. Formación profesional - postgrado.....	83

h.	Formación Continua	90
5.1.2	Relaciones y mecanismos de trabajo	94
a.	Dinámicas	94
b.	Valoración y satisfacción.....	97
c.	Articulación y organización del trabajo.....	99
d.	Síntesis de los hallazgos cuantitativos de relaciones y mecanismos de trabajo.....	102
5.1.3	Funciones y prácticas asociadas a procesos escolares.....	103
a.	Análisis por actor: 10 prácticas más frecuentes.....	133
b.	Síntesis de los hallazgos	139
5.2	Análisis integrado estudio de casos	140
5.2.1	Características de los equipos directivos y sus miembros	140
a.	Conformación equipos.....	140
b.	Sociodemográficas.....	141
c.	Trayectoria.....	141
d.	Formación Profesional.....	142
5.2.2	Dinámicas	144
a.	Valoración y satisfacción.....	148
b.	Articulación y organización del trabajo.....	151
c.	Hallazgos transversales dimensión relaciones y mecanismos de trabajo	154
5.2.3	Funciones asociadas a procesos escolares	158
a.	Coordinación estratégica y responsabilización del sostenedor	158
b.	Visión estratégica y planificación compartida	159
c.	Conducción del establecimiento.....	160
d.	Gestión del currículum.....	162
e.	Convivencia y clima social escolar	164
f.	Formación y participación ciudadana	166
g.	Gestión comunidad escolar	168
h.	Desarrollo profesional	169
i.	Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	170
j.	Gestión de la contingencia (uso del tiempo en contingencias).....	171
k.	Hallazgos transversales.....	172
5.3	Triangulación resultados análisis cuantitativo – cualitativo.....	174
5.3.3	Características de los equipos directivos y sus miembros	174
5.3.4	Relaciones y mecanismos de trabajo	177
5.3.5	Funciones asociadas a los procesos escolares	178

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	183
6.1. Principales conclusiones del estudio	183
6.2 Principales recomendaciones a la política pública.....	192
7. BIBLIOGRAFIA.....	194
8. ANEXOS.....	198
8.1 Cuestionarios.....	198
8.1.1 Cuestionario para Directores	198
8.1.2 Cuestionario para Jefes Técnicos e Inspectores Generales.....	233
8.2 Pautas de entrevistas.....	252
8.2.1 Pauta de entrevista para Directores	252
8.2.2 Pauta de entrevista para Jefes(as) UTP.....	256
8.2.3 Pauta de entrevista para Inspectores Generales	259
8.2.4 Pauta de entrevista para profesores.....	262
8.2.5 Pauta de entrevista para Asistentes de la Educación (No integrantes del ED).....	266
8.3 Pauta de registro de observaciones.....	269
8.4 Análisis Factorial con Matriz Pearson y Policórica	274

1. PRESENTACIÓN

El presente documento corresponde al producto final del estudio de caracterización de los equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile, que ha sido ejecutado por Estudios y Consultorías Focus.

Tomando como marco referencial el objetivo general de caracterizar a los equipos directivos de los establecimientos educativos subvencionados urbanos en Chile, en términos de los roles y funciones que cumplen en los distintos cargos de dirección, responsabilidad técnico pedagógica y su contribución al cumplimiento de los objetivos establecidos en los proyectos educativos institucionales y de mejora educativa se definió, en conjunto con la contraparte, la metodología de levantamiento de información propicia para el logro de los resultados esperados. Esta se compone de dos grandes fases: la aplicación de una encuesta a tres actores del equipo directivo: director, jefe de UTP e inspector general y la realización de un estudio de caso en diez establecimientos educativos.

En los documentos previamente elaborados, se dio a conocer el detalle de la metodología de levantamiento de información y los instrumentos para llevarlo a cabo (Primer Informe de Avance). También se entregaron los resultados preliminares del estudio de caso, mediante un informe por caso de estudio y la aplicación de la encuesta al inspector general.

El presente documento, si bien se centra en los resultados del estudio, retoma los principales aspectos para contextualizar de cara al lector. Es por esto que en primer lugar se presentan los objetivos del estudio y cómo se pretendió darles respuestas en relación a sus dimensiones. Luego se da a conocer la revisión documental, que fue complementada una vez finalizados los análisis de la información con conceptos y temas adicionales de interés que surgieron. Posteriormente, se entrega los principales aspectos de la metodología del estudio detallando, tanto para la encuesta como para el estudio de caso, los aspectos relativos a los instrumentos, la muestra, el levantamiento de información y la metodología de análisis respectiva. A su vez, se especifica la metodología que se llevó a cabo para la triangulación y validación de los resultados.

Luego, el documento continúa con la sección de resultados, la que se divide en tres partes: los resultados del análisis cuantitativo de la encuesta, los resultados del análisis cualitativo del estudio de caso y los resultados de la triangulación de los hallazgos de ambas metodologías que se pudieron integrar. Por último, se realiza un cierre en base a las principales conclusiones del estudio y se entregan algunas recomendaciones que pretenden dar algunas luces para la política pública.

Al final de documento se incorpora el listado de la bibliografía utilizada para la revisión documental. Y en la sección de anexos, se incorpora material que puede ser de interés para una mejor comprensión de los resultados del estudio, tales como, los instrumentos, el listado de establecimientos en que se aplicó la encuesta, algunos procesamientos estadísticos, entre otros.

Cabe señalar que los datos levantados en este estudio son una rica fuente de información, que puede seguir siendo trabajada en el futuro, por lo que las conclusiones y recomendaciones aquí vertidas pueden seguir profundizándose e iluminar nuevas preguntas de investigación que busquen enriquecer aún más la política pública.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

2.1 Objetivo General

Caracterizar a los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados urbanos en Chile, en términos de los roles y funciones que cumplen en los distintos cargos directivos y de responsabilidad técnico pedagógica y su contribución al cumplimiento de los objetivos establecidos en los proyectos educativos institucionales y de mejora educativa.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las características sociodemográficas de los profesionales que integran los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados del país.
- Caracterizar las funciones, en términos de tareas y responsabilidades que cumple cada profesional del equipo directivo, distinguiendo claramente los distintos ámbitos de acción en los que se desempeñan sus miembros.
- Determinar y caracterizar la articulación entre las diferentes funciones directivas y objetivos propuestos en los proyectos de mejora educativa de los establecimientos, distinguiendo según el cargo y tipo de escuela en el cual desempeñan sus funciones.
- Identificar las características relacionadas a la formación inicial y continua, experiencia previa al cargo, de los profesionales que integran los equipos directivos en los establecimientos educacionales subvencionados del país.
- Describir los mecanismos utilizados por los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados del país para establecer la coordinación entre cada uno de sus miembros, entre éstos y los demás estamentos que componen el establecimiento educacional.
- Caracterizar la relación laboral entre el director del establecimiento y los distintos cargos directivos en términos de la distribución de funciones, definición de objetivos de trabajo específicos, metas y mecanismos de evaluación del desempeño.
- Generar recomendaciones de política que permitan fortalecer y apoyar el rol de los equipos directivos, potenciando su participación estratégica en el cumplimiento de los objetivos planteados en los proyectos de mejora educativa de las unidades escolares que conducen.

2.3 Objetivos y dimensiones de estudio

Tal como se muestra en el cuadro N° 1, para dar respuesta a los objetivos planteados, se definieron tres grandes dimensiones de estudio:

- Características de los equipos directivos y miembros
- Funciones asociadas a los procesos escolares

- Relación y mecanismos de trabajo

Cuadro N° 1: Objetivos y dimensiones de estudio

Objetivos Específicos	Dimensión de estudio
Identificar las características sociodemográficas de los profesionales que integran los equipos directivos	Características de los equipos directivos y sus miembros
Identificar las características relacionadas a la formación inicial y continua, experiencia previa al cargo	
Caracterizar las funciones, en términos de tareas y responsabilidades, distinguiendo claramente los distintos ámbitos de acción	Funciones asociadas a los procesos escolares
Determinar y caracterizar la articulación entre las diferentes funciones directivas y objetivos propuestos en los PME	
Describir los mecanismos utilizados por los equipos directivos para establecer la coordinación hacia adentro y hacia afuera	Relación y mecanismos de trabajo
Caracterizar la relación laboral entre el director y los distintos cargos directivos, en términos de la distribución de funciones, definición de objetivos de trabajo específicos, metas y mecanismos de evaluación del desempeño	

3. REVISIÓN DOCUMENTAL

Introducción

A partir del año 2000, en nuestro país comienza a plasmarse en forma más concreta una institucionalidad explícitamente preocupada por la formación directiva, lo que se materializó en la creación de la Dirección General de Educación del Ministerio, el inicio del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y la elaboración del primer Marco para la Buena Dirección. En esta línea, fue el Centro de Perfeccionamiento de Profesores (CPEIP) quien en el comienzo se hizo cargo de promover y desarrollar estos temas, focalizándose en el fortalecimiento del liderazgo directivo. No obstante, lo anterior, y pese a la numerosa evidencia internacional al respecto (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006), fue casi al final de esa década cuando se comenzó a conceptualizar, desde el punto de vista de la política pública, la estrecha relación entre liderazgo y mejoramiento. Precisamente, dicha relación es la que está más documentada en cuanto a señalar que el liderazgo explica en parte o al menos da cuenta del mejoramiento de los establecimientos educacionales.

Hay un amplio consenso, tanto a nivel nacional como internacional, respecto a que esta dimensión escolar es un factor crítico para el mejoramiento sostenido de la calidad de las escuelas, influencia especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables, cuestión que contribuye a la necesaria equidad en la educación (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

La trayectoria del concepto de liderazgo educativo ha atravesado diversas fases (que se detallan más adelante), sin embargo, en términos genéricos, ha sido abordada como la capacidad de influir o más concretamente como la labor de dotar de un sentido común a la organización escolar e influir en el comportamiento de ella (Leithwood et al., 2006). Esto último adquiere una importancia cardinal a nivel país, tanto por su influencia en los resultados de aprendizaje (Leithwood et al., 2006) como por la necesidad de abordar nuevos desafíos sociales y culturales tales como el desarrollo de habilidades del siglo XXI, la integración de las tecnologías, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

Así, el liderazgo escolar enmarcado en el contexto de efectividad escolar, hace aproximadamente una década y fruto del desarrollo histórico reseñado, empieza a cobrar relevancia en las agendas de política educativa en distintos países. Con esto, la atención creciente en el liderazgo ha venido acompañada de significativos cambios en el rol y las expectativas del equipo directivo entre los que destacan la necesidad de una mayor descentralización que otorgue mayores atribuciones y responsabilidades a los líderes escolares (Barber, Whelan & Clark, 2010).

En Chile, en el año 2004, a través de la Ley 19.532 sobre Jornada Escolar Completa, se establece el rol del director en función de un liderazgo pedagógico, incrementando de manera progresiva su protagonismo en el proceso de educación escolar. En este sentido, la Ley 21.501 (2011) sobre Calidad y Equidad de la Educación busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto y pone énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño a nivel directivo. Se insta un nuevo sistema de selección, nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos para los directores de establecimientos municipales y los jefes de Departamentos de Administración de

Educación Municipal (DAEM). Además, se les entrega mayores facultades a los directores de establecimientos sobre cómo formar equipos directivos de su confianza, establecer sistemas de evaluación descentralizados y entregar incentivos o incrementar remuneraciones según resultados (Fernández, Guazzini & Rivera en Weinstein & Muñoz, 2012).

En estos avances para fortalecer el liderazgo escolar, ha sido central el desarrollo de estándares y lineamientos que, en función de la evidencia internacional, establezcan las prácticas comunes de liderazgo que tienen mayor incidencia sobre el aprendizaje y efectividad docente (Anderson, 2010; Wallace Foundation, 2009; Marfán, Pascual, Muñoz, González, Valenzuela & Weinstein, 2012). Dichos estándares han permitido fijar o establecer una planificación y, al mismo tiempo, priorizar de acuerdo al contexto particular y las necesidades del establecimiento. Sin embargo, estos lineamientos se han centrado tanto en reconocer sus fortalezas y limitaciones como en priorizar distintas áreas del liderazgo, pero no indican al director qué acciones específicas tomar (Wallace Foundation, 2009).

Políticas para la identificación y formación de líderes escolares

A modo de dar un contexto a las funciones y situación de los equipos directivos en Chile, parece pertinente atender en primera instancia a las políticas y marcos legales e institucionales que regulan la identificación, selección, desarrollo y retención de los líderes en el sistema educativo. Como punto de referencia sobre este tema, primero se revisará brevemente la evidencia internacional respecto a las políticas referidas al liderazgo educativo en los sistemas escolares que resultan más efectivos, para luego observar los sistemas actualmente establecidos en Chile con respecto a este tema.

Evidencia internacional

Un estudio de la consultora McKinsey & Company, Barber, Whelan y Clark (2010) busca identificar cómo los sistemas escolares más efectivos a nivel mundial seleccionan y preparan a las personas que ocupan posiciones de liderazgo dentro de sus establecimientos. Estos autores identifican tres aproximaciones al desarrollo de futuros líderes en sistemas escolares:

- I. La primera aproximación se basa en la auto-identificación de potenciales líderes y en los mecanismos informales por los cuales los potenciales líderes son formados y provistos de oportunidades dentro de sus escuelas.
- II. La segunda aproximación se construye sobre la primera, facilitando oportunidades a potenciales líderes para que tomen cursos o sigan programas orientados a formar su capacidad e interés para ser líderes.
- III. La tercera aproximación va aún más allá, al guiar y apoyar proactivamente la carrera de potenciales líderes para que vayan adquiriendo progresivas experiencias de liderazgo al asumir nuevos roles en la escuela.

A partir de la evidencia documentada por los autores, los sistemas escolares más efectivos tienden a situarse en la tercera aproximación, mediante el uso de diversas estrategias para lograr el posicionamiento efectivo de líderes escolares. Dentro de estas estrategias destacan especialmente: a) El manejo proactivo de las oportunidades de liderazgo, ofreciendo muchos de estos sistemas una “carrera” de liderazgo con requisitos, niveles y/o planes estratégicos específicos para los potenciales líderes, los que se complementan con cursos o programas de formación y b) la oportunidad de altos salarios y la posibilidad de ser líder escolar aun viniendo de un área no relacionada con la educación, lo que hace más atractivo el rol. Otras estrategias para el desarrollo efectivo de los líderes escolares implican el apoyo intensivo a líderes principiantes, el uso de redes escolares y aprendizaje lateral, la posibilidad para líderes con alto desempeño de tomar responsabilidades de liderazgo fuera de la escuela y la evaluación de desempeño continua (Barber, Whelan y Clark, 2010).

En cuanto a la selección de potenciales líderes escolares, la evidencia sugiere que los sistemas escolares más efectivos ponen énfasis en las evaluaciones a largo plazo de ellos, promoviendo sistemas de observación prolongada del trabajo cotidiano como parte de un proceso de selección que no se centra solo en el uso de entrevistas y pruebas. Por otra parte, la gran mayoría de dichos sistemas también otorga poca importancia a las calificaciones o certificaciones formales para los puestos de liderazgo, aunque sí exige o espera la participación en programas de desarrollo de liderazgo (Barber, Whelan y Clark, 2010).

El caso nacional

En Chile las políticas en materia de desarrollo del liderazgo directivo, en especial desde una línea pedagógica, son relativamente recientes e incipientes en su nivel de desarrollo. Como se mencionó en la introducción, es a partir de la modificación de la Jornada Escolar Completa (Ley 19.979) en el año 2004, que precisa conceptualmente el rol directivo y sus funciones esperadas, que se permite inclinar esta figura más hacia lo que se reconoce como liderazgo pedagógico, saliendo de la esfera de lo puramente administrativo a los ojos de la ley. Esta redefinición del rol del líder de la comunidad escolar se socializa en el año 2005 con la publicación del primer Marco para la Buena Dirección por parte del Ministerio de Educación, con el cual se define un conjunto de dimensiones y descriptores de la función directiva que abre la posibilidad de evaluarla y potenciarla en el sistema escolar. Esta modificación en la visión que se tiene del rol directivo aporta un nuevo contexto normativo y conceptual que permite dar relevancia al posterior desarrollo de políticas centradas en el desarrollo del liderazgo pedagógico a nivel nacional (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

En cuanto a las políticas actuales de reclutamiento y selección de los cargos directivos, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación, LCE (Ley 20.501) del año 2011 establece la conformación de una Comisión Calificadora para la selección de aquellos que ocuparán el cargo de director en los establecimientos municipales, incluyendo dentro del grupo a un miembro del Consejo de Alta Dirección Pública, “con el fin de dotarla de objetividad y rigor técnico” (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012, p. 389). El proceso actual requiere que el Municipio presente un perfil de cargo, en base a un banco de perfiles ofrecido por el Ministerio de Educación, a partir del cual se llama a un concurso público que permite pre-seleccionar a un grupo de candidatos para ser entrevistados por la Comisión Calificadora. En la última parte del proceso, de acuerdo con estas entrevistas, la Comisión presenta

una terna, cuaterna o quina de candidatos idóneos, a partir de la cual el alcalde toma la decisión final sobre quién ocupará el puesto (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

En adición a la creación de este nuevo sistema de selección, la LCE también establece nuevos criterios de selección y condiciones laborales que tienen como fin atraer a mejores profesionales a los puestos de liderazgo del sistema escolar. De esta manera, por una parte, se definen como requisitos mínimos para postular a un cargo directivo la posesión de un título profesional y contar con tres años de experiencia en un establecimiento educacional, lo que amplía el universo de candidatos posibles. Por otra parte, la ley también aumenta la asignación de responsabilidad directiva para los directores y sus equipos, la que se ve moderada de acuerdo al tamaño y vulnerabilidad del establecimiento (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012).

Siguiendo esta línea, es importante notar que la LCE también establece un nuevo sistema de aseguramiento de la calidad que busca mantener un estándar de idoneidad en los equipos directivos del sistema. Así, se establecen nuevos mecanismos de *accountability*, como el establecimiento de convenios de desempeño a cinco años entre director y sostenedor o la participación del consejo de profesores en la evaluación de la gestión directiva, mecanismos que año a año permiten evaluar al director para definir su permanencia en el cargo (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012). Esto se complementa con la institucionalización de los estándares indicativos de desempeño y los planes de mejoramiento (PME) en relación al proyecto educativo (PEI) de cada establecimiento, lo que permite la detección y retroalimentación de necesidades de mejora en la gestión de los equipos de liderazgo y la toma de acciones para superarlas (Montt, 2012).

Por último, en cuanto a las políticas para la formación y desarrollo de líderes en el sistema escolar chileno, destaca el llamado Plan de Formación de Directores, programa del Ministerio de Educación implementado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) desde el año 2011 (CPEIP, 2016) que surge de la intención del gobierno de generar alianzas con instituciones especializadas en la formación de líderes educativos, tras lo cual se llama a un concurso público que permite seleccionar a ocho instituciones que ofrecen cursos de maestría o diplomado en el tema. El programa funciona en base a un sistema de postulación a becas para candidatos con demostrado potencial y excelencia en el ámbito de la gestión educativa. Las becas cubren el ciento por ciento de los costos de los cursos acreditados por el ministerio, dentro de los cuales los postulantes tienen la opción de elegir (Montt, 2012).

El liderazgo dentro de la institución educativa

Si bien el liderazgo escolar juega un papel relevante en la mantención de un proceso de mejoramiento continuo en los establecimientos educacionales, es clave en cuanto determina el cumplimiento de los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la reciprocidad entre las prácticas y funciones del equipo directivo y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). En este escenario, el liderazgo es ejercido de diferentes formas, pero dentro de un lugar común que es el establecimiento educacional. Es por ello que el liderazgo escolar, al estar alojado en este espacio, incide en toda la estructura educativa y, por consiguiente, en las dinámicas y funcionamientos al interior de esta. Estas dinámicas, definidas como comportamiento, se basan en lo que hacen las personas dentro de la institución y cómo afecta dicho comportamiento en el desempeño y viceversa

(Robbins y Judge, 2009). Al respecto, se pueden identificar tres niveles de expresión: individual, grupal y de estructura institucional.

Para comprender cómo el liderazgo se articula dentro de la institución educativa, primero debe conceptualizarse una serie de elementos que dan sustento a esta dinámica, tales como la estrategia de la institución, su estructura, los roles y funciones que se determinen, etc.

En primer lugar, se entenderá por estrategia institucional el “plan que integra las principales políticas y metas y, a la vez, establece la secuencia coherente de las acciones a realizar” (Mintzberg, en Labarca, 2008, en Castellanos y Cruz, 2014). De esta definición se desprende la manera como las políticas de la institución educativa, establecidas en el PEI y las metas estipuladas en el PME, están compuestas o actualizadas por una dirección, es decir, un estado deseado al cual llegar y, adicionalmente, por acciones e iniciativas coherentes con este para alcanzarlo efectivamente. En consonancia, la formulación de la estrategia de una institución se fundamenta y concretiza por la misión que establece y guía la naturaleza de la organización (Noguera, Barbosa & Castro, 2014). Es en el PEI donde se especifica la línea de orientación para las acciones a abordar en los establecimientos educacionales, y al mismo tiempo, el sello que la institución le entregará a sus estudiantes. En este sentido, la definición de una estrategia y la consecuente gestión del equipo directivo en función de esta, permitirán la generación de condiciones institucionales que garanticen prácticas docentes y desarrollo de capacidades profesionales, lo que permite en definitiva que las actividades pedagógicas puedan desarrollarse.

De esta manera, una vez definidos los lineamientos y las metas que se quieren cumplir, incluyendo las diferentes actividades que se realizarán para alcanzarlas, se debe articular cómo administrar recursos y esfuerzos de los diferentes actores que componen la organización para responder a ellas (Castellanos et al, 2014). Lo anterior está sujeto a la estructuración interna del establecimiento que permite ordenar de manera clara y simple las funciones que dentro de la organización dan respuesta a la orientación estratégica de la institución. En relación a esto, existen elementos básicos que deben estar presentes para dar cuenta de la correcta distribución entre las personas que componen la comunidad educativa (Fundación Astoreca, s/f, p. 19):

- Cargos y jerarquías
- Principales funciones y relaciones
- Canales de comunicación y supervisión

A partir de estos elementos, se entiende que las funciones asociadas a determinados roles, definidos como el “conjunto de patrones de comportamiento esperado atribuidos a alguien que ocupa una posición dada en la unidad social” (Robbins et al, 2009, p. 289), dan cuenta de las diferentes áreas a las que se les está dando respuesta para alcanzar la estrategia. Son precisamente ellos los que generan canales de comunicación, mecanismos de coordinación y permiten el proceso de cohesión en la institución. Además, los roles expresan la estrategia en procesos específicos basados en dos requisitos fundamentales y opuestos: la división del trabajo en varias labores para su realización y el desempeño y la coordinación de estas tareas para llevar a cabo la actividad en cuestión.

La administración institucional de dichos roles en los establecimientos educacionales es determinante para asegurar la calidad de cada uno de los procesos llevados a cabo; en otras palabras, planificar,

desarrollar capacidades y dar cuenta de resultados depende en gran medida del papel que juega el liderazgo. Así, el que solo la estructura institucional sea óptima no es un predictor de éxito, ya que adolece de un factor movilizador que la dirija hacia un objetivo común y oriente el quehacer del establecimiento con una visión de futuro.

Los directivos escolares que se han caracterizado por destacar liderando en lo pedagógico, en general han desarrollado una buena gestión en lo administrativo, ratificando la complementariedad de ambos aspectos (TALIS, 2009; Bolívar, 2010; Uribe y Celis, 2012; en Mineduc, 2015). En este mismo sentido, dentro de las orientaciones planteadas en “Escuelas que Mejoran: aprendizajes desde la experiencia” (Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], 2015), se muestra que el liderazgo directivo es el principal motor de mejoramiento. La dupla del director y el jefe de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) es constitutiva para sostener este proceso en el tiempo. Acá los roles se complementan, trabajan juntos, definiendo claramente las funciones de cada uno, lo que permite abordar mayores procesos dentro de la escuela, basándose en una visión compartida centrada en el aprendizaje de los estudiantes. En estas dinámicas el liderazgo adopta especial relevancia en términos de la correcta definición de roles, funciones, tareas y toma de decisiones.

Ahora bien, en cuanto al desarrollo de esta noción, lo cierto es que a medida que se avanza en el tiempo, su importancia ha ido evolucionando desde una figura formal y centralizada, a una que distribuye dicha facultad en pos de la descentralización de la autoridad. Desde una perspectiva más conservadora, el liderazgo es entendido como “la aptitud para influir en un grupo hacia el logro de una visión o el establecimiento de metas” (Robbins et al, 2009, p. 385). Esta facultad puede ser otorgada formalmente a través de la jerarquía existente en la institución, como por ejemplo la del director, o de manera informal mediante la validación cotidiana que le dan los pares a una persona determinada, sin necesidad de poseer un cargo directivo.

Esta mirada del liderazgo, ya sea formal o informal, le otorga la facultad de influir en el sistema institucional a una sola persona que, a través de sus habilidades personales, puede resolver los conflictos en el establecimiento. Sin embargo, este supuesto ha sido desmitificado debido a que los contextos en los cuales vivimos hoy día requieren que las responsabilidades en torno a este rol sean “diseminadas” en el establecimiento educacional (MacBeath, 2011). Esta nueva visión de liderazgo alude a que dicha facultad no está centralizada en una persona, sino que por el contrario, debe ser distribuida. Ante esta realidad y necesidad de cambio o reenfoque, surge el concepto de liderazgo distribuido que se define como “una forma de asignar responsabilidades y de fomentar un sentido de propiedad; simultáneamente, se trata de una conciencia del rol circunscrita a las atribuciones del rol respectivo” (MacBeath, J., 2011, p. 94).

Al amparo de esta definición, la figura de liderazgo tiene la característica de ser atingente a los fenómenos que vayan aconteciendo. MacBeath (2011) plantea que el hecho de distribuir el liderazgo dentro de las escuelas puede poseer una importancia estratégica porque, cuando el liderazgo y la posibilidad de tomar decisiones se concentran en un solo rol o persona, se puede debilitar la cultura escolar, ocasionado que la identidad de la comunidad escolar pierda el motor hacia la mejora de la calidad. Como se mencionó con anterioridad, la construcción de una cultura compartida dentro del establecimiento escolar propicia que los procesos de mejoramientos sean sostenidos en el tiempo, ya que todos los miembros de las escuelas se hacen parte y se movilizan en torno a la mejora de sus propias prácticas (CIAE, 2015).

Esta perspectiva del liderazgo no solo impacta desde un punto de vista estratégico dentro de la institución educacional; algunas investigaciones señalan que el liderazgo distribuido contribuye a generar relaciones positivas dentro del establecimiento escolar, lo que es beneficioso para la institución (Harris, 2008; Leithwood y Mascallm, 2008; en Harris, A., 2012). Esto mismo se contrasta con las experiencias en las escuelas de nuestro país (CIAE, 2015), principalmente porque se plantea que mantener un clima de buena convivencia, dentro y fuera de la sala de clases, es una tarea difícil para una sola persona, por lo que se busca que se generen distintas instancias de cuidado entre los actores del establecimiento educacional, lo que impacta en la motivación por aprender de los estudiantes y, al mismo tiempo, supone un esfuerzo de los docentes para que los estudiantes sigan estudiando.

De esta última idea surge la importancia del liderazgo distribuido en cuanto a su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, de donde se desprenden varias hipótesis provenientes de estudios realizados en esta materia y que han dado cuenta de cómo este estilo de liderazgo influye en el compromiso de los estudiantes (Harris, 2008). De estos se desprende que, al distribuir ciertas áreas a los profesores, que son de su importancia y se les empodera a estos en el rol, se genera una influencia positiva en ellos que mejora su efectividad y que estimula en forma positiva el compromiso estudiantil (Leithwood y Jantzi; Silins y Mulford; en Harris, 2012).

Bajo la premisa de que el liderazgo escolar incide en el rendimiento de los estudiantes, se describe el Liderazgo Instruccional, cuyo objetivo es el de “explicar la contribución que hacen los directores para alinear y motivar a los miembros de la organización hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje” (Volante, 2008, p. 6). En este sentido, esta perspectiva del liderazgo escolar plantea la existencia de una visión generada desde la figura del director principalmente, que define el centro del tipo de gestión que se tendrá en el establecimiento, el que luego será socializado entre el resto de los integrantes de la comunidad escolar, siempre teniendo como foco el aprendizaje de los estudiantes. Para esto, dentro de la entidad educacional se deben definir las prioridades para así formular sus objetivos, comunicarlos, y finalmente reorganizar la institución y sus capacidades para dar respuesta a estos lineamientos.

Desde esta visión, dependiendo de características como tamaño nivel de enseñanza y otros del establecimiento educacional, se pueden encontrar dificultades para que el/la director/a ejerza este tipo de liderazgo debido a la organización del tiempo en su trabajo entre sus labores respecto al currículum, observación de clases, reunión con autoridades, etc., por lo que diversas funciones del liderazgo instruccional son delegadas, siendo esta influencia en el aprendizaje una función más del Equipo Directivo en general (Volante, 2008).

De esta misma forma, la bibliografía consultada declara que a pesar de la existencia de un tipo u otro de liderazgo en un establecimiento, lo que incide en mayor medida es el foco de la gestión que se realice en la institución educativa (Carbone, Olguín, Ostoic, Ugalde y Sepúlveda, 2008), que concuerda con la perspectiva de centrarse en el aprendizaje de los estudiantes como base en la administración directiva, y el compartir un proyecto educativo que guíe el accionar dentro del establecimiento, explicitado en el PEI con acciones concretas para alcanzar dicha visión, traducidas al PME.

En el contexto de estas orientaciones teóricas, el propósito del estudio es orientar en cuanto a los roles y funciones asociadas a los cargos del equipo directivo y, por consiguiente, administradores del liderazgo escolar. Importa, en esa línea, determinar el impacto del liderazgo, asociado a roles y funciones de estos cargos, en cuanto al cumplimiento del PEI y fundamentalmente en la elaboración e implementación del PME.

Caracterización de equipos directivos y sus miembros

Como se mencionó en el apartado anterior, la literatura existente acerca de la experiencia asigna al concepto de liderazgo dentro de las instituciones educativas el carácter de promotor y predictor de la mejora escolar. Es precisamente esta perspectiva la que ha posibilitado el desarrollo de este concepto (en base a investigaciones internacionales y orientaciones a nivel local para el PME, el PEI, el Manual de Convivencia, el MBDLE entre otros), atribuyendo a los equipos directivos un papel fundamental.

Si bien existen orientaciones para la labor del director y su equipo directivo, la información sobre las características de sus miembros, específicamente en cuanto a sus roles y funciones, está en un proceso inicial de levantamiento.

Sobre lo que sí hay información disponible, es en relación con una caracterización en términos sociodemográficos. En ese sentido, de acuerdo a los datos recopilados respecto a la composición del equipo directivo, existe en Chile una alta heterogeneidad en cuanto a las personas que los constituyen (Carbone, et al., 2008), por lo que no existe una tipología específica de equipos directivos, sino una caracterización más bien mayoritaria de los agentes que generalmente se ven involucrados.

En esa misma línea, la información disponible, indica que desde 2004 a 2010 el número de directores a nivel nacional ha aumentado de 7.249 a 8.405. De ellos, el 49% pertenece a establecimientos particulares subvencionados, lo que corresponde a 4.130 personas (Weinstein et al, 2012).

Las figuras o cargos normalmente estudiados, validados transversalmente como miembros del equipo directivo, son el director, el jefe de UTP y el inspector general (Carbone, et al., 2008). Dichos cargos son descritos sociodemográficamente de la siguiente manera:

Cuadro N° 2: Datos sociodemográficos personales (director, jefe UTP y equipos directivos)

Variables				
Agente	Tipo de establecimiento	Género	Promedio de edad	Años de antigüedad
Director	Municipales	62,2% Hombres	55,9 años	30,1 años
	P. Subvencionados	64,7% Mujeres	49,3 años	20,7 años
Jefe UTP	Municipales	67,9% Mujeres	54,82 años	28,59 años
	P. Subvencionados	73,1% Mujeres	46,49 años	18,43 años
Equipos directivos	Municipales	57,5% Hombres	57,54 años	31,58 años
	P. Subvencionados	56,7% Mujeres	50,71 años	21,74 años

Fuente: elaboración propia en base a Situación del Liderazgo Educativo en Chile, 2008

En términos de género, la tabla muestra que principalmente en los colegios particulares subvencionados existe un porcentaje mayoritario de mujeres en cargos directivos.

Respecto de la edad, es en los establecimientos municipales donde las personas que ocupan cargos directivos tienen un mayor promedio de años, especialmente si se compara, por ejemplo, con los particulares subvencionados.

Finalmente, en cuanto a los años de antigüedad en el cargo, los directivos de los establecimientos municipales poseen una tasa de permanencia de aproximadamente 10 años más que aquellos de establecimientos particulares subvencionados.

Siguiendo esta línea de caracterización, Carbone, et al (2008) describen que, del total de establecimientos observados, el 98,95% de los directores poseen un título profesional relacionado con educación y la profesión Educación General Básica es la que tiene mayor presencia en ambos tipos de dependencia administrativa (municipales un 83,3% y particulares subvencionados un 46,8%).

Carbone, et al (2008) se adentran en una aproximación en términos de funciones para cada uno de estos cargos. Concretamente, señalan que los jefes de UTP son los “responsables técnicos de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito”. Por otro lado, al inspector general se le atribuyen las tareas de la “generación de canales comunicacionales (formales e informales), importancia del diálogo, establecer relaciones cercanas con los estudiantes, presencia activa. Al mismo tiempo, se observan labores comunes relacionadas con el desarrollo de tareas de planificación y coordinación, estas últimas propias del cargo de inspector” (Carbone, et al, 2008, p. 23).

De acuerdo a experiencias internacionales, progresivamente se ha generado una mayor ausencia de profesionales capacitados para ocupar cargos directivos en establecimientos educacionales. Casos como el de Inglaterra o Escocia muestran un escenario donde prima la baja de postulantes a puestos directivos. En esa línea, la ausencia de habilidades para ejercerlos está generando la posibilidad de ir más allá de la formación de líderes para la educación, al estipular procesos de sucesión de cargos planificada, lo que daría respuesta a esta problemática a través del desarrollo de los docentes ya existentes dentro de los establecimientos educacionales (Galdames-Poblete y Rodríguez-Espinoza, 2010).

Precisamente este incentivo hacia la movilidad interna, potenciando un desarrollo profesional de los distintos actores educativos, es lo que ha impulsado el Ministerio de Educación a través de una serie de capacitaciones en el marco de su Programa de Liderazgo Educativo desde mediados de la década del 2000 (Muñoz, Marfán, Horn y Weinstein, 2010). De acuerdo a Muñoz et al (2010), “los directores de escuelas básicas urbanas en Chile, en una muy alta proporción, han seguido sus estudios más allá del título inicial, incluyendo un numeroso grupo que ha realizado Magíster e incluso Doctorado”. Estos programas han sido estructurados en base a las competencias que los equipos directivos debieran tener para ejercer el liderazgo escolar dentro de los establecimientos educacionales. Competencias funcionales como establecer una visión orientadora, gestionar la convivencia escolar o desarrollar a las personas, y competencias conductuales tales como la gestión flexible para el cambio, habilidades comunicacionales y construcción de confianza están siendo desarrolladas dentro de los contenidos que las mallas de los programas poseen, siendo la Planificación y Gestión de Centros Educativos el contenido más presente dentro de la totalidad de programas, con un 80% de presencia (Muñoz et al, 2010).

Funciones asociadas a los procesos escolares

Al momento de analizar la calidad del sistema educativo a nivel local, resulta de suma importancia revisar las características que poseen los equipos directivos de estos establecimientos educacionales. Este factor, es un punto de gran relevancia cuando se habla de gestionar la administración de las instituciones educativas en pos del mejoramiento sostenido de las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes y así es como lo ha señalado la evidencia reciente: “la calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo es un factor significativo en la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015, p. 5). En este contexto surge la imperiosa necesidad de desarrollar equipos directivos capacitados para emplear competencias de liderazgo dentro de los establecimientos educacionales y así contribuir a la mejora de la calidad del sistema escolar en Chile.

Teniendo en cuenta esta caracterización de los equipos directivos en base a la información recopilada de investigaciones de años anteriores, se ha identificado una serie de funciones asociadas a los procesos de los establecimientos educacionales de donde los miembros de los equipos directivos son parte. Dichas funciones se han levantado principalmente en base al MBDLE (2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (2014a). El primero de estos instrumentos pretende entregar definiciones y fundamentos que orienten las prácticas de los equipos directivos.

Los Estándares, por su parte, constituyen una herramienta clave no prescriptiva, definida por el Ministerio de Educación, que apuntan a orientar las evaluaciones que se realizan a los establecimientos educacionales referidos a su gestión y la de sus sostenedores. Estos proponen una serie de orientaciones que poseen como fin entregar insumos a los establecimientos educacionales y a sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional, específicamente en los ámbitos de liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, así como gestión de recursos. Este documento fue generado en el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Escolar que posee como agentes responsables al Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar y el Consejo Nacional de Educación, conforme a lo establecido en la Ley General de Educación N°20.370 (2009), Artículo 6:

Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.

Corresponderá al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la Educación y a la Superintendencia de Educación, en el ámbito de sus competencias, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de conformidad a las normas establecidas en la ley (BCN, 2009, p. 3).

Así, la Agencia de Calidad de la Educación utiliza los estándares, desde su función orientadora, para apoyar a los establecimientos educacionales respecto del avance de la gestión institucional y pedagógica. Los “Estándares Indicativos de Desempeño constituyen la base de la Evaluación Indicativa de Desempeño conducida por la Agencia de Calidad” (Ministerio de Educación [Mineduc], 2014a, p. 5).

Concretamente, en cuanto a las funciones asociadas a los procesos escolares, en primera instancia se puede mencionar que la figura del sostenedor del establecimiento educacional, es descrita como la del encargado de generar condiciones para que la escuela mantenga procesos de mejoramiento continuo, si es viable dentro de la institución (CIAE, 2015). Al ser esta figura tan relevante dentro del marco de los procesos de mejoramiento estipulados en los PME y el cumplimiento de las metas de los PEI, los Estándares Indicativos de Desempeño propuestos por el Ministerio de Educación (2014a) señalan que es necesario que el sostenedor se responsabilice de los logros de aprendizaje dentro del establecimiento, de la elaboración y cumplimiento del PEI, de sus respectivos procesos de mejora y del financiamiento necesario para alcanzarlo, además de comunicar sus propias expectativas al director del establecimiento, para desarrollar procesos estratégicos de coordinación que permitan alcanzar dichos objetivos. Frente a esto último, dentro de los Estándares se menciona que, para dar cumplimiento a todos estos puntos, el sostenedor tendría la responsabilidad de introducir todos los cambios necesarios orientados a lograr el funcionamiento óptimo del establecimiento.

Los Estándares señalan además, en relación al sostenedor, que este actor debe hacerse responsable de los resultados y las metas alcanzadas por el establecimiento, además de preocuparse de que la institución sea viable y sustentable en el tiempo. En concordancia con ello, la Ley General de Educación N°20.370 (2009) establece, dentro del Artículo 10 letra e, los derechos y deberes de esta figura, instituyendo que:

Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la

autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente.

Son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar; rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos y cuando reciban financiamiento estatal, rendir cuenta pública del uso de los recursos y del estado financiero de sus establecimientos a la Superintendencia. Esa información será pública. Además, están obligados a entregar a los padres y apoderados la información que determine la ley y a someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad en conformidad a la ley (BCN, 2009, p. 5).

El sostenedor es la primera figura que propicia que el establecimiento, y específicamente la sala de clases, posea un ambiente de convivencia adecuado para el aprendizaje de los estudiantes. Esto se describe dentro de las Orientaciones Técnicas que el Ministerio de Educación entrega para las figuras de los sostenedores, en donde se menciona que:

Se espera, que el Sostenedor inste a los equipos directivos a apoyar a los docentes, para que comprendan la importancia de contar con climas favorecedores del aprendizaje e identificar las características del clima en sus propias aulas (...) También se espera, que se favorezcan instancias para compartir el efecto de las estrategias utilizadas de manera de poder extenderlas a otras aulas (Mineduc, 2012, p. 24).

Dentro del marco de la Reforma Educacional, el enfoque de mejoramiento plantea un relevante desafío respecto a garantizar la calidad integral tanto de la gestión institucional como pedagógica para sostenedores y directivos. Esto implica promover en los establecimientos educacionales una organización escolar con foco en la gestión directiva de los procesos pedagógicos que, desde el nuevo marco, debe realizarse asumiendo un rol asociativo y de apoyo constante entre sostenedor y director, haciendo énfasis en que la mejora educativa debe ser liderada por ambos y plasmada tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Para que esto sea posible, se definen condiciones institucionales que permitan desarrollar estos instrumentos de gestión en conjunto y de manera exitosa: concepción compartida respecto al rol de ordenamiento de la gestión institucional y pedagógica que cumple el PME; coordinación y comunicación efectiva entre sostenedor y director; la existencia de un liderazgo permanente por parte del director y sostenedor que genera instancias participativas con la comunidad escolar (Mineduc, 2014c).

Esta perspectiva requiere que los equipos directivos tomen conciencia en cuanto a que el aprendizaje de los estudiantes está influido en mayor medida por la calidad y las habilidades del cuerpo docente, que interactúa de forma directa con los estudiantes en las salas de clases. Así mismo, Anderson (2010), al especificar ciertas claves para que un liderazgo escolar sea exitoso para el mejoramiento de las escuelas, menciona que el rediseño de la institución es una práctica que busca que el equipo directivo garantice estas condiciones de trabajo como necesarias para que exista motivación en los docentes y al mismo tiempo un mayor desarrollo de sus capacidades con el fin de entregar una mejor calidad de conocimientos a los estudiantes.

Para generar este rediseño de las condiciones institucionales, el equipo directivo debiera fortalecer una cultura profesional dentro del establecimiento (Anderson, 2010). Esta cultura apunta a que exista dentro de la institución una identidad basada en creencias subyacentes que impulsen la existencia de condiciones ambientales propicias para el mejor aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, como se ha mencionado, la construcción de una cultura compartida contribuye a que el establecimiento educacional forme una visión común respecto a lo que es y a lo que quiere ser (CIAE, 2015) y sobre esta establece su planificación estratégica. Es a este paso anterior, al que Anderson (2010) le entrega la facultad de establecer direcciones, refiriéndose a “una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar un compromiso y una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y sus metas” (Anderson, 2010, p. 40). Esta planificación estratégica es descrita dentro del Modelo Malcolm Baldrige en su versión para educación (Mineduc, 2013b) como el desarrollo de objetivos estratégicos y el despliegue de acciones necesarias para alcanzarlos, lo que en el contexto del sistema educativo chileno se plasma en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

A su vez, dentro de la dimensión de Liderazgo de los Estándares, se menciona la figura del director como el agente responsable de los procesos y resultados formativos y académicos que la institución posea, además de ser el encargado de generar un ambiente de compromiso de la comunidad educativa con el PEI, definido como “el instrumento orientador de la gestión de cada escuela o colegio, y su ideario es el ‘sello’ que la institución busca imprimir en sus estudiantes y en la comunidad” (Mineduc, 2014b, p. 1). Esta última labor adjudicada al director, no sólo apunta al cumplimiento del PEI, sino que busca que esta figura logre promover una cultura institucional que apunte a altas expectativas, y, por ende, a procesos de mejora en la calidad del servicio entregado. Este punto se ve compartido en varias experiencias de escuelas a lo largo de nuestro país, cuya cultura e identidad constituyen un propulsor para el mejoramiento sostenido de estas:

El esfuerzo y la motivación por mejorar son parte de la identidad de las escuelas que consiguen sostener este tipo de procesos en el tiempo. Las comunidades de estas escuelas se identifican con el desafío de mejorar sus prácticas y con el esfuerzo de mantener lo conseguido. Esto no necesariamente siempre ha sido así, se construye en el tiempo y se alimenta de pequeños cambios y logros que permiten afrontar desafíos mayores (...) Cada escuela tiene su propia cultura, su impronta: un *ethos* que la identifica y que puede propiciar u obstaculizar su propio mejoramiento (CIAE, 2015, p. 25).

Respecto a la dimensión de gestión pedagógica, es relevante mencionar que se constituye en primer lugar por la gestión curricular que describe las prácticas y políticas realizadas por los directores y el equipo docente de los establecimientos educacionales. Este punto es de gran relevancia ya que a través de esta organización se les transmite a los estudiantes un plan de estudios coherente con la visión institucional de la entidad, siendo esta programación la que inicia los procesos de mejoramiento escolar y donde confluyen las prácticas en torno a una mirada en común (CIAE, 2015). Además, los estándares que hacen alusión a la enseñanza y aprendizaje en el aula dan cuenta de que la gestión curricular anteriormente mencionada debe plasmarse en el trabajo de los profesores en la sala de clases mediante metodologías efectivas que estimulen el aprendizaje de los estudiantes. Es la figura del docente un foco central al momento de analizar los sistemas educacionales más exitosos en el mundo. En esa línea, la evidencia da cuenta que la calidad de estos es el impulsor más directo

para que el aprendizaje escolar mejore (Barber y Mourshed, 2008). Por ello, el liderazgo debe orientarse a que estas condiciones se generen dentro de la comunidad escolar.

Junto a lo anterior, la gestión del currículum técnico-pedagógico resulta fundamental porque configura la malla formativa que conduce los aprendizajes de los estudiantes en torno a la visión compartida que adopta el establecimiento educativo, abordando los procedimientos y mecanismos por los cuales el equipo directivo y el cuerpo docente hacen llegar estos conocimientos a los estudiantes (Garay & Uribe, 2006). Como se mencionó en párrafos anteriores, además de esta labor, los equipos directivos y los sostenedores deben apoyar la aplicación de esta malla curricular, reforzando un ambiente de convivencia óptimo, tanto en la escuela como en las aulas mediante el monitoreo y la presencia activa en la cotidianidad de la escuela.

En el caso de la dimensión de formación y convivencia, los Estándares Indicativos de Desempeño, aluden a que el ambiente escolar es el segundo contexto (luego de la familia) donde los niños y jóvenes conviven la mayor parte del día, lo que justifica la gran importancia otorgada al clima de convivencia que se genera dentro de los establecimientos educacionales. Es por esto que dentro de la dimensión se establece una serie de estándares que aluden a los procedimientos y prácticas formativas que los equipos directivos pueden implantar para asegurar un ambiente adecuado orientado al desarrollo de los estudiantes. En contraste con esto, las experiencias descritas en las “Orientaciones para la Revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar” (Mineduc, 2016), dan cuenta de que un ambiente de convivencia grato en el establecimiento genera implícitamente, no sólo un mejor aprendizaje en los estudiantes, sino que también una formación para futuros ciudadanos/as:

En la medida en que cada comunidad educativa sea consciente del tipo de relaciones interpersonales que se establecen y trabajen por una convivencia inclusiva y democrática, se generan climas más adecuados para enseñar y para aprender. Si bien un buen clima mejora la calidad de los aprendizajes, la convivencia no es solo un requisito para hacer más eficaces los aprendizajes. Es además un elemento clave para la formación del ciudadano/a (Mineduc, 2016, p. 14).

Siguiendo la línea de estas funciones, para poder apoyar y reforzar de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes, los líderes escolares deben involucrar en este proceso de mejoramiento continuo a las familias y a la comunidad en general. Esto apunta a que, más allá de establecer canales de comunicación sólidos y constantes, y potenciar la participación de estos en las actividades que se están desarrollando de acuerdo al PEI, los equipos directivos deben ayudar a que en los hogares de las familias se genere un ambiente que facilite el aprendizaje (Anderson, 2010). La coherencia entre la enseñanza que entregan los establecimientos educacionales, con lo que le transmiten sus propias familias potencia, además de su aprendizaje, la formación como ciudadanos conforme a una visión compartida: “Involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos es clave, no sólo porque apoya los procesos de enseñanza, sino porque refuerza la corresponsabilidad por los valores que deben ser transmitidos a los estudiantes, generando un clima de confianza” (CIAE, 2015, p. 28).

En lo referido a la dimensión de gestión de recursos, es relevante mencionar que la correcta distribución del capital dentro del establecimiento, “provee un soporte para el desarrollo de la labor educativa” (Mineduc, 2014a, p. 121). Esto debido a que se posibilita la gestión de las acciones

pertinentes para tener un equipo de trabajo y docente que sea comprometido y competente, además de poder propiciar buenas condiciones laborales y la justa compensación a los trabajadores. Cabe mencionar que desde las experiencias recopiladas en “Escuelas que Mejoran: aprendizajes desde la experiencia” (CIAE, 2015), se declara que “en casi todas las escuelas públicas que mejoran, los sostenedores han ido entregando grados de autonomía crecientes a los directores, traspasándoles en la práctica muchas decisiones de inversión de recursos, selección de personal docente, y gestión de proyectos” (CIAE, 2015, p. 29), lo que implica que generar una adecuada relación entre la figura del sostenedor y la del equipo directivo permite tener mayores posibilidades para gestionar estos recursos de manera autónoma y así, a través del liderazgo, propiciar mejores condiciones de trabajo dentro del establecimiento.

La administración del recurso humano de la institución y la gestión de la comunidad escolar implican sistematizar todos los componentes dentro de la estructura institucional del establecimiento educativo, tanto en la definición de los roles y funciones asociados a cada persona, como en la supervisión de los procesos de reclutamiento y selección de los miembros de dicha comunidad (Garay y Uribe, 2006; Mineduc, 2013b). Además, dentro de esta gestión de las personas, en el establecimiento se debe asegurar un espacio en el que los profesionales que constituyen la comunidad educativa puedan desarrollarse de manera técnica.

En este sentido, Richard Elmore (2010) menciona que el proceso de mejoramiento en la calidad escolar no es un proceso lineal, sino que se constituye de momentos de alto desempeño, para luego consolidarlos. Así, Elmore indica que el liderazgo escolar consiste en tres acciones: la primera alude a manejar condiciones que propicien que los profesionales aprendan nuevas prácticas, la segunda a crear una comunidad educativa que apoye en forma coherente estas nuevas prácticas exitosas y, finalmente, desarrollar habilidades de liderazgo en otros agentes del establecimiento educacional. Por otro lado, en el MBDLE (2015) se responsabiliza al equipo directivo junto con el sostenedor, no solo de desarrollar procesos de reclutamiento selección, inducción y retención de sus docentes, sino también de reconocer los logros de los miembros de la comunidad educativa, tanto individuales como colectivos.

Por otro lado, respecto a la evaluación de los docentes dentro del establecimiento educacional, se declara que los equipos directivos tienen la responsabilidad de evaluar de forma permanente su desempeño con una respectiva retroalimentación de sus prácticas pedagógicas (Celis, s/f). La autora menciona que esta práctica se ha ido instalando en establecimientos no municipalizados. Así, miembros de los equipos directivos observan clases de los docentes para luego entregarles sus observaciones.

Siguiendo en la línea de la gestión de los recursos del establecimiento educacional, la gestión y administración de los recursos financieros es una función de los equipos directivos que apunta a mantener un orden respecto a los ingresos y egresos del capital monetario de la institución. Cabe mencionar que en los Estándares Indicativos de Desempeño se menciona que la correcta gestión y administración de los recursos financieros impacta en la sustentabilidad del PEI, lo que permite que las metas y objetivos del establecimiento se alcancen (Mineduc, 2014a). La gestión eficiente de estos recursos por parte de los directivos junto con los sostenedores, apunta a maximizar su uso en los procesos pedagógicos (Mineduc, 2015).

Según la experiencia recopilada en “Escuelas que Mejoran: Aprendizajes desde la Experiencia” (CIAE, 2015) respecto a cómo algunas escuelas logran entregar mejores oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, con el fin de indagar en la reformulación de los procesos que contribuyen a este mejoramiento continuo, existen múltiples caminos para lograr este ascenso en la calidad de la educación entregada, donde el liderazgo directivo es el motor principal para que estas condiciones se generen, “en casi todas las escuelas, los grandes indicadores y motivadores del cambio y el mejoramiento fueron sus directivos (...) su liderazgo es legitimado y validado por sus comunidades, tanto en lo que respecta a la conducción de la escuela como en lo técnico-pedagógico” (CIAE, 2015, p. 14). En concordancia con esto, las Orientaciones Técnicas para Liderar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) propuestas por el Mineduc (2013a) aluden a que el rol del equipo directivo, dentro del proceso de mejoramiento continuo, exige que estos posean la capacidad de convertirse en líderes dentro de sus establecimientos, con una mirada sistémica orientada a abordar los cambios en la totalidad de su comunidad, que sean partícipes activos de las definiciones pedagógicas sobre la propuesta de aprendizaje entregada a los alumnos y propicien la generación de una cultura institucional que busque alcanzar sus metas y objetivos.

Frente a esto, Weinstein y Hernández (2014) afirman que Chile se encuentra dentro del muy reducido grupo de países con políticas que han buscado afectar la mayoría de las dimensiones del liderazgo directivo escolar como la fijación de estándares, la profesionalización de la selección y evaluación de los directores y la mejora de sus salarios.

Una de las iniciativas del Ministerio de Educación para abordar el tema del liderazgo ejercido por los directivos de los establecimientos educacionales es el Marco para la Buena Dirección (2005) y su posterior versión, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, Mineduc, 2015). Este último se diferencia de su primera versión en que se han actualizado los avances respecto a conceptualizaciones teóricas y las principales evidencias investigativas que le dan sustento. En el MBDLE se emprende un camino orientado a generar una política que consolide el rol del director en el contexto del mundo actual y se considera al líder escolar como un pilar central a fortalecer en los establecimientos educacionales. En este Marco, se define el liderazgo como “el conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder” (Mineduc, 2015, p. 9), entendiendo que el rol del líder no surge desde una postura aislada que caracteriza a una persona sino que, por el contrario, la figura del líder posee la naturaleza de ser definida desde dentro de la organización, sin posibilidad de separarlo de esta:

Las prácticas de liderazgo orientan el quehacer directivo más allá de las personas o roles de quienes lo ejecuten (...) el liderazgo está inserto en las organizaciones y se actualiza continuamente a partir de los aprendizajes que los líderes adquieren de las relaciones e interrelaciones que se producen al gestionar el establecimiento educacional (Mineduc, 2015, p. 20).

Las orientaciones que el Marco de la Buena Dirección entrega respecto a las prácticas que el líder desarrolla dentro de un establecimiento educacional, apuntan a dar respuesta a los deberes planteados en la Ley General de Educación N°20.370 (2009) que en el Artículo 10, letra e) establece:

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse

Profesionalmente ; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen. Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2009, p. 5).

En concordancia con lo anterior, el MBDLE propone las siguientes dimensiones de prácticas del liderazgo para los equipos directivos, dejando establecido que “su aplicación es siempre contextual y contingente, presentando distintos énfasis dependiendo del contexto, las características y la etapa de desarrollo del establecimiento escolar” (Mineduc, 2015, p. 20):

- a) construyendo e implementando una visión estratégica compartida, donde se busca revisar en conjunto con la comunidad escolar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y curricular,
- b) desarrollando las capacidades profesionales, que apuntan a potenciar las habilidades personales de los equipos directivos,
- c) liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando la calidad tras la implementación del plan curricular y de las prácticas pedagógicas,
- d) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar, propiciando ambientes y clima de confianza y aceptación independientemente de las características socioculturales, y
- e) desarrollando y gestionando el establecimiento escolar, buscando alcanzar el cumplimiento del proyecto educativo a través del análisis sistemático de la información, los datos de progreso y de los resultados de la escuela.

Tal como ya se ha mencionado, los Estándares Indicativos de Desempeño se dividen en cuatro dimensiones: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos, con tres sub dimensiones asociadas a cada uno. Los estándares descritos en estas dimensiones poseen un carácter orientador, es decir, no poseen connotación obligatoria para los establecimientos educacionales, sino que sirven para ver oportunidades de mejora y para apoyar la gestión de estas instituciones (Mineduc, 2014a).

Dentro de la dimensión de liderazgo, se describe que “después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor de la escuela que más impacta en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que es una de las principales variables que afectan la calidad de la educación impartida por un establecimiento” (Mineduc, 2014a, p. 43). Esta afirmación realizada por el Ministerio de Educación corrobora lo mencionado con anterioridad, respecto a que la imagen de un líder efectivo, representado por el equipo directivo, daría pie a fortalecer un proceso de mejoramiento de la calidad del establecimiento educacional.

Así, todas estas funciones descritas para los equipos directivos dentro de los establecimientos educacionales apuntan a establecer condiciones propicias para el mejoramiento de la calidad del aprendizaje entregado a los estudiantes, y deben traducirse en los instrumentos de gestión (PEI, PME) de cada institución educativa.

Relación y mecanismos de trabajo

Si bien se espera que a través de las funciones mencionadas se logre caracterizar los roles y las funciones de los cargos directivos y su sincronía con el PME, es necesario tener una visión integral de las dinámicas que implica el trabajo directivo. Es por ello que se expone a continuación una descripción de relaciones y mecanismos de trabajo, lo que entrega un abordaje más completo de la consistencia que el equipo directivo debiera sostener.

En un trabajo de investigación en el que se observó a diversos equipos directivos de establecimientos educacionales chilenos, mediante una metodología de autoevaluación (Ahumada, Galdames, González y Herrera, 2009), se visualizó cómo los equipos se organizaban durante dicho proceso. De allí se desprendieron varios factores que emergieron como representativos de los distintos casos estudiados entre los que destaca la confianza, que es percibida como una de las características más significativas de los equipos directivos para llevar a cabo estos procesos de la mejor manera posible, entendida como “un signo de cercanía y conocimiento recíproco de los integrantes” (Ahumada et al, 2009, p. 361), lo que se fundamentaba en la capacidad de los directores para generar las condiciones propicias de cercanía, y en el grado de antigüedad que tengan los miembros, tanto en el establecimiento como en el equipo mismo. De esta misma forma, en otra experiencia de investigación en la que se buscaba desarrollar y validar una escala de evaluación para el funcionamiento de los equipos directivos (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008), se encontró que esta misma característica (confianza) aparece como un factor de sensación de gusto por ser parte del equipo directivo, estimulando su sentido de pertenencia y satisfacción con el trabajo realizado. Esta relación de confianza entre el equipo directivo y el cuerpo docente muestra que estos últimos, al sentirse empoderados en su contexto laboral, generar lazos interpersonales más fuertes, generando un mayor sentido de compromiso con el establecimiento y sus objetivos (Ahumada et al, 2008). En concordancia con esto, se encontró que un alto nivel de confianza en estas relaciones genera una mayor autonomía para desarrollar tareas, lo que se refleja en la relación con los sostenedores de los establecimientos educacionales (Ahumada et al, 2009), alianza que se considera como un factor fundamental ya que la creciente autonomía que los sostenedores le pueden entregar a sus equipos directivos para la gestión de recursos, la selección del personal de la escuela, etc., propician que el mejoramiento de la calidad de la educación entregada sea sostenido y viable debido a la posibilidad de generar una política interna y autónoma desde el interior de la institución educativa (CIAE, 2015).

Bajo estas dinámicas basadas en la confianza, la resolución de conflictos se puede dar de forma más eficiente. Esta capacidad es otra característica que los equipos directivos desarrollan en sus relaciones interpersonales: “que existan capacidades para manejar situaciones difíciles y que se cuente con los conocimientos y habilidades técnicas para llevar a cabo la gestión son aspectos importantes de un buen funcionamiento del equipo directivo” (Ahumada et al, 2008, p. 233). A modo de corroboración, Leihwood (2009) propone, en base a una investigación realizada junto a directores de diversos establecimientos educacionales, que la solución de problemas dentro de la institución educativa está influida tanto por el nivel de estructuración de las dificultades, como de la experiencia del equipo directivo al momento de afrontarla, donde los más expertos, en términos de vivencias anteriores, son más capaces de autorregular estos procesos, manejan más información respecto a las problemáticas, poseen una mirada más recabada de la situación, proponen objetivos más complejos con sus respectivos planes de acción, poseen mayor flexibilidad para abordar el problema,

tienen automatizadas en mayor medida algunas de las secuencias a seguir y son más perceptivos para detectar las demandas que requiere la tarea.

En esta misma línea, el autor describe una serie de componentes alusivos a la solución de problemas, a saber: interpretación, objetivos, principios, barreras y procesos para definir una solución. Dentro de estos componentes, se identificó como relevante que la determinación de los objetivos, al momento de comenzar a evaluar un problema, da cuenta de cómo los equipos directivos priorizan los temas al planificar su trabajo, siendo el trabajo relacionado con los alumnos y con los programas de las materias específicas lo que más aparece como prioritario en la organización de los equipos directivos.

Otro factor importante dentro de las relaciones de los miembros de los equipos directivos, es la optimización de los recursos que considera la gestión del tiempo y las energías una competencia central del equipo directivo (Ahumada et al, 2008). La distribución de las funciones y responsabilidades dentro del equipo directivo da respuesta a una correcta distribución de los esfuerzos, por lo que se puede dar en distintas modalidades dependiendo de la institución. Gronn (2002, en Leithwood, 2009) propone alineamientos que dan cuenta de cómo el liderazgo escolar se distribuye en función de los roles necesarios.

En primer lugar, apunta a un “alineamiento planificado” referido a que las funciones de quienes ejercen liderazgo escolar están establecidas e institucionalizadas de antemano, determinando cuáles prácticas de liderazgo son adecuadas para qué persona de la institución. Esta forma de coordinación posee la debilidad de que, a pesar de que la distribución sea realizada de buena manera, es posible que las personas asignadas a las prácticas de liderazgo puedan ejercer esta labor con poca destreza. En el otro polo, Gronn propone una “alineación espontánea” que apunta a que las funciones del liderazgo son distribuidas con poca o casi nula planificación, lo que posee como característica que las decisiones de quien las debe desempeñar se dan de manera supuesta, que de igual forma vienen de un alineamiento casual dentro de las fuentes del liderazgo directivo. Así, esta configuración puede generar que exista una baja flexibilidad y capacidad de adaptación para futuros problemas.

Para que estas prácticas sean sustentadas en el tiempo, los factores emocionales que implican otorgarle un sentido mediante una visión compartida “guían en gran parte la conducta de los individuos dentro de la organización, determinando su identidad y los temas relevantes de conversación” (Elsbach, Barr y Hargadon, 2005, en Ahumada et al, 2008, p. 234). En este contexto, el significado tras las acciones se va generando de manera conjunta entre los miembros del equipo directivo en torno al “para qué” estamos haciendo lo que estamos haciendo.

Finalmente, se propone que existan medios por los cuales se rinda cuentas de forma interna, con el fin de hacer responsable a cada agente del establecimiento educativo de sus acciones y para dar respuesta a las expectativas colectivas (Elmore, 2010). Este mecanismo es definido como “las diferentes formas en que las personas en la escuela dan cuenta o responden por sus actos a alguien en un puesto de autoridad formal, dentro o fuera de la escuela” (Elmore, 2010, p. 156). Estos mecanismos pueden ser formales, como ciertos manuales que dan cuenta de determinadas fechas en las cuales realizar esta devolución de información o procesos informales, como algún tipo de llamado de atención a los profesores por algún ambiente de mala convivencia en las salas de clases.

De este mismo modo, la rendición de cuentas no alude solo a la instancia externa en la cual el establecimiento informa a una autoridad local o ministerial sus resultados en materia del aprendizaje de los estudiantes, sino que da espacio a que los profesores, por ejemplo, puedan rendir cuenta de manera interna respecto a su gestión, dándole la importancia a esta práctica debido a su implicancia en “el aprendizaje de los estudiantes, el orden en la sala de clases y el bienestar de los estudiantes” (Elmore, 2010, p. 167).

El conjunto de estas características en las relaciones que existan entre el equipo directivo y el cuerpo docente, los estudiantes, la comunidad y los sostenedores entrega una gran base para que los planes de mejoramiento se desarrollen de manera óptima, en un ambiente propicio para el cambio. Cabe mencionar que pueden existir otros factores de incidencia para optimizar las relaciones en el trabajo, sin embargo, estas entregan un marco donde el liderazgo directivo escolar se puede potenciar.

Principales conclusiones

A partir de lo anterior se evidencia la relevancia del rol del equipo directivo en el liderazgo de las instituciones educacionales y cómo se ha desplazado desde una visión jerárquica a una de liderazgo distribuido, donde los líderes debieran facilitar el funcionamiento de la organización desde una perspectiva de horizontalidad y distribución.

En los textos aparecen diversos procesos claves en el desempeño de los equipos directivos, que abordan diferentes ámbitos de la gestión directiva. A nivel general, se pueden definir tres grandes dimensiones donde se agruparían estas prácticas o procesos establecidos desde la literatura y los documentos orientadores. En primer lugar, se identifica una dimensión que tiene que ver con las dinámicas y articulación de los equipos, es decir, cómo los integrantes del equipo directivo se organizan y coordinan para dar cumplimiento a los objetivos y metas institucionales.

Esta primera dimensión tiene que ver con los mecanismos de trabajo que utilizan los equipos para coordinarse y lograr ejecutar de manera óptima los procesos que la segunda dimensión implica, además de relacionarse con la satisfacción o valoración que los profesionales manifiestan de ser parte de este equipo de liderazgo. Aquí, la confianza aparece reiteradamente como una de las características más significativas e influyentes en la capacidad de los equipos de llevar a cabo su labor de manera exitosa. Otro punto clave se refiere a los mecanismos de resolución de conflictos que los equipos son capaces de desplegar frente a situaciones críticas.

En el plano de la organización, compartir objetivos y metas que permitan la alineación de los equipos aparece como relevante y la capacidad de distribuir las funciones en relación a esto. Por último, para esta dimensión, la gestión del tiempo del equipo se asocia a una alta capacidad de optimizar recursos en pos de una mejor gestión escolar.

Una segunda dimensión que aparece de manera clara se relaciona con las funciones específicas relacionadas a los procesos escolares propiamente tal. Es decir, funciones o tareas que se ejecutan en el día a día y que tienen una directa relación con los procesos escolares. Los documentos que más se refieren a esta dimensión son los marcos orientadores del Mineduc, donde se sistematizan y agrupan de manera clara los ámbitos relativos a esto.

Para esta segunda dimensión hay un claro consenso en dos grandes ámbitos: gestión institucional y gestión pedagógica. La primera se relaciona principalmente con el liderazgo del director y del sostenedor y tiene que ver con las funciones de diseñar, organizar y conducir el establecimiento. Acá, los ámbitos que aparecen de manera más recurrente son los de una visión estratégica capaz de generar un compromiso compartido; planificación, que incluye la distribución de tareas y responsabilidades; coordinación y trabajo conjunto con el sostenedor, y tareas del tipo administrativo que incluyen las finanzas y presupuesto relativos al funcionamiento del establecimiento y la mantención de la infraestructura propiamente tal.

El segundo gran ámbito que es posible identificar es el de gestión curricular o pedagógica, referida principalmente a los procedimientos y prácticas de preparación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Si bien este ámbito es el eje del quehacer de los establecimientos educacionales, la diferenciación con la gestión institucional radicaría principalmente en que aquí hay una cercanía más inmediata con los procesos del aula, propiamente tal. Así, mientras en el liderazgo del ámbito anterior los equipos directivos suelen aparecer como los protagonistas, acá son los docentes quienes aparecen con mayor énfasis.

Entre estos dos ámbitos (institucional y curricular) se identifican funciones relativas a la gestión de las personas que trabajan en los establecimientos y al desarrollo profesional. El bajo acuerdo respecto a dónde ubicar estos ámbitos se relaciona principalmente con su evidente relación con el quehacer pedagógico diario de los docentes y, al mismo tiempo, con tareas que históricamente se han asociado a la gestión administrativa. De todas formas, la organización que se propone para este estudio no se ve limitada por este hecho, ya que cada uno se toma como un ámbito en sí mismo, sin agruparlos por gestión institucional o pedagógica.

Otra sub dimensión que aparece de manera reiterada, pero sin ser asociada directamente ni a la gestión institucional ni a la pedagógica es la del clima de convivencia escolar. A ella se asocian las percepciones que los miembros de la comunidad educativa tienen respecto de las relaciones entre sus integrantes y con el entorno. Uno de los indicadores que se repite en torno a la convivencia, se relaciona con las condiciones ambientales propicias para el desarrollo y el aprendizaje. Desde los estándares indicativos de desempeño, la formación de los estudiantes iría asociada a la convivencia, aunque esta relación no se explicita en los demás textos revisados. Otro aspecto que aparece muchas veces ligado a la convivencia, pero también a la gestión institucional, tiene que ver con la comunicación en todo nivel, es decir, entre quienes están al interior del establecimiento en el día a día y aquella del establecimiento con los agentes externos, ya sea de la comunidad donde está instalada la escuela o redes institucionales formales (ej.: Mineduc).

Una tercera y última dimensión que no aparece de manera tan evidente, pero que es transversal a todo lo relativo al liderazgo escolar y a los objetivos de este estudio, tiene que ver con la caracterización de los equipos directivos en términos de su composición, características sociodemográficas, formación inicial y perfeccionamiento.

4. METODOLOGÍA

A continuación, se presenta la metodología empleada, considerando tanto la encuesta como el estudio de casos. A su vez, al final se detalla la metodología de triangulación de los resultados de ambos procesos de recolección de información.

4.1. Metodología de la encuesta

4.1.1 Construcción del cuestionario

Para guiar la elaboración de instrumentos asociados a la recolección de la información, se inició el trabajo con la definición de una matriz que sistematiza las dimensiones, ámbitos e indicadores que se esperaba abordar a lo largo de la investigación y que aportarían al logro de los objetivos del estudio. Esta matriz surge de la revisión bibliográfica realizada en el marco del estudio, donde los documentos orientadores del Ministerio de Educación fueron algunos de los principales insumos, principalmente el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Además, se consideraron estudios e investigaciones relacionadas con el liderazgo escolar y artículos de comportamiento organizacional. Los indicadores específicos de cada ámbito fueron construidos durante un exhaustivo proceso en que la contraparte del estudio participó activamente. Se construyó un cuestionario para cada actor al que interesaba levantar información, quienes fueron probados en terreno mediante un pre-test, fruto del cual surgieron algunos ajustes y modificaciones finales¹.

Esta misma matriz define las categorías de análisis que se realizaron con posterioridad al trabajo de campo. Si bien se mantuvo la apertura a elementos emergentes, no se encontraron nuevos ámbitos relevantes a incorporar. A continuación, se muestra el cuadro n°3 con las tres dimensiones del cuestionario, y los ámbitos asociados a cada una de ellas, con sus respectivas fuentes.

¹ Para mayor detalle de dichos instrumentos ver cuestionarios en Anexo N°8.1

Cuadro N° 3: Dimensiones y ámbitos del cuestionario con sus fuentes respectivas

Dimensión	Ámbito	Fuente
Características de los equipos directivos y sus integrantes	Conformación de los equipos	En base a revisión bibliográfica y validada con el panel de expertos y la contraparte del estudio
	Características sociodemográficas	
	Formación inicial	
	Formación continua o perfeccionamiento	
Funciones asociadas a los procesos escolares	Visión estratégica y planificación compartida	MBDLE (Construyendo e implementando la Visión Estratégica Compartida) y EID
	Conducción del establecimiento	MBDLE (Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar) y EID
	Gestión del currículum	MBDLE (Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje) y EID
	Convivencia y clima social escolar	MBDLE (Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar) y EID
	Formación y participación ciudadana	MBDLE (Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar) y EID
	Desarrollo profesional	MBDLE (Desarrollando las capacidades personales) y EID
	Gestión de la comunidad escolar	Presente dentro de otros ámbitos en los documentos orientadores, se considera como ámbito en sí mismo para otorgarle mayor relevancia
	Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	Presente dentro de otros ámbitos en los documentos orientadores, se considera como ámbito en sí mismo para otorgarle mayor relevancia
Relación y mecanismos de trabajo	Dinámicas	En base a revisión bibliográfica y validada con el panel de expertos y la contraparte del estudio
	Valoración y satisfacción	
	Articulación y organización del trabajo	

Fuente: elaboración propia.

4.1.2 Muestra cuantitativa

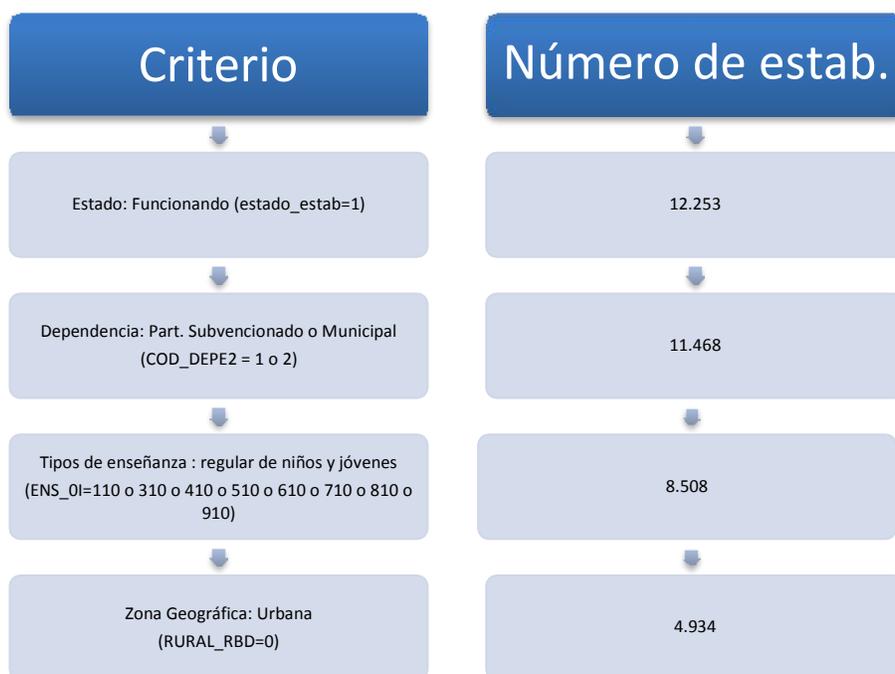
El diseño metodológico del estudio corresponde al levantamiento de información cuantitativa sobre una muestra aleatoria y estratificada a nivel de funciones directivas (director, inspector general y jefe de UTP) y dependencia administrativa de los establecimientos subvencionados urbanos (municipal y particular subvencionado), mediante la aplicación de dos instrumentos de medición: uno para inspectores generales y jefes de UPT y otro para directores de establecimientos educacionales, instrumentos que se aplican presencialmente mediante un dispositivo Tablet.

A continuación, se entrega una descripción del diseño muestral.

Universo

A partir del Directorio de Establecimientos Educacionales del año 2015 y la información referida a dotación docente 2015, se ha elaborado el marco muestral, siguiendo los pasos que se indican a continuación:

Del Directorio de Establecimientos, que contiene 15.914 registros, se seleccionaron los que cumplen las siguientes condiciones simultáneamente:



A partir de la base de datos de dotación de docentes se obtuvo, para cada uno de estos establecimientos educacionales, el número de directores, jefes de UTP e inspectores generales, 53 establecimientos no reportan la existencia de ninguno de los tres cargos simultáneamente, quedando por lo tanto el marco muestral final conformado por 4.881 establecimientos.

El resultado de este ejercicio permite obtener el universo final y marco muestral desde el cual se seleccionará la muestra para directores, jefes de UTP e inspectores generales, que se describe en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 4: Distribución del universo de establecimientos y funcionarios

Región	Municipal				Nº de estab.	Part. Subvencionado				Total estab.	
	Director	Jefe UTP	Insp. Gral	Total		Director	Jefe UTP	Insp. gral	Total		
1	23	18	26	67	24	62	58	44	164	62	86
2	83	70	122	275	84	41	29	26	96	42	126
3	66	56	60	182	67	24	15	20	59	24	91
4	117	86	84	287	118	130	88	73	291	131	249
5	262	209	202	673	279	360	220	174	754	365	644
6	122	96	89	307	125	123	69	58	250	125	250
7	144	106	132	382	146	130	76	69	275	131	277
8	325	204	239	768	329	280	184	127	591	282	611
9	146	108	123	377	147	189	89	72	350	190	337
10	138	102	114	354	139	140	68	47	255	141	280
11	21	13	15	49	21	21	15	12	48	21	42
12	32	26	32	90	32	17	14	18	49	18	50
13	537	481	638	1656	544	1096	719	623	2438	1112	1656
14	62	42	59	163	62	61	35	28	124	61	123
15	27	23	27	77	27	32	26	22	80	32	59

Total	2105	1640	1962	5707	2144	2706	1705	1413	5824	2737	4881
-------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Fuente: elaboración propia

Diseño muestral

El tamaño de muestra total es de n=850 directivos, cuyo error muestral máximo es de 3,2% considerando varianza máxima, un nivel de confianza del 95%, corrección por universo finito y un efecto del diseño estimado (deff) de 1.

El error muestral se puede obtener a partir de la aplicación de la siguiente formula:

$$error.muestral = Z_{1-\alpha/2} * \sqrt{\frac{p*(1-p)}{n} * (1 - \frac{n}{N}) * deff}$$

Los tamaños de muestra por tipo de directivo permitirán inferir según los errores muestrales que se señalan en el cuadro N° 5.

Cuadro N° 5: Tamaño de muestra por infórmate y e.m.m.

Tipo de directivo	N	E.M.M.
Director	350	5,0%
Jefe de UTP	250	6,0%
Inspector general	250	6,0%
Total	850	3,2%

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la distribución de estas muestras en cuanto al número de establecimientos a seleccionar se indica en el cuadro N° 6. Dicha distribución se ha realizado de manera proporcional al número de entidades en las que existe al menos un directivo de los que interesa encuestar.

Cuadro N° 6: Distribución de las muestras de establecimientos

DIRECTORES			
Región	Dependencia		Total
	MUN	PS	
1	2	5	7
2	9	3	12
3	6	2	8
4	9	9	18
5	21	22	43
6	9	8	17
7	12	9	21
8	22	20	42
9	12	9	21
10	11	8	19
11	2	1	3
12	3	1	4
13	50	71	121
14	5	4	9
15	2	3	5
Total	175	175	350

JEFES DE UTP			
Región	Dependencia		Total
	MUN	PS	
1	1	4	5
2	6	2	8
3	4	1	5
4	6	7	13
5	15	16	31
6	7	6	13
7	8	6	14
8	16	14	30
9	8	6	14
10	8	6	14
11	1	1	2
12	2	1	3
13	37	50	87
14	4	3	7
15	2	2	4
Total	125	125	250

INSPECTORES GENERALES			
Región	Dependencia		Total
	MUN	PS	
1	1	4	5
2	6	2	8
3	4	1	5
4	6	7	13
5	15	16	31
6	7	6	13
7	8	6	14
8	16	14	30
9	8	6	14
10	8	6	14
11	1	1	2
12	2	1	3
13	37	50	87
14	4	3	7
15	2	2	4
Total	125	125	250

Fuente: elaboración propia

Selección de la muestra

El procedimiento de selección de establecimientos se realizó de manera proporcional a la matrícula total (ppt) según el tipo de directivo a entrevistar. De este modo, habrá tres marcos muestrales de establecimientos, uno para cada directivo, cada uno de ellos con el número de establecimientos que se indica en las tablas anteriores.

Al respecto, es importante indicar que la selección de las tres muestras se realizará de manera independiente, razón por la cual es posible que en un mismo establecimiento haya que entrevistar a dos directivos diferentes.

En el caso de los establecimientos seleccionados en que exista más de un profesional que desarrolle la función que corresponda entrevistar, se escogerá de manera aleatoria (dado que la aplicación es en Tablet esto es posible realizarlo directamente en terreno).

4.1.3 Encuestas aplicadas

Tal como estaba estipulado en el diseño muestral se realizaron 350 encuestas a directores y 250 encuestas tanto a inspectores generales como a jefes de UTP. La distribución alcanzada por región y dependencia presenta algunas diferencias con lo que se había establecido, pero esto no altera los errores muestrales determinados en el diseño. Las diferencias observadas, aunque menores, se deben a dificultades propias del proceso de levantamiento de información como dificultad de contacto con establecimientos educacionales, rechazos al momento del contacto telefónico y en el mismo terreno, etc. Por lo demás, la base fue posteriormente corregida mediante factores de expansión que buscan corregir dichas sub o sobre representaciones pequeñas.

Cuadro nº 7: Encuestas aplicadas por región, según actor y dependencia administrativa

Región	DIRECTORES			JEFES DE UTP			INSPECTORES GENERALES		
	MUN	PS	Total	MUN	PS	Total	MUN	PS	Total
1	3	4	7	0	5	5	2	3	5
2	10	2	12	7	1	8	6	2	8
3	6	2	8	4	1	5	3	2	5
4	8	10	18	7	6	13	5	8	13
5	21	22	43	15	16	31	15	16	31
6	14	3	17	10	3	13	8	5	13
7	14	7	21	11	3	14	8	6	14
8	22	20	42	16	14	30	16	14	30
9	13	8	21	8	6	14	8	6	14
10	12	7	19	8	6	14	7	7	14
11	2	1	3	1	1	2	1	1	2
12	3	1	4	2	1	3	2	1	3
13	46	75	121	38	49	87	37	50	87
14	5	4	9	4	3	7	4	3	7
15	2	3	5	2	2	4	2	2	4
Total	181	169	350	133	117	250	124	126	250

Fuente: elaboración propia

4.1.4 Establecimientos originales y de reemplazo

El diseño de investigación del estudio estipuló que, ante la imposibilidad de aplicar la encuesta a algunos casos de la muestra original, se recurriría a los casos de reemplazo. Considerando el total de 850 encuestas, 660 corresponden a casos de la muestra original y 190 a reemplazos, lo cual arroja

una tasa de reemplazo global de 22%. Tal como se muestra en el Cuadro N° 8, existen algunos matices respecto a las tasas de reemplazo por actor, donde destaca la mayor proporción de reemplazos que se requirió realizar al director (26%), dada la mayor dificultad para acceder a ese actor.

Cuadro N° 8: Tasa de reemplazo por actor, según región

Región	Actor			Total general
	Director	Inspector general	Jefe UTP	
Tarapacá	29%	40%	60%	41%
Antofagasta	33%	13%	25%	25%
Atacama	25%	20%	20%	22%
Coquimbo	33%	23%	31%	30%
Valparaíso	5%	10%	6%	7%
Libertador Bernardo O'Higgins	65%	54%	69%	63%
Maule	33%	14%	43%	31%
Biobío	10%	3%	10%	8%
Araucanía	14%	7%	21%	14%
Los Lagos	21%	29%	14%	21%
Magallanes	0%	0%	0%	0%
Aysén	25%	33%	33%	30%
Metropolitana	36%	21%	18%	26%
Los Ríos	11%	29%	0%	13%
Arica y Parinacota	20%	0%	0%	8%
Total	26%	18%	21%	22%

4.1.5 Trabajo de campo

El levantamiento de información fue encargado a Statcom, agencia con vasta experiencia en el rubro. El proceso de levantamiento de información implicó la consecución de dos etapas sucesivas: por una parte, el contacto con el establecimiento educacional para agendar cita y por otra parte la

aplicación del instrumento por parte del encuestador. Desde las oficinas de Statcom se trabajó con una contactadora encargada de agendar las citas en las instituciones de la muestra e invitar al directivo seleccionado a participar del estudio. El protocolo de contacto implicaba en primera instancia corroborar la recepción por parte del establecimiento de la invitación enviada por FOCUS, invitación que en la mayoría de los casos los establecimientos mencionaban desconocer. Luego, se solicitaba contacto con el director para que autorizara que miembros de su equipo directivo participaran en el estudio, lo cual fue otro inconveniente porque los directores no suelen estar disponibles por su carga laboral y sinnúmero de actividades que asumen a diario. Con el fin de superar estas dificultades y realizar un contacto más expedito, en aquellos casos en que los directivos a encuestar correspondían a jefes de UTP y/o inspectores generales, el contacto se asumió de manera directa con ellos (procurando que le informaran a su director). De este modo, se logró un mayor dinamismo en el agendamiento, aunque hubo establecimientos donde fue necesario insistir en más de tres ocasiones para poder convenir una cita efectiva.

Con todo, el levantamiento de encuestas comenzó el 28 de Julio y se extendió por 12 semanas, finalizando el 21 de octubre. La extensión del levantamiento obedeció, entre otras situaciones, a:

- Dificultad de contacto con establecimientos educacionales
- Rechazo a participar del estudio una vez agendada la cita
- Visitas a establecimientos educacionales en más de una oportunidad para lograr la aplicación completa de encuestas (en aquellos casos donde se encuestaba a más de un directivo)
- Semana de vacaciones en período de fiestas patrias.

Un aspecto transversal en este tipo de estudios que involucra la participación de establecimientos educacionales es que están permanentemente siendo medidos o intervenidos por distintas instituciones e iniciativas, lo que claramente dificultó una aplicación expedita del estudio.

4.1.6 Preparación de bases de datos

Entendido como un proceso continuo, el procesamiento de datos comienza cuando las encuestas ya aplicadas en Tablet son enviadas por cada encuestador vía internet a través de Mobinet, recibándose los datos en el servidor de Statcom/Datavoz desde el que se pueden descargar en formato Excel, SPSS.

El procesamiento de datos consiste principalmente en revisar la correcta ejecución de los instrumentos en Tablet y comprobar que la muestra alcanzada sea correcta.

En el siguiente punto se describe el proceso de validación de la base de datos, que contempla una revisión exhaustiva de las respuestas otorgadas por los directivos.

Malla de validación

Con el fin de validar los datos se elaboró una malla de validación que contempló validaciones de rango, es decir, que los rangos de las respuestas fueran adecuados y pertinentes, así como

validaciones de consistencia para corroborar que los saltos de preguntas sean correctos caso a caso, y que exista una consistencia interna en la información a entregar.

Una vez elaborada y ejecutada la malla de validación (una para directivos y otra para jefes UTP e inspectores generales), se procedió a preparar las bases de datos finales para ser entregadas a FOCUS.

Factores de ponderación

Una vez validada y revisadas las bases de datos de cada tipo de informante, se procedió a ponderar los datos, es decir, a crear factores de ponderación o post-estratificación que permitan corregir las sub o sobre representaciones de la muestra final, según las variables región y dependencia administrativa. De esta forma la muestra de cada informante es representativa según estas dos variables.

Los ponderadores fueron creados considerando la distribución del universo de cada tipo directivo según información proporcionada por el MINEDUC.

Cuadro Nº 9: Distribución del universo de establecimientos y funcionarios

Región	Municipal					Part. Subvencionado					Total estab.
	Director	Jefe UTP	Insp. gral	Total directivos	Nº de estab.	Director	Jefe UTP	Insp. gral	Total	Nº de estab.	
1	23	18	26	67	24	62	58	44	164	62	86
2	83	70	122	275	84	41	29	26	96	42	126
3	66	56	60	182	67	24	15	20	59	24	91
4	117	86	84	287	118	130	88	73	291	131	249
5	262	209	202	673	279	360	220	174	754	365	644
6	122	96	89	307	125	123	69	58	250	125	250
7	144	106	132	382	146	130	76	69	275	131	277
8	325	204	239	768	329	280	184	127	591	282	611
9	146	108	123	377	147	189	89	72	350	190	337
10	138	102	114	354	139	140	68	47	255	141	280
11	21	13	15	49	21	21	15	12	48	21	42
12	32	26	32	90	32	17	14	18	49	18	50
13	537	481	638	1656	544	1096	719	623	2438	1112	1656
14	62	42	59	163	62	61	35	28	124	61	123
15	27	23	27	77	27	32	26	22	80	32	59
Total	2105	1640	1962	5707	2144	2706	1705	1413	5824	2737	4881

Fuente: elaboración propia

La creación de dichos factores para cada muestra consideró los siguientes pasos:

- En cada estrato (cruce de dependencia/región) se identificó el tamaño poblacional según información proporcionada por MINEDUC.

$$W_k = \frac{N_{ij}}{\sum_j \sum_i N_{ij}}$$

- Se calculó el peso de cada k-ésimo estrato en la población general:

Para i: 1, 2 (dependencia) , j=1 a 15 (región) y k=1 a 30 (estratos)

- Se calculó el peso de cada k-ésimo estrato en la población de cada j-ésima región :

$$W_{kj} = \frac{N_{ij}}{\sum_i N_{ij}}$$

- Para cada k-ésimo estrato se calculó el “n esperado” a nivel regional y de dependencia administrativa, el que se obtiene al multiplicar el peso poblacional del estrato por el “n total”

$$n_{\text{esp}_k} = n * \frac{N_i}{\sum N_i}$$

de la muestra:

- Obteniéndose el factor de post-estratificación para cada k-ésimo estrato como la razón entre el tamaño “n esperado” y el tamaño “n observado” en cada estrato.

$$pond_k = \frac{n_{\text{esperado}_k}}{n_{\text{observado}_k}}$$

Procesamientos para la limpieza y organización de las bases de datos

Una vez recibida la última versión de las bases desde Statcom, se inició la preparación de las bases de datos que se realizó de manera paralela entre las bases de los jefes de UTP e inspectores generales por un lado y la de directores por otro. La razón de esto fue que, en el caso de los dos primeros cargos, el cuestionario era exactamente el mismo, mientras que el de directores tenía una estructura diferente.

Para juntar las bases de inspectores y jefes de UTP se realizó un “merge” cuya llave fue la variable RBD de los establecimientos (esto se hizo así porque entre estos dos actores no había RBD repetidos). Una vez unidas ambas bases, se obtuvieron descriptivos para ver distribución de respuestas, ver casos perdidos y datos anómalos. Posteriormente se corrigieron cuatro preguntas que tenían valores anómalos y, aunque eran pocos casos, se dejaron como valores perdidos².

² Específicamente en las preguntas la p20_2a_2, p20_6a_2, p20_6a_4 y p20_6b_2 , se presentaron 10 casos en que el rango no correspondía a las opciones de respuestas.

Luego, se hizo un “merge” de esta base con una que tenía la matrícula de los establecimientos y nuevamente se utilizó como llave la variable RDB. También se incorporaron las variables sobre el nivel de enseñanza.

Con esta base ya revisada y realizada la limpieza de los datos, se procedió a la recodificación por rangos de las preguntas pertenecientes a la dimensión de caracterización de los cargos directivos. Las variables recodificadas fueron: dependencia administrativa (particular subvencionado / municipal considerando para éste último tanto corporación municipal como municipal DAEM), tamaño del establecimiento (pequeño, mediano, grande), años de edad de cada actor, cantidad de personas que conforman el equipo directivo, carga horaria semanal en el establecimiento, años trabajando en el establecimiento, años y meses ejerciendo el cargo en el establecimiento, años de experiencia laboral, años en cargos directivos, carrera profesional, número y semestres de diplomados, número y semestres de magíster, número y semestres de doctorados, matrícula y enseñanza.

A su vez, se trabajaron los “otros” de las variables que presentaban en dicha categoría un alto porcentaje, siendo principalmente indicadores en que las categorías de respuesta eran distintos actores del establecimiento, no obstante, en muchos casos el encuestado señaló que correspondía a otro distinto a los actores presentes en la lista. Se recodificaron dichas respuestas en las categorías ya existentes cuando fue posible y en los casos pertinentes se crearon nuevas categorías de respuesta (lo cual se requirió únicamente para una o dos variables, ya que no se encontraron mayormente categorías de respuestas emergentes con porcentajes considerables). Con este procedimiento se pudo disminuir algo de los valores para “otros”, sin embargo, no fue demasiado ya que la dispersión de respuestas era muy amplia.

Para la base de directores se realizó exactamente el mismo proceso de validación y de recodificación.

A su vez, se generó una base de datos integrada que incorporaba la información de los tres actores. Sin embargo, dada la diferente estructura del cuestionario de directores, se dejaron solo las preguntas que coincidían para los tres cuestionarios y se homologaron los nombres de las variables dejando la numeración del cuestionario de jefes de UTP e inspectores generales. Luego, se agregaron aquellas preguntas que solo aparecen en la base de datos de directores, se agregó una letra “D” al final para identificarlas, cambiándolas en la base de los directores.

Para el proceso de integración, fue necesario recodificar las categorías de respuesta en la base de jefes UTP e inspectores para que coincidieran con la de director. Es importante señalar que la cantidad de categorías de respuesta es de seis en directores y cinco en jefes UTP e inspectores por lo que, al realizar la integración de las bases, una de las categorías solo tiene respuestas para el cargo de director.

Luego de realizar esta validación se realizó un “append” para juntar bases ya que había RBD que estaban repetidos y no interesaba saber la cantidad de cargos por RBD sino más bien saber las frecuencias totales.

Posteriormente, se crearon nuevas variables que se fueron requiriendo para el análisis, tales como la proporción de horas dedicadas al cargo respecto a la carga laboral del actor, entre otras.

4.1.7 Metodología de análisis

El análisis de los datos se realizó en base a tres grandes fases de procesamiento:

1. Análisis descriptivo univariado de la encuesta.
2. Análisis bivariado para establecer relaciones entre variables.
3. Análisis multivariado para validar los ámbitos de gestión directiva y analizar la transversalidad entre los tres cargos centrales considerados en la encuesta.

A continuación, se describe cada uno de estos análisis.

a. Análisis univariado

Tuvo como propósito revisar la distribución de las variables contenidas en la base de datos, de manera de contar con una primera aproximación a la población en estudio. En ese sentido, todas las variables de la matriz de dimensiones originales fueron analizadas.

Dimensiones
Características de los equipos directivos y sus miembros
Relación y mecanismos de trabajo
Funciones asociadas a los procesos escolares

Para ello, dependiendo del nivel de medición de las variables en cuestión, se generaron los siguientes procesamientos:

- Tablas de Frecuencia
- Medidas de Tendencia Central (moda, mediana, media)
- Medidas de Dispersión (rango, desviación estándar).

b. Análisis bivariado

Este análisis tuvo como propósito identificar la existencia de relaciones entre las variables pertenecientes a las dimensiones preguntadas y variables clave, tales como actor, dependencia administrativa, tamaño, nivel de enseñanza, según los siguientes criterios:

- Actor:
 - Director
 - Jefe de UTP
 - Inspector general

- Dependencia administrativa:
 - Municipal (corporación municipal / municipal DAEM)
 - Particular subvencionado

- Tamaño según matrícula:³
 - Pequeño (de 0 a 408 estudiantes)
 - Mediano (de 410 a 821 estudiantes)
 - Grande (de 822 a 4039 estudiantes)

- Nivel de enseñanza⁴:
 - Sólo educación básica (con o sin educación parvularia)
 - Educación básica y media (considerando tanto media científico humanista como media técnico profesional)
 - Solo educación media (considerando tanto media científico humanista como media técnico profesional)

Este tipo de análisis solo permite identificar relación, no así causalidad. El análisis bivariado será el primer paso en la revisión de asociación entre variables, para lo cual se realizarán:

- Tablas cruzadas
- Correlaciones

Para determinar la validez de las diferencias que se obtuvieran respecto a dichos cruces y correlaciones, se realizaron los test de diferencias de medias y de proporciones, dependientes de la naturaleza de las variables en cuestión.

c. Análisis multivariado:

El principal análisis que se realizó fue el Análisis Factorial exploratorio. Este método estadístico permitió examinar e identificar agrupaciones de ítems que correspondían a funciones y prácticas consultadas por medio del cuestionario en factores predefinidos según los ámbitos de gestión previamente determinados. Para este caso, se utilizó la reducción de dimensiones a través de análisis factorial de componentes principales, realizando el ejercicio en primera instancia a partir de la matriz

³ Para la distribución de los establecimientos se realizó una agrupación visual a partir de la distribución resultante de la muestra de establecimiento. El criterio fue tener 3 categorías con una cantidad homogénea de establecimientos por categoría, lo que definió los puntos de corte anteriormente señalados.

⁴ Sólo se consideró educación de niños y jóvenes, dejando de lado educación de adultos y educación especial.

de Pearson y luego con la matriz policórica, con un método de rotación ortogonal (Varimax), lo que se detalla más adelante.

En primer lugar, se analizó la capacidad de discriminación de cada ítem al interior de las tres dimensiones del estudio de la siguiente manera.

a) Calidad de los ítems según capacidad de discriminación

Se asume que las variables medidas se encuentran presentes en diferentes niveles. Los ítems debiesen permitir verificar o identificar aquello (distintos niveles). Por ello se revisa la capacidad de discriminación y la correlación de los ítems con la variable que pretenden medir.

La capacidad de discriminación se refiere al grado en que cada ítem permite diferenciar entre quienes poseen o no el atributo y los diferentes niveles de presencia del mismo. Para verificar si existen o no diferencias estadísticamente significativas entre las personas con puntuaciones más altas y las que reportan las más bajas, se decidió usar el método de medias y desviaciones típicas, bajo el cual se estima que un ítem con buena capacidad de discriminación presenta una media cercana al centro de la escala y desviaciones típicas altas. Por el contrario, un ítem con poca desviación y con medias con sesgo en los extremos muestra una capacidad de discriminación más deficiente⁵. Atendiendo por tanto a esta regla, y con base en el rango de la escala, se definieron los criterios dados en los cuadros N° 10 y N° 11. Así, a medida que la media de un ítem se aproxima al centro de la escala (3 o 4 de una escala que va de 1 a 6) y su desviación es mayor a 1,5, es decir alta, se considerará un ítem con excelente capacidad de discriminación, tal como indica el cuadro N° 11.

Cuadro N° 10: Criterio de capacidad de discriminación al combinar los rangos de media y desviación estándar

		Criterios	5 ítems	4 ítems
Media (M)	1	Valor entre 3 y 4	Entre 2 y 3	2
	2	Valor entre 2 y 3 o entre 4 y 5	Entre 3 y 4	Entre 2 y 3
	3	Valor entre 1 y 2 o entre 5 y 6	Entre 1 y 2 o 4 y 5	Entre 1 y 2 o 3 y 4
Desviación (D)	1	Valor mayor a 1,5	Mayor a 1,5	Mayor a 1,5
	2	Valor entre 1 y 1,5	Entre 1 y 1,5	Entre 1 y 1,5
	3	Valor menor a 1	Menor a 1	Menor a 1

⁵Toro, F. (2008). Análisis psicométrico de la encuesta ECO IV de clima organizacional por países. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 27(1), 44-57.

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 11: Tabla de calificación con los criterios que contiene la fórmula

M	D	Resultado
1	1	Excelente
1	2	Bueno
1	3	Aceptable
2	1	Bueno
2	2	Aceptable
2	3	Regular
3	1	Aceptable
3	2	Regular
3	3	Inconveniente

Fuente: elaboración propia

b) Confiabilidad

Un segundo paso fue analizar la confiabilidad de los ítems de las dimensiones. Es posible verificar la validez a través de análisis factoriales. En este caso se explora la validez de construcción.

Se realizó un análisis de confiabilidad para conocer el nivel de consistencia en la medida de cada índice, es decir, su potencial replicabilidad. Aquí se utilizó el cálculo de Alpha de Cronbach, uno de los métodos más comúnmente utilizados para el análisis de la consistencia interna, dado que permite apreciar las inter-correlaciones entre variables y verificar qué tan consistentes son.

Los índices de la confiabilidad se presentarán con valores entre -1 y 1 y se consideran favorables a partir de 0.7, siendo más positivos aquellos que más se acerquen a 1, tal como indica el cuadro siguiente.

Cuadro N° 12: Valor y valoración Alpha de Cronbach

Valor de Alpha de Cronbach	Valoración
Mayor o igual a 0,9	Excelente
Entre 0,8 y 0,89	Bueno

Entre 0,7 y 0,79	Aceptable
Entre 0,6 y 0,69	Cuestionable
Entre 0,5 y 0,59	Pobre
Menor a 0,5	Inaceptable

Fuente: Herrera, S. (2014). Confiabilidad de las escalas de ejercicios

c. Análisis factorial exploratorio

El proceso de ejecución de análisis factorial exploratorio fue aplicado solo para la dimensión de funciones de los tres instrumentos (directores, jefes UTP e inspectores generales) ya que, al realizar las pruebas de calidad de los ítems, se constató que la capacidad de discriminación de los indicadores de la dimensión de caracterización y la de relaciones y mecanismos de trabajo era mayoritariamente “inaceptable”.

A continuación, se explican los procesamientos aplicados a la dimensión de funciones para la realización del análisis factorial.

En primer lugar, se debe mencionar que para éste análisis se utilizó la reducción de dimensiones a través de análisis factorial de componentes principales, el que se llevó a cabo a partir de una matriz de correlaciones de Pearson, que luego fue corregido con un método de rotación ortogonal (Varimax). Posteriormente se realizó el mismo procedimiento, utilizando una matriz policórica. Dadas las potencialidades y dificultades de cada uno de los tipos de matrices, se prefirió utilizar ambas, de manera tal de poder contrastar los resultados de dichos ejercicios⁶.

En la interpretación de los resultados se espera que los ítems se agrupen con los demás que componen la misma variable en un mismo factor (columna) y que los pesos factoriales sean altos. Entre más cercano a 1, mayor cantidad de contenido estarán midiendo, aunque suele considerarse aceptable un peso factorial superior a .30. De hecho, se considera muy favorable un resultado cuando todos los ítems que examinan la misma variable se ubican con pesos factoriales superiores a .30, en la misma columna y no reportan pesos factoriales en otras. Hallar este tipo de resultados indica, por una parte, una asociación semántica estrecha entre los ítems de cada prueba y, por otra, que estos se refieren a un constructo teórico bien diseñado y conceptualizado e independiente de otros. Por el contrario, encontrar que los ítems no se agrupan con los demás que miden la misma variable o reportando pesos factoriales en más de una columna, evidencia una relación pobre desde el punto de vista semántico y la posibilidad de que el ítem esté explorando simultáneamente varios atributos, lo cual se considera inconveniente pues no permite controlar la medida.

Cuando fue necesario, se hicieron varios análisis para cada dimensión. El primero se corrigió con Rotación Varimax. Con todas las variables se realizó un primer análisis solicitando al programa la generación de factores que cumplieren con la condición de superar el auto-valor 1. Esto se hizo como

⁶ Los resultados de dicho ejercicio se presentan en la tabla resumen del Anexo N°8.4.

exploración inicial para cada una de las dimensiones dado que es muy probable que se generen muchos factores independientes y porque cada ítem podría estar inmerso en una dimensión particular por estar asociado con una situación específica de la vida cotidiana del trabajo que realizan los inspectores al interior de cada establecimiento educativo.

Con base en las observaciones realizadas de este primer análisis se replicaron los cálculos hasta conseguir comprender la estructura interna de la prueba. En todos los casos se reportan las medidas de adecuación muestral. Se presentan los valores de KMO y el nivel de significación. Se consideran favorables los valores de KMO superior a .50 (aceptable) o a .75 (favorable), y el valor de la significación inferior a .050.

También se reporta la cantidad de varianza explicada por los factores encontrados, dado que este valor permite conocer cuánto los factores miden la variable. Suele considerarse favorable que se explique más del 40% de la varianza.

En el reporte del análisis factorial exploratorio se suprime de la visualización de las tablas los coeficientes con valores inferiores a .30 con el fin de tener una mejor visualización de la estructura del instrumento y los índices propuestos.

4.2. Metodología del estudio de casos

4.2.1 Construcción de los instrumentos

Entrevistas semi-estructuradas a actores relevantes del equipo directivo y externos

Para el levantamiento de la información cualitativa, se definió como principal herramienta la entrevista individual a distintos actores de la comunidad escolar que pudieran proporcionar información relevante respecto al tema de estudio. Los mínimos definidos se detallan a continuación:

- Director del establecimiento
- Jefe de unidad técnico pedagógica
- Inspector general
- Algún miembro de la dupla psicosocial u otro profesional a cargo de temas de convivencia
- Otro profesional que desempeñe rol de liderazgo en la escuela (en caso de existir)
- Profesores (al menos tres por establecimiento, no integrante del equipo directivo)
- Asistentes de la educación (al menos uno por establecimiento, no integrante del equipo directivo).

Con estos objetivos, se elaboraron pautas de entrevista semi-estructuradas con la idea de orientar la

entrevista para generar un diálogo fluido que contribuya a profundizar los temas a abordar. Se elaboró una pauta distinta para cada actor, incorporando focos específicos de acuerdo a las prácticas que se espera que cada uno realice en el establecimiento y con apartados comunes (dependiendo si son o no integrantes del equipo directivo) relativos al abordaje de la tercera dimensión de la matriz presentada anteriormente.

Considerando que el estudio de casos era complementario al levantamiento cuantitativo de información, se priorizó a través de esta metodología la indagación en las prácticas, tareas y mecanismos asociados a los objetivos relacionados a la articulación entre las diferentes funciones directivas y objetivos propuestos en los proyectos de mejora educativa de los establecimientos; a los mecanismos utilizados por los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados del país para establecer la coordinación entre cada uno de sus miembros y entre éstos y los demás estamentos que componen el establecimiento educacional, y a la relación laboral entre el director del establecimiento y los distintos cargos directivos. Lo anterior, teniendo en cuenta que la distribución de las prácticas entre los miembros de la comunidad escolar se caracterizaría principalmente a partir del análisis de los cuestionarios.

En el siguiente cuadro se explicitan las pautas elaboradas y los ámbitos en los que cada una pone el principal foco de conversación⁷.

Cuadro N° 13: Pautas de entrevista y ámbitos a abordar

Pauta	Ámbito
Pauta de entrevista individual para directores	Conformación del equipo
	Articulación y organización del equipo
	Dinámicas
	Satisfacción y valoración
	Coordinación estratégica y responsabilización del sostenedor
	Visión estratégica y planificación compartida
	Conducción del establecimiento y distribución de funciones
	Gestión de la contingencia
Pauta de entrevista individual para jefes técnicos	Conformación del equipo
	Articulación y organización del equipo
	Dinámicas
	Satisfacción y valoración
	Visión estratégica y planificación compartida
	Gestión del currículum
	Gestión de la contingencia

⁷ Para mayor detalle de las pautas de entrevistas, ver instrumentos en el Anexo N°8.2

Pauta de entrevista individual para inspectores generales	Conformación del equipo
	Articulación y organización del equipo
	Dinámicas
	Visión estratégica y planificación compartida
	Convivencia y clima social escolar
	Formación y participación ciudadana
	Gestión de la contingencia
Pauta de entrevista individual para profesores	Articulación y organización
	Dinámicas
	Gestión del currículum
	Convivencia y clima social escolar
	Formación y participación
Pauta de entrevista individual para asistentes de la educación (no integrantes del equipo directivo)	Conformación del equipo
	Articulación y organización del equipo
	Conducción del establecimiento y distribución de funciones
	Desarrollo profesional
	Convivencia y clima social escolar
	Formación y participación
	Gestión de la contingencia

Fuente: elaboración propia

Como en cada caso se esperaba entrevistar a otros actores relevantes (además de los tres funcionarios definidos en las bases técnicas), se definió que para otros miembros del equipo directivo se utilizaría alguna de las tres primeras pautas, dependiendo del rol específico que se les asigne en el establecimiento. Así, si el equipo directivo incluía entre sus integrantes a un orientador, se le entrevistaría usando la misma pauta del inspector general.

Observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo

Paralelamente se elaboraron pautas de registro para la realización de observaciones no participantes, con el objetivo de identificar aspectos claves de distintas instancias de trabajo del equipo directivo, con los diferentes actores de la comunidad escolar. Se definió como mínimo la realización de tres observaciones de instancias o espacios de trabajo, entre los cuales podrían estar:

- Espacios de reunión entre equipos directivos y docentes
- Actividades escolares donde se puedan observar dinámicas de liderazgo
- Consejo de profesores
- Espacios de retroalimentación entre Unidades Técnico Pedagógicas y profesores

- Consejos escolares, rendición de cuentas, etc.

Para las observaciones se consideró la matriz de indicadores general como guía acerca de los ámbitos relevantes. Sin embargo, estas no fueron estructuradas. Se registró el relato de lo observado, que luego fue analizado teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores identificados previamente y otros elementos emergentes en la etapa del trabajo de campo. Al final de cada observación el investigador planteó las principales conclusiones respecto a los ámbitos que se esperaba abordar⁸.

4.2.2 Muestra cualitativa

Según lo acordado con la contraparte, la selección de establecimientos fue intencionada en base a tres criterios centrales: nivel de enseñanza, tipo de dependencia y tamaño del establecimiento según matrícula. La distribución de la muestra según dichos criterios se resume en el Cuadro N° 14.

Cuadro N° 14: Resumen de la distribución

	Básica		Básica y media	
	M	PS	M	PS
Pequeño	1	1	1	-
Mediano	1	1	1	1
Grande	-	-	1	2

Fuente: elaboración propia

Dado que el número de establecimientos previamente seleccionados era reducido, no se contó con una holgura apropiada para poder realizar una selección aleatoria o con otro método sistemático. De hecho, para algunas combinaciones de categorías se encontró muy pocos establecimientos, por lo que se distribuyeron los diez casos de forma manual, buscando encontrar la combinación que permitiera una mayor variedad de criterios para los establecimientos de cada comuna, dentro de las cuotas establecidas para cada uno de ellos.

⁸ Para mayor detalle sobre las pautas de registro de las observaciones, ver instrumento en Anexo N°8.3.

Cuadro N° 15: Muestra final de establecimientos Estudio de Casos ⁹¹⁰

caso	Estado	Región	Comuna	Tamaño (*)	Dependencia (**)	Nivel de Enseñanza (***)
1	Reemplazo	IV	La Serena	M	PS	Básica y media (C-H)
2	Original	IV	La Serena	G	PS	Básica y media (C-H y T-P)
3	Original	RM	Santiago	G	M	Básica y media (C-H)
4	Original	RM	Maipú	M	M	Básica y media (C-H y T-P)
5	Original	RM	La Florida	P	M	Básica y media (C-H)
6	Reemplazo	RM	La Florida	M	PS	Básica
7	Original	VIII	Los Ángeles	M	M	Básica
8	Original	VIII	Los Ángeles	P	M	Básica
9	Original	X	Puerto Montt	G	PS	Básica y media (C-H)
10	Reemplazo	X	Puerto Montt	P	PS	Básica

Fuente: elaboración propia

⁹ Simbología: (*) Tamaño: Pequeño (P), Mediano (M), Grande (G)
 (**) Dependencia: Particular Subvencionado (PS), Municipal (M)
 (***) Nivel de Enseñanza: Científico Humanista (C-H), Técnico Profesional (T-P)

4.2.3 Actividades de levantamiento de información

Cuadro N° 16: Datos generales del trabajo de campo para cada caso de estudio

N° Caso	Región	Trabajo de campo		Cantidad de Actividades	
		Fecha inicio	Fecha término	Entrevistas indiv.	Observaciones
1	IV	24-ago-16	26-ago-16	8	4
2	IV	22-ago-16	24-ago-16	10	3
3	RM	24-ago-16	31-ago-16	11	4
4	RM	08-ago-16	15-sept-16	8	4
5	RM	01-ago-16	12-ago-16	8	3
6	RM	17-ago-16	31-ago-16	10	3
7	VIII	17-ago-16	19-ago-16	7	3
8	VIII	16-ago-16	17-ago-16	7	3
9	X	08-ago-16	12-ago-16	10	3
10	X	08-ago-16	12-ago-16	7	2

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 17: Entrevistas, observaciones y otras actividades realizadas, por caso de estudio¹¹

Actividades		N° Caso									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entrevistas individuales	Director	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Jefe UTP	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Inspector	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Asistente de	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Profesor 1	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Profesor 2	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Profesor 3	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok

¹¹ N/A: No APLICA

	Otra	ok	ok	ok	ok	ok	ok	N/A	N/A	ok	N/A
Observaciones	N°1	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	N/A
	N°2	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	N°3	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok
	Otra	ok	N/A	ok	ok	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Otras	Revisión	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok	ok

Fuente: elaboración propia

4.2.4 Metodología de análisis

El análisis del material producido en los establecimientos educacionales se trabajó en base al análisis de contenido que busca organizar la información recogida en base a códigos que permitan reunir diversas fuentes de producción de datos (entrevistas, observaciones y revisión documental de los establecimientos), en base a códigos comunes.

Se definió este método de análisis de datos debido a que asegura y permite integrar contenidos latentes y contenidos manifiestos, organizar los datos en base a categorías que emergen y otras predefinidas, agrupar en organizaciones de datos cada vez más abstractas y complejas, establecer relaciones e inferencias y mantener un diálogo constante entre el trabajo en terreno y el análisis.

Para asegurar la validez y confiabilidad del análisis, se definieron pasos o métodos mínimos como parte del proceso en cada uno de los diez casos que conforman la muestra, a través de una narración que incorpora las distintas miradas y técnicas utilizadas en el trabajo de campo, con el fin de dar cuenta de manera integrada de cada contexto con sus particularidades.

- Triangulación: el trabajo de análisis contempló procesos de triangulación metodológica y de datos. Por una parte, se consideró la utilización de diversos métodos para la observación y la recolección de información. Además, hay una triangulación de datos, incorporando para un mismo fenómeno perspectivas de los distintos estamentos.

- Negociación con los implicados: luego de cada entrevista, el investigador realizó una pequeña devolución de lo recogido en ese espacio, con el fin de asegurar su primer entendimiento (considerando que una interpretación más compleja se haría en el análisis de los datos). Además, al finalizar el estudio de cada escuela se realizó una breve retroalimentación a los equipos directivos, a modo de validación.

El plan de análisis cualitativo contempla dos fases. La primera, que corresponde al análisis de casos, sustenta los resultados de cada uno de los diez casos analizados. La segunda, representa el análisis integrado de la información recopilada en los diez establecimientos y busca complementar las conclusiones del análisis cuantitativo que dan pie a las conclusiones finales del presente estudio.

Fase 1: Análisis de casos

Considerando que el objetivo de los métodos de estudio en profundidad o etnográficos es describir para comprender (Restrepo, 2011), en este estudio se realiza, en primer lugar, una narración que incorpora las distintas miradas y técnicas utilizadas en el trabajo de campo para cada establecimiento, con el fin integrar cada contexto con sus particularidades, para describir e interpretar las dinámicas asociadas a la caracterización de los equipos directivos de cada establecimiento, considerando la distribución y ejecución de roles, funciones y tareas asociadas al cumplimiento del PEI y PME. El análisis se desarrolla iterativamente, siguiendo ciertos pasos que a continuación se detallan. Para ello, hay una permanente ida y vuelta entre los investigadores y los datos que implica una constante revisión y redefinición de códigos, propiedades y categorías durante todo el proceso de análisis hasta llegar a un punto de “saturación de las categorías”.

Los pasos considerados son los siguientes:

1. Reflexión analítica sobre los datos: como señala Álvarez (2001), “a la par que el investigador recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos”. A esta etapa la denominamos análisis primario y consta de las reflexiones y análisis que el investigador va realizando en el terreno mismo. En esta etapa se trazaron algunas primeras hipótesis e impresiones que fueron contrastadas en el análisis de contenido. El investigador, a partir de estas reflexiones preliminares, ajustó también focos de atención especial y visualizó contextos, actores y actividades claves para profundizar las aristas de investigación.

2. Selección, organización y reducción de datos: debido a la gran cantidad de datos que se generó durante el trabajo de campo, se solicitó a cada investigador organizar día a día el material recogido, tanto a nivel digital (grabaciones de audio, notas de campo, etc.) como análogo (documentos). Para la facilitación del trabajo en equipo se definieron ciertas orientaciones y focos de investigación comunes. Así, cada investigador contó con una “guía de apoyo para el investigador” que explica la metodología y procesos de coordinación claves. Además, se entregó una síntesis del marco teórico que es un primer foco orientador de referencia en el proceso de reducción de datos. Junto con éste, hay otros dos focos orientadores que guiaron la organización y reducción de datos.

En primer lugar, en base a la literatura, la experiencia de expertos consultados y la validación de la contraparte, se desarrolló una matriz que sintetizó distintas dimensiones relevantes tanto para la descripción de las funciones en los equipos directivos como para la articulación y dinámicas que se dan en su interior. Se trata de distinciones analíticas claves bajo las cuales se entienden las funciones de los equipos directivos, que incorporan las orientaciones del Ministerio de Educación y se nutre con literatura adicional.

En cada una de estas distinciones analíticas, denominadas “dimensiones”, se reconocen ámbitos de observación relevantes que dan cuenta de distintos aspectos que es necesario caracterizar y referir toda vez que aparezcan en el corpus de la investigación. De esta manera, se partió de este libro de códigos y categorías que fue sujeto a constante revisión, en función de relaciones y elementos emergentes no contemplados que aportaron los datos. El tercer foco orientador del proceso de categorización y códigos generales para los investigadores fue la definición de preguntas de

investigación específicas para cada ámbito dentro del formato “tipo” del informe que se solicitó a cada investigador.

Estos tres focos orientadores entregaron lineamientos para la reducción de datos de primer orden y para el análisis preliminar de la narración de cada caso. Como producto final de este proceso de análisis de contenido se elaboró una sección con los resultados preliminares del estudio de casos para cada uno de los diez establecimientos de la muestra, que fue incorporada en el Segundo Informe de Avance.

Fase 2: Análisis integrado de datos cualitativos

Posteriormente, se realizó un análisis integrado de los casos, en relación a las tres dimensiones de estudio. Para dicho proceso se utilizó una matriz de vaciado en la que se fue incorporando la información de los diez casos para cada ámbito de investigación. Si bien en un comienzo se planteó la posibilidad de realizar análisis de conglomerados, no se encontraron patrones claros para variables claves como dependencia administrativa, nivel de enseñanza, tamaño, región. Por ello, el análisis se centró en identificar las tendencias generales y factores claves que subyacen a los distintos modos de organización y gestión escolar de los establecimientos estudiados. Como resultado se obtuvo un análisis que se enfoca en:

- Se identifican las características sociodemográficas, de trayectoria laboral y de formación de los principales actores de los equipos directivos que se dan de manera más recurrente. Se analiza su estructura indagando en las distintas conformaciones de integrantes. A su vez, se incorporan las tendencias generales respecto a la presencia de equipos de gestión.
- Se analiza la distribución de funciones relacionadas con los procesos escolares entre los distintos actores de los equipos directivos, identificando quién o quiénes se hacen cargo de las funciones y prácticas de cada ámbito de la gestión escolar de manera más recurrente (visión estratégica y planificación compartida, conducción del establecimiento, gestión del currículum, convivencia y clima social escolar, formación y participación, gestión de la comunidad escolar, desarrollo profesional, gestión financiera-administrativa y de recursos educativos, gestión de la contingencia). Además, se relevan los actores que colaboran en dichas funciones y prácticas, pudiendo ser parte integrante o externos al equipo directivo. También se rescatan las funciones que en general no son realizadas o no se han asignado a un actor a cargo en la mayoría de los casos.
- Se analizaron también las dinámicas y la organización de los equipos de trabajo, con foco en tres grandes aspectos. En primer lugar, se revisan las dinámicas entre los distintos miembros del equipo directivo, luego se profundiza en la valoración y satisfacción de este y finalmente se enfoca en su articulación y organización del trabajo. Al respecto se identifican los factores clave que inciden en que los equipos directivos estudiados presenten dinámicas más positivas y una mejor organización de los grupos de trabajo.
- Por último, se levantan algunas conclusiones de este análisis integrado que buscan complementar la reflexión que resulta del análisis cuantitativo.

4.3. Triangulación y validación de resultados

4.3.1 Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos

Los resultados que surgieron de las dos metodologías utilizadas, fueron integrados utilizando las mismas dimensiones y sub-dimensiones de investigación definidas en el estudio. No obstante, en la integración de los resultados de las dimensiones de caracterización de los equipos directivos y la de funciones asociadas a los procesos escolares, tuvieron mayor énfasis los hallazgos cuantitativos, dado que éstos son datos representativos y que los indicadores de los cuestionarios se enfocaron en indagar en torno a dichas dimensiones. No obstante, los resultados del estudio de casos otorgan un matiz muy interesante que complementa los hallazgos cuantitativos, especialmente en torno a funciones.

En la integración de los resultados de la dimensión de relaciones y mecanismos de trabajo, tuvieron mayor preponderancia los hallazgos cualitativos, dado que ese fue el énfasis de dicho levantamiento. Por otra parte, los indicadores cuantitativos no demostraron un adecuado nivel de discriminación. No obstante, desde los resultados de la encuesta, se logran identificar algunas tendencias que complementan varios hallazgos del estudio de caso.

Como resultado se obtuvieron conclusiones integradas, en las que generalmente se complementan los hallazgos de ambas metodologías y, en caso de existir algún contraste, se plantea dicha divergencia, explicando el posible origen de la contraposición.

4.3.2 Validación de resultados y orientación de recomendaciones

Los principales hallazgos y conclusiones del estudio fueron validados por medio de un panel de expertos en que se dio a conocer esta información y se abrió un beneficioso debate al respecto. A partir de esta instancia, se incorporaron algunas aristas de análisis que no habían sido enfatizadas y posteriormente se desarrollaron para enriquecer el análisis del estudio. Además, a partir de las principales conclusiones se entregaron algunas pautas para posibles recomendaciones que impulsaron su posterior desarrollo.

Cuadro N° 18: Lista de expertos participantes del panel

Nombre	Cargo/formación
Angélica Fuenzalida	Directora de Educación, Alta Dirección Pública, Servicio Civil
Teresa Marchant	Ex gerenta general Fundación Arauco
Luis Felipe de la Vega	Magíster en Política y Gobierno, Doctorado en Educación (c)
Teresa Izquierdo	Gerente General Focus
Catalina Izquierdo	Directora Innovación Educativa, Focus
Paulina Melo	Coordinadora Programa Aprender en Familia, Fundación CAP
Andrea Krebs	Investigadora Área de Liderazgo y Convivencia, Focus
Magdalena Sánchez	Directora Área de Estudios, Focus

Fuente: elaboración propia

5. PRINCIPALES RESULTADOS

En este capítulo se entregan los principales resultados del estudio, organizados en tres grandes secciones: los resultados del análisis cuantitativo en base a los datos arrojados por la encuesta, los resultados del análisis integrado del estudio de casos, que se realiza de manera integrada en base al análisis de contenido realizado para cada caso de estudio y finalmente los resultados de la triangulación de los principales hallazgos en que los resultados cualitativos complementan los cuantitativos. Cada una de las secciones se estructura siguiendo las tres dimensiones de investigación del estudio: caracterización de los equipos directivos, relaciones y mecanismos de trabajo y funciones asociadas a los procesos escolares.

5.1 Resultados análisis cuantitativo

Esta sección comienza con el análisis de las características de los equipos directivos y sus miembros, haciendo referencia a la conformación de los equipos directivos y de gestión, características sociodemográficas de los integrantes del equipo directivo, carga horaria, trayectoria docente, formación profesional y formación continua. Luego, se centra en los hallazgos en torno a las relaciones y mecanismos de trabajo del equipo directivo, comenzando con el análisis de los indicadores en torno a sus dinámicas internas. Posteriormente, la percepción de valoración y satisfacción con el trabajo del equipo directivo y finalmente, las apreciaciones en torno a la articulación y organización del trabajo del mismo.

5.1.1 Características de los Equipos Directivos y sus miembros

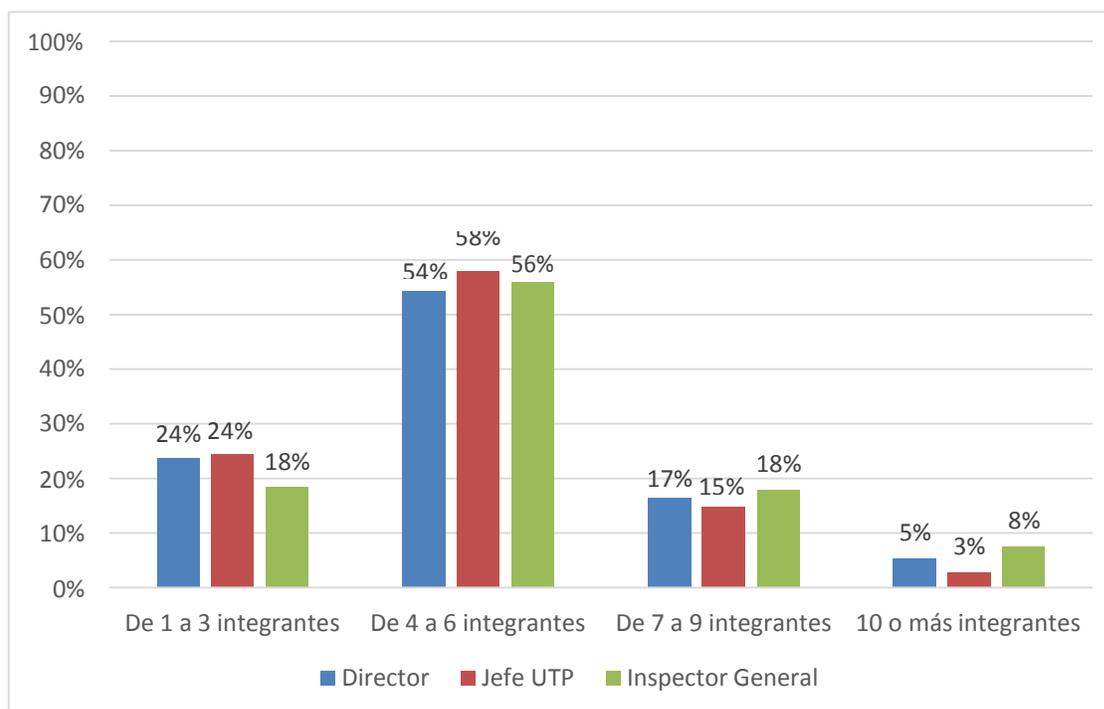
A continuación, se describen las principales características de los equipos directivos, considerando su tamaño, miembros que lo componen y características sociodemográficas y de formación de estos. Cada una de estas variables se analizó comparando las variables de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos¹².

a. Conformación de equipos

En cuanto al tamaño de los equipos directivos, se observa en el gráfico N° 1 que, para los tres actores encuestados, más de la mitad de los equipos está compuesto por 4 a 6 integrantes, seguido por los equipos de 1 a 3 integrantes, con un rango que va desde el 18% al 24% según actor. Existe una menor proporción de equipos de 7 a 9 integrantes, la que varía entre el 15% y el 18%, y en último término, una proporción entre el 3% y el 8% de equipos con más de 10 integrantes.

¹² Para todas las comparaciones entre categorías se utilizó el test z con un nivel de significancias 0.05.

Gráfico N° 1: Tamaño de los equipos directivos según actor



Fuente: elaboración propia

Al comparar por dependencia, no se observan mayores diferencias en la cantidad de integrantes de los equipos directivos, ya que se mantiene la preponderancia de los equipos de 4 a 6 integrantes, no así al comparar por tamaño de establecimiento. Según lo declarado por los directores y jefes UTP (cuadro N° 19), existe una proporción significativamente mayor de equipos de 1 a 3 integrantes en los establecimientos pequeños (44% y 46% respectivamente). Por su parte, en base a los datos reportados por directores e inspectores generales, se evidenció una proporción significativamente mayor de equipos directivos de 7 a 9 integrantes en los establecimientos grandes (29% y 30% respectivamente).

Cuadro N° 19: Tamaño del equipo directivo según tamaño del establecimiento y actor

	Director (N=350)			Jefe UTP (N=250)			Inspector general (N=250)		
	P	M	G	P	M	G	P	M	G
De 1 a 3 integrantes	44% ^{bc}	20% ^c	8%	46% ^{bc}	25% ^g	12%	32% ^c	24% ^c	9%
De 4 a 6 integrantes	47%	63% ^p	53%	44%	63%	60%	62%	64%	48%
De 7 a 9 integrantes	8%	13%	29% ^{ab}	8%	10%	23%	5%	8%	30% ^{ab}

10 o más integrantes	2%	4%	10% ^a	2%	1%	5%	0%	4%	13% ^b
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

a= proporción significativamente mayor que en establecimientos pequeños

b= proporción significativamente mayor que en establecimientos medianos

c= proporción significativamente mayor que en establecimientos grandes

Fuente: elaboración propia

Al comparar por nivel de enseñanza, se observa que predominan los equipos directivos de cuatro a seis integrantes en todos los tipos de establecimientos, independiente del nivel de enseñanza. Sin embargo, hay una proporción significativamente mayor de equipos directivos más pequeños (de uno a tres integrantes) en los establecimientos de educación básica por sobre los establecimientos con enseñanza básica y media (Cuadro N° 20).

Cuadro N° 20: Tamaño del equipo directivo según tamaño del establecimiento y actor¹³

	Director		Jefe UTP			Inspector general			
	EB	EM	EB	EB y M	EM	EB	EB y M	EM	
De 1 a 3 integrantes	33% ^b	13%	19%	36% ^{bc}	17%	11%	30% ^b	11%	19%
De 4 a 6 integrantes	51%	59%	53%	56%	56%	75%	59%	56%	50%
De 7 a 9 integrantes	13%	18%	25%	8%	22% ^a	14%	10%	22%	19%
10 o más integrantes	3%	9%	3%	0%	6%	0%	1%	10% ^a	11% ^a
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

a= proporción significativamente mayor que en establecimientos de enseñanza básica

b= proporción significativamente mayor que en establecimientos de básica y media

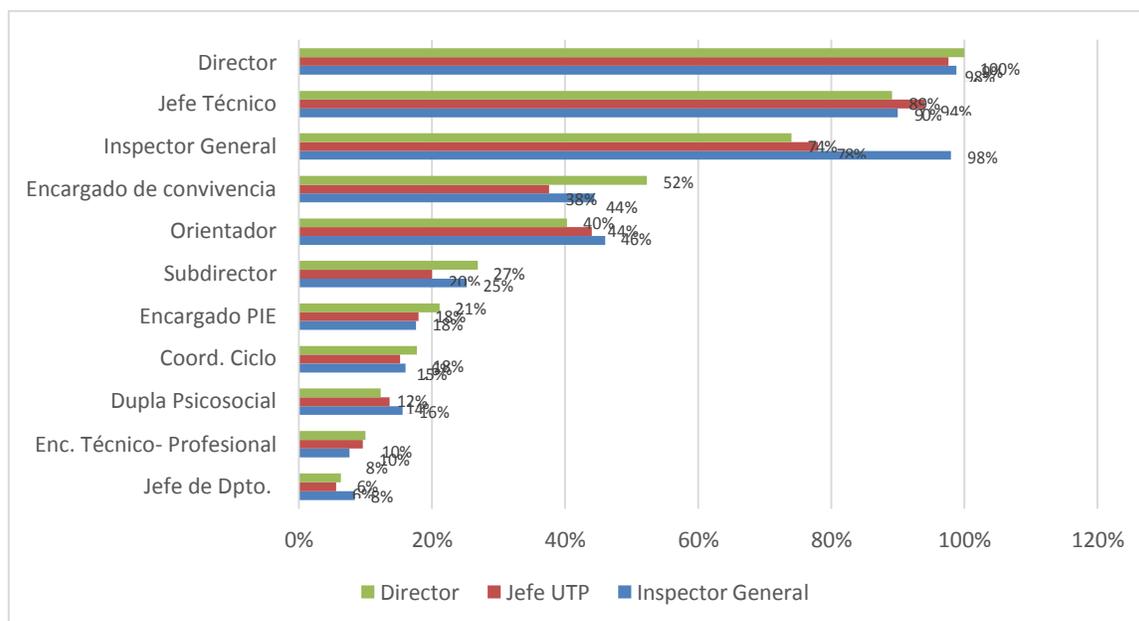
Fuente: elaboración propia

¹³ Simbología: Establecimiento Educación solo Básica (EB), Establecimiento Educación Básica y Media (EB y M), Establecimiento con solo Media (EM)

En cuanto a los cargos que conforman el equipo directivo, se observa una marcada presencia de los cargos de director, jefe UTP e inspector general. En el caso de los directores, la proporción es cercana al 100% para los tres actores y la de jefe UTP varía entre el 89% y el 94%. Los inspectores generales frente a la pregunta acerca de quiénes conforman el equipo directivo, declaran en menor proporción la presencia de los jefes de UTP y directores, pero en ambos casos supera el 70% (Gráfico N° 2).

A continuación de estos tres cargos, se observa la presencia de orientadores (entre 40% y 46%) y encargados de convivencia (entre 38% y 52%). En menor proporción, existen subdirectores, encargados PIE, coordinadores de ciclo, dupla psicosocial, encargados técnicos profesionales y jefes de departamento.

Gráfico N° 2: Cargos presentes en los equipos directivos según actor



Fuente: elaboración propia

Se observan algunas diferencias al comparar por tipo de dependencia de los establecimientos (cuadro N° 21). Se destaca que, de acuerdo a los directores y jefes UTP, en los establecimientos de dependencia municipal los inspectores generales poseen mayor presencia dentro del equipo directivo que en los establecimientos particulares subvencionados, con una proporción del 86%, frente a un 62% y 68% de estos mismos en los particulares subvencionados. Lo mismo sucede con los encargados PIE que, de acuerdo a los directores y jefes UTP, se encuentran más presentes en los establecimientos municipales. Por el contrario, el cargo de coordinador de ciclo, según los tres actores se encuentra presente en mayor medida en los establecimientos particulares subvencionados, con una proporción entre el 23% y 24%, frente a una cifra de entre el 8% y el 12% en los establecimientos municipales. También se observa una ponderación significativamente mayor de otros cargos en los establecimientos particulares subvencionados. Por otra parte, hay diferencias estadísticamente significativas en base a las respuestas de directores en relación a una mayor

presencia de subdirectores en los establecimientos particulares subvencionados y de orientadores en los establecimientos municipales.

Cuadro N° 21: Cargos presentes en el equipo directivo según tipo de dependencia y actor

	Director		Jefe UTP		Inspector general	
	M	PS	M	PS	M	PS
Director	100%	100%	95%	100%	99%	98%
Subdirector	21%	33%*	20%	20%	18%	33%
Jefe técnico	90%	88%	97%*	91%	90%	90%
Inspector general	86%*	62%	86%*	68%	100%	96%
Enc. convivencia	52%	53%	37%	38%	35%	54%*
Orientador	48%*	32%	46%	42%	41%	51%
Dupla psicosocial	16%*	8%	15%	12%	15%	17%
Encargado PIE	29%*	13%	24%*	11%	16%	19%
Jefe de dpto.	6%	7%	7%	4%	6%	11%
Coord. ciclo	12%	24%*	8%	23%*	8%	24%*
Enc. técnico pedagógico	11%	9%	11%	9%	3%	12%*

*Proporción significativamente mayor a la categoría de comparación.

Fuente: elaboración propia

Luego, al comparar por tamaño de los establecimientos (cuadro N° 22) se observa que, tanto los inspectores generales como los orientadores, se encuentran presentes en mayor proporción en los establecimientos medianos y grandes por sobre los pequeños, según lo declarado por directores y jefes UTP. Por su parte, de acuerdo a directores e inspectores generales, los subdirectores están presentes en mayor proporción en los establecimientos grandes. De acuerdo a los directores, también hay mayor presencia de jefes de departamento y encargados técnico profesionales en los establecimientos grandes, por sobre los pequeños. Estos datos son congruentes con el hecho de que,

a mayor tamaño del establecimiento, mayor es el tamaño del equipo directivo y, por ende, hay más cargos distintos a la tríada director, jefe UTP e inspector general.

Cuadro N° 22: Cargos presentes en el equipo directivo según tamaño del establecimiento y actor

	Director			Jefe UTP			Inspector general		
	P	M	G	P	M	G	P	M	G
Director	100%	100%	100%	96%	97%	99%	100%	99%	98%
Subdirector	21%	21%	39% ^{ab}	21%	16%	24%	16%	16%	36% ^b
Jefe UTP	90%	93%	84%	96%	94%	93%	92%	89%	91%
Inspector general	61%	83% ^a	78% ^a	54%	84% ^a	84% ^a	97%	97%	99%
Enc. convivencia	46%	57%	53%	33%	35%	43%	32%	38%	54%
Orientador	25%	44% ^a	52% ^a	25%	47% ^a	52% ^a	30%	44%	53% ^a
Dupla psicosocial	9%	12%	16%	10%	14%	16%	14%	10%	21%
Encargado PIE	21%	23%	19%	19%	19%	16%	8%	17%	21%
Jefe de dpto.	2%	5%	12% ^a	4%	5%	7%	3%	4%	14%
Coord. ciclo	15%	15%	23%	13%	16%	16%	3%	14%	22% ^a
Enc. técnico profesional	5%	9%	16% ^a	6%	9%	13%	0%	5%	12%

a= proporción significativamente mayor que en establecimientos pequeños

b= proporción significativamente mayor que en establecimientos medianos

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias según nivel de enseñanza, se destaca la mayor presencia de orientadores en los establecimientos de educación básica y media y enseñanza media por sobre los establecimientos que solo cuentan con enseñanza básica. De acuerdo a los datos de las encuestas de director y jefe UTP, la proporción de orientadores en establecimientos de enseñanza media es de 67% y 61% respectivamente. En los establecimientos con enseñanza media y básica esta proporción alcanza un 46% según los directores y un 57% según los jefes UTP. Por el contrario, en los establecimientos de enseñanza básica, la proporción de orientadores no supera el 30% según ambos actores.

El cargo de jefe de departamento, también se encuentra presente en mayor proporción en los establecimientos de enseñanza media, con un 17% según los directores e inspectores generales. En

los establecimientos de educación básica esta es de un 3% según ambos actores, mientras que en los establecimientos de enseñanza básica y media no supera el 10%.

Cabe señalar que se registró, además, un alto porcentaje de respuestas en la categoría “otros”, lo que refleja la gran heterogeneidad en la composición de los equipos directivos. Estas respuestas se analizaron para intentar recuperar categorías emergentes que tuvieran una presencia relevante. Como resultado se obtuvieron tres nuevas categorías no consideradas entre las opciones de los cuestionarios que, si bien representan un bajo porcentaje sobre los totales, permiten explicar en mayor medida la composición de las respuestas que se esconden tras la opción “otros”. Se trata de los siguientes actores: profesores, encargado de administración y/o finanzas (o similar), encargado de pastoral (o similar). Con ello la proporción de “otros” queda en un 19% para los directores, 16% para los jefes UTP y un 15% para los inspectores generales.

De estas nuevas categorías, destaca el cargo relacionado con pastoral, que es reportado por los actores encuestados entre un 4% y 6% y, como es de esperar, solamente aparece en establecimientos particulares subvencionados. Los profesores son declarados como parte de los equipos directivos tanto por el jefe de UTP (4%) como por el inspector general (9%) y se presentan mayormente entre los establecimientos municipales. Por último, el encargado de administración y/o finanzas, es un cargo que se reconoce como parte del equipo directivo entre un 2% y 4% y son mencionados casi exclusivamente por actores de establecimientos particulares subvencionados¹⁴.

Adicionalmente, se analizaron las combinaciones de cargos más frecuentes en los equipos directivos, con lo cual se obtuvo que la combinación más frecuente (19%) era director, jefe de UTP e inspector general y que el 40% de los equipos directivos se componen de director, jefe UTP, inspector general, encargado de convivencia y/u orientador, lo cual coincide con los cargos más mencionados. Las otras estructuras de equipos directivos que se rescataron, pero tienen una considerable menor presencia, se componen de distintas combinaciones de los mismos actores ya mencionados, más el subdirector.

No se observan diferencias significativas al respecto por dependencia administrativa, tamaño, ni nivel de enseñanza.

¹⁴ Las diferencias reportadas respecto a estas categorías emergentes no fueron identificadas como significativas por los test correspondientes, dada la baja cantidad de datos con que se cuenta al respecto.

Cuadro N° 23: Estructuras de equipos directivos según combinaciones de cargos¹⁵

Combinaciones de cargos	N	Porcentaje
Director, jefe UTP, inspector general	165	19%
Director, jefe UTP, inspector general, encargado de convivencia, orientador	119	14%
Director, jefe UTP, inspector general, orientador	114	13%
Director, jefe UTP, inspector general, encargado de convivencia	105	12%
Otros	85	10%
Director, subdirector, jefe UTP, inspector general, encargado de conv., orientador	46	5%
Director, subdirector, jefe UTP, inspector general	43	5%
Director, jefe UTP, encargado de convivencia	35	4%
Director, subdirector, jefe UTP, inspector general, orientador	29	3%
Director, subdirector, jefe UTP, inspector general, encargado de convivencia	25	3%
Director, inspector general	21	2%
Director, jefe UTP	21	2%
Director, subdirector, jefe UTP	20	2%
Director, subdirector, jefe UTP, encargado de convivencia	8	1%
Director, subdirector, jefe UTP, orientador	7	1%
Director, subdirector, jefe UTP, encargado de convivencia, orientador	7	1%
Total	850	100%

Fuente: elaboración propia

b. Composición de los equipos de gestión

Los equipos de gestión, entendidos como aquellos que colaboran en el accionar de los equipos directivos, se presentan de manera generalizada en los establecimientos educacionales consultados

¹⁵ Es necesario notar que se aproximaron todos los decimales, ello explica que la suma simple de la tabla de 97% y no 100%

(94% de los directores indicó contar con esta figura) ¹⁶. En cuanto a su composición de ellos, los resultados indican que se trata de una versión más ampliada de los mismos equipos directivos, ya que cuentan con la misma estructura base del equipo directivo, con la presencia predominante del director (88%), seguido del jefe UTP (79%) e inspector general (66%), el encargado de convivencia (56%) y el orientador (41%) , pero se agregan otros actores como el encargado PIE (31%), coordinador de ciclo (23%), dupla psicosocial (21%), jefe de departamento (11%) que se presentan en una mayor proporción respecto a los equipos directivos . Por otra parte, destaca la presencia de la categoría de respuesta “otro” con un 42%.¹⁷ Al analizar los “otros” cargos que se indicaron al interior del equipo de gestión, se observa que casi la mitad corresponde a docentes (20% del total indicado como otro), generalmente a través de representantes, seguido por el encargado de administración y el encargado de pastoral (15% y 11% respectivamente, en relación al total de otros).

En definitiva, tal como se observa en el cuadro N° 24, se puede decir que los equipos de gestión, corresponden en gran medida a los integrantes de los equipos directivos más otros cargos que colaboran en la gestión escolar, tales como el encargado PIE, el coordinador de ciclo, la dupla psicosocial, el jefe de departamento y/o algún representante de los profesores.

¹⁶ No se presenta información respecto a los jefes UTP ni inspectores generales, ya que esta pregunta solo se incluyó en la encuesta a los directores.

¹⁷ La preguntas referida a la composición del equipo directivo y de gestión fueron guiadas, es decir el encuestado se le dio una nómina de 8 cargos para que seleccionara los cargos correspondientes al interior de estos equipos. Se dio también la opción que señalara la alternativa “otros” en caso de que no se reflejaran en el listado todos los cargos correspondientes. En este caso, se analizó las respuesta “otro” dado su alto

Cuadro N° 24: Comparación entre los equipos directivos y equipos de gestión en relación a su composición.

	EQUIPO DIRECTIVO		EQUIPO GESTION	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Director	350	100%	307	88%
Jefe técnico	312	89%	275	79%
Inspector general	259	74%	230	66%
Encargado de convivencia	183	52%	195	56%
Orientador	141	40%	143	41%
Subdirector	94	27%	78	22%
Encargado PIE	74	21%	107	31%
Coordinador de ciclo	62	18%	82	23%
Dupla psicosocial	43	12%	72	21%
Encargado técnico profesional (o equivalente)	35	10%	39	11%
Jefe de departamento	22	6%	40	11%
Otro	97	28%	148	42% ¹⁸

Fuente: elaboración propia

Las mayores diferencias según las variables claves, se encontraron respecto a la dependencia administrativa de los establecimientos. Mientras los subdirectores se encuentran en mayor medida en los establecimientos particulares subvencionados, los jefes técnicos, inspectores generales, orientadores, dupla psicosocial y encargados PIE, registran una mayor proporción en los establecimientos municipales.

¹⁸ La preguntas referida a la composición del equipo directivo y de gestión fueron guiadas, es decir al encuestado se le dio una nómina de 8 cargos para que seleccionara los cargos correspondientes al interior de cada equipo. Se dio también la opción que señalara la alternativa “otros” En el caso de equipo de gestión, se analizó la respuesta “otro” dado su alto porcentaje y se llegó como resultados a que habían 3 actores que destacaban al interior de esta categoría de respuesta, estos son profesores (20%), administrativos, y encargados de pastoral con un 15% y 11% respectivamente.

Cuadro N°25: Cargos presentes en el equipo de gestión según tipo de dependencia

	Municipal		Particular Subvencionado	
	N	%	N	%
Director	160	88%	147	87%
Subdirector	30	17%	48	28%*
Jefe técnico	153	85%*	122	72%
Inspector general	140	77%*	90	53%
Enc. convivencia	113	62%	82	49%
Orientador	92	51%*	51	30%
Dupla psicosocial	53	29%*	28	17%
Encargado PIE	78	43%*	29	17%
Jefe de dpto.	25	14%	15	9%
Coord. ciclo	43	24%	39	23%
Enc. técnico pedagógico	24	13%	15	9%
Otros	71	39%	77	46%

*Proporción significativamente mayor a la categoría de comparación.

Fuente: elaboración propia

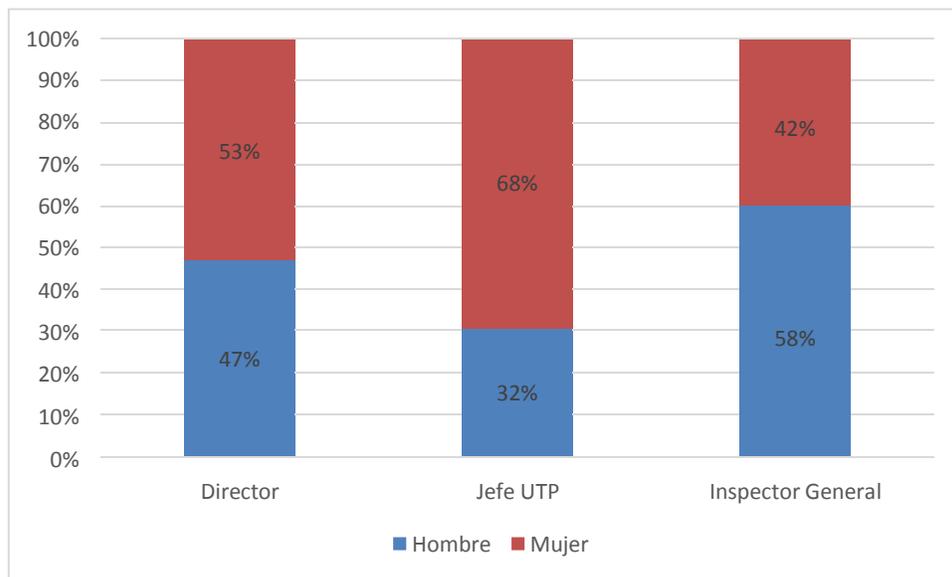
En cuanto a diferencias por tamaño, se observa que los subdirectores se presentan en mayor medida en los establecimientos grandes (38% versus 15% en pequeños y medianos). Mientras que, respecto al inspector general y al orientador, se da que a mayor tamaño mayor presencia (pequeños 52%, medianos 69%, grandes 76%; y pequeños 25%, medianos 42%, grandes 56% respectivamente).

Por último, se observa solo una diferencia significativa según el nivel de enseñanza del establecimiento en los encargados de convivencia, que tienen mayor presencia en los establecimientos que solo imparten educación básica (70% versus 53% en los establecimientos con educación básica y media).

c. Características sociodemográficas: sexo y edad

A continuación, se analizan las principales características sociodemográficas de los integrantes de los equipos directivos. En relación al sexo, se evidencia que para los directores, se da un relativo equilibrio, con un 53% de mujeres y un 47% de hombres. Para los jefes de UTP, la proporción de mujeres es mayor, alcanzando un 68% frente a un 32% de hombres. Únicamente en los inspectores generales se da una mayor proporción de hombres que alcanza un 58%, frente a un 42% de mujeres (gráfico N° 3).

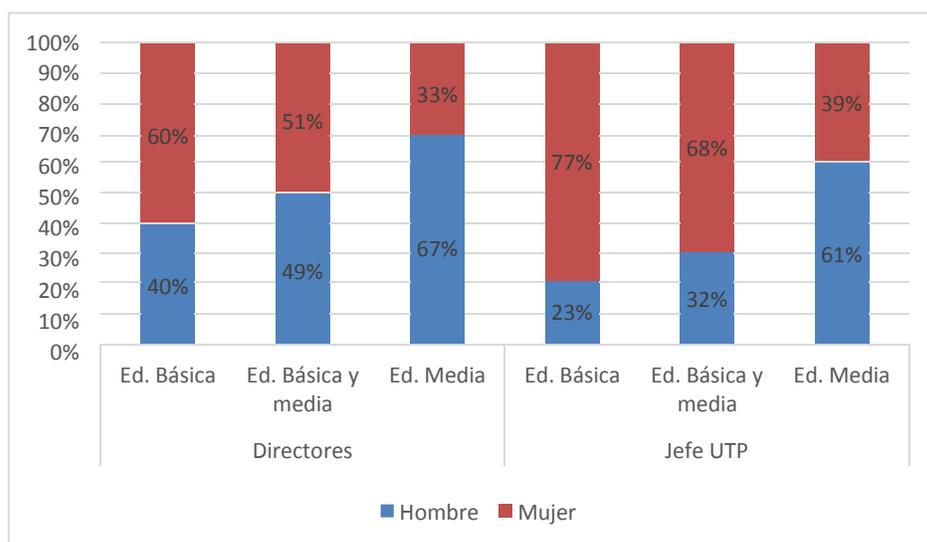
Gráfico N° 3: Distribución por sexo según actor



Fuente: elaboración propia

No se observan diferencias en la distribución por sexo al comparar de acuerdo al tipo de dependencia y tamaño de los establecimientos. No así al comparar por nivel de enseñanza, donde se evidencia una mayor proporción de mujeres en cargos directivos de establecimientos de educación básica, mientras que los hombres se concentran en los establecimientos de educación media. En el caso de los directores, se observa que en los establecimientos que se imparte solo educación media hay una mayor proporción de directores hombres (67%), mientras que en los establecimientos de educación básica la mayor parte de los directores son mujeres (60%). En el caso de los jefes UTP, sucede algo similar, pues la mayoría de las personas que ocupa dicho cargo en establecimientos de educación básica y con básica y media son mujeres (77% y 68% respectivamente), mientras que en los establecimientos que solo imparten educación media, dicho cargo es ocupado mayoritariamente por hombres (61%) (gráfico N° 4). En el caso de los inspectores generales, no se observan diferencias significativas en relación al sexo.

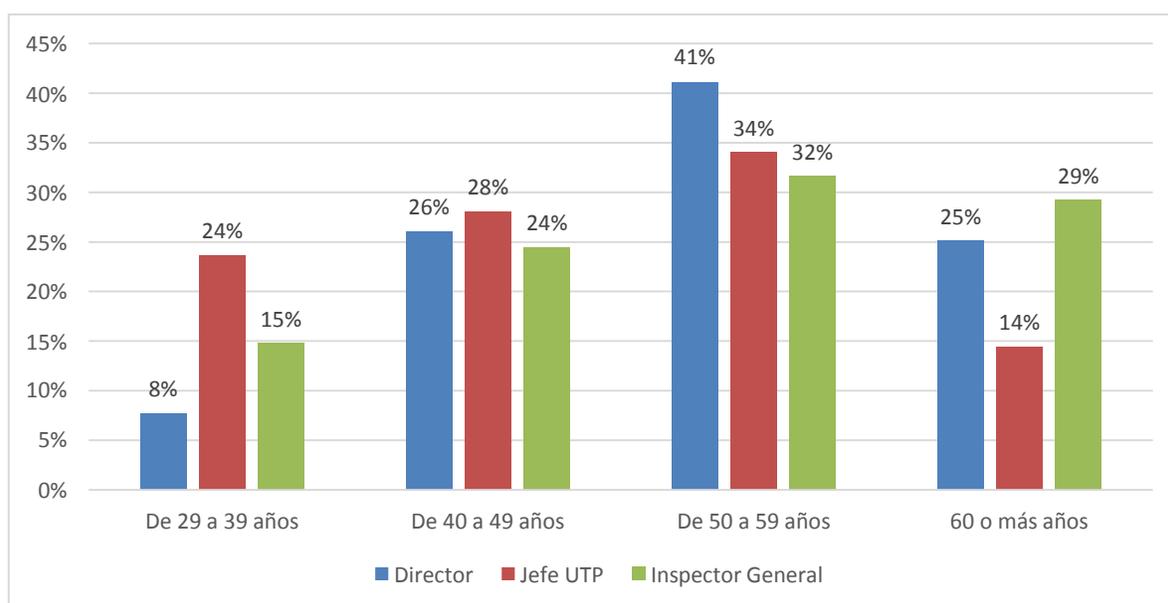
Gráfico N° 4: Distribución por sexo de directores y jefes UTP según nivel de enseñanza del establecimiento



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la edad de los miembros de los equipos directivos, aparece que la mayoría se encuentra en el rango etario de 50 a 59 años. El promedio de edad para los directores es de 53 años, 52 años para los inspectores generales y 48 años para los jefes UTP quienes son los únicos que se salen del rango. Sin embargo, la mayoría de los jefes UTP se encuentra en el rango ya mencionado con un 34% (Gráfico N° 5). Para este grupo, se observa una proporción significativamente mayor en el rango de 29 a 39 años, la que alcanza un 24% frente a un 15% de los inspectores generales y un 8% de los directores. Consecuentemente hay una menor proporción de jefes de UTP mayores de 60 años, en comparación a los otros dos actores.

Gráfico N° 5: Distribución en grupos de edad según actor



Fuente: elaboración propia

Al comparar por tipo de dependencia, se observa que existe una mayor proporción de directores y jefes de UTP de 29 a 39 años en los establecimientos particulares subvencionados, alcanzando un 12% y un 36% respectivamente. Por su parte, en los establecimientos municipales hay una mayor proporción de directores (30%) e inspectores generales (40%) mayores de 60 años, mientras que en los particulares subvencionados las proporciones son de un 20% y un 19% respectivamente (cuadro N° 26).

Cuadro N° 26: Distribución en grupos de edad según dependencia del establecimiento y actor

	Director		Jefe UTP		Inspector general	
	M	PS	M	PS	M	PS
De 29 a 39 años	4%	12%*	13%	36%*	11%	18%
De 40 a 49 años	23%	30%	24%	33%	18%	31%*
De 50 a 59 años	43%	39%	47%*	19%	32%	32%
60 o más años	30%*	20%	16%	13%	40%*	19%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*Proporción significativamente mayor a la categoría de comparación.

Fuente: elaboración propia

Al comparar por tamaño del establecimiento, no se observan diferencias significativas. En cuanto al nivel de enseñanza, hay una proporción significativamente mayor de directores mayores de 60 años en los establecimientos de educación media, la que alcanza un 50% en comparación con el 22% de los establecimientos de educación básica y 23% de los establecimientos de básica y media.

d. Carga horaria

En cuanto a la carga horaria de los directivos en los establecimientos, la mayoría declara trabajar 44 horas semanales, alcanzando un 89% de los directores, 88% de los jefes UTP y 90% de los inspectores generales. Se observa que, en los establecimientos de educación media hay una proporción significativamente mayor de directores con una carga horaria mayor a 44 horas, los que representan un 19% de los casos. En los establecimientos de educación básica esta proporción alcanza un 5% y en los de básica y media un 7%. No se observan diferencias significativas ni por tipo de dependencia ni por tamaño del establecimiento.

Al analizar la cantidad de horas semanales que destinan al ejercicio del cargo directivo, un 86% de los directores, 80% de los jefes de UTP y 86% de los inspectores generales declaran dedicarle 44 horas. Se observan algunas diferencias por tipo de dependencia en el caso de los jefes UTP e inspectores generales. Para ambos actores, hay una mayor proporción que le dedica menos de 44 horas al cargo directivo en los establecimientos particulares subvencionados que en los municipales. En el caso de los jefes UTP de establecimientos particulares subvencionados, esta proporción alcanza un 29% frente a un 8% de los municipales, mientras para los inspectores generales es de un 22% frente a un 3% de los municipales. Al comparar por tamaño y nivel de enseñanza, no se observan diferencias significativas.

En promedio, los tres actores le dedican un 97% de su jornada semanal a las funciones del cargo directivo, no evidenciándose diferencias por dependencia, ni tamaño o nivel de enseñanza de los establecimientos. Es decir, para todos los cargos y en todos los tipos de establecimiento los directivos se dedican casi exclusivamente a las funciones directivas.

e. Trayectoria docente: años en el establecimiento, años en el cargo, acceso al cargo.

En relación a la cantidad de años que los directivos trabajan en el establecimiento, se observa en el cuadro N° 27 que hay dos grupos predominantes al interior de los directores. Por una parte, hay casi una mayoría de directores (44%) que tiene poco tiempo en el establecimiento (menos de 4 años) y un segundo grupo directores (34%), con más de 13 años en el establecimiento. En el caso de los jefes de UTP e inspectores generales, se aprecia que el grueso de estos actores (por sobre un 39%) tiene una larga trayectoria en el establecimiento de más de 13 años en éste. Al igual que en el caso de los directores, hay un segundo relevante de jefes de UTP e inspectores con menos de 4 años en el establecimiento pero este grupo más nuevo en el establecimiento es proporcionalmente menor al grupo con menos años identificado en el caso de los directores. Esto explica que el promedio de años en el establecimiento es menor y con diferencias estadísticamente significativas en el caso de los directores en comparación a los otros dos actores. Por otra parte, es el inspector general quien tiene más tiempo en el establecimiento con un promedio de 15 años, luego le sigue el jefe de UTP con 13 años promedio y finalmente el director se encuentra con un promedio de 11 años.

Al comparar por tipo de dependencia, se observa que un 63% de los directores de establecimientos municipales lleva menos de 4 años trabajando en el establecimiento, mientras que en los particulares subvencionados esta proporción alcanza un 25%, dicha tendencia se invierte luego observándose proporciones significativamente mayores en los tramos de mayor año en el caso de directores subvencionados en comparación con los directores municipales, lo que indica que en términos generales los directores municipales tienen menos tiempo en el establecimiento que los directores de establecimientos subvencionados. En el caso de los jefes UTP e inspectores no se observan estas diferencias y tampoco hay contrastes relevantes al comparar de acuerdo al tamaño y nivel de enseñanza.

Cuadro N° 27: Años en el establecimiento y en el cargo según actor

	Rangos de años	Director (a)	Jefe UTP (b)	Inspector General (c)
Años en el establecimiento	0 a 4	44% *	29%	20%
	5 a 8	14%	17%	18%
	9 a 12	7%	14%	14%
	13 y más	34%	39%	48% *
	Total	100%	100%	100%
	Promedio	11	13 ^a	15 ^{ab}
Años en el cargo	0 a 4	57%	55%	52%
	5 a 8	16%	22%	23%
	9 a 12	11%	13%	10%
	13 y más	16%	9%	15%
	Total	100%	100%	100%
	Promedio	6	6	7

*Proporción significativamente mayor a categoría de comparación

a= proporción significativamente mayor que proporción en categoría directores

b= proporción significativamente mayor que proporción en categoría jefe de UTP

Otro aspecto consultado fue el tiempo que lleva cada actor ejerciendo su cargo actual. En este caso, los resultados indican que el tiempo promedio en el cargo actual es entre 6 y 7 años para tanto para directores, jefes de UTP e inspectores generales. Analizando la distribución por rango de tiempo, se observa que hay un grupo predominante (por sobre 52%) que lleva menos de 4 años en su cargo actual para el caso de los 3 actores consultados.

Es importante notar que el tiempo en el establecimiento y de ejercicio del cargo no coincide siempre. Cuando no coinciden, y si el tiempo en el establecimiento es mayor que los años en el cargo, se puede inferir que el actor ha estado en otros cargos al interior del establecimiento antes de su cargo actual. Sin embargo, en caso contrario, el dato no se puede interpretar porque hay posibilidad de que el encuestado haya interpretado la pregunta en más de un sentido, esto es, responder por experiencia en el cargo actual en el establecimiento o también considerar otros establecimientos en general. Comprendiendo esta limitación, se analizó la correspondencia entre años en el establecimiento y años en el cargo. Como resultado observamos, que en el caso de los directores, el rango de tiempo en el establecimiento tiende a coincidir más con el ejercicio de su cargo que en el caso de jefes de UTP e inspectores. Se ha visto que en un 72% de los directores, el tiempo que lleva en el establecimiento coincide con el tiempo de ejercicio de su cargo como director¹⁹, proporción que es aún mayor en el caso de directores de establecimientos municipales (81%) que directores de establecimientos subvencionados (74 %). Ahora, como se señaló anteriormente, el dato de interés, que nos entrega con mayor precisión más información de la trayectoria, refiere a cuando el tiempo en el establecimiento tiende a ser mayor que el tiempo en el cargo como sucede en el caso de jefes de UTP e inspectores.

En efecto, para cerca de la mitad de jefes de UTP e inspectores, es mayor el tiempo que llevan en el establecimiento que en el cargo. Más aún, para el caso de casi un tercio de jefes UTP e inspectores, el tiempo en el cargo es menos de la mitad de su tiempo en el establecimiento.

¹⁹ Este indicador se obtuvo luego de analizar la proporción que implicaba años en el establecimiento con años en el cargo.

Cuadro N° 28: Coincidencia entre rango años en el establecimiento y rango años en el cargo

	Director	Jefe UTP	Inspector General
Coincidencia de rangos entre años establecimiento y cargo	77%	56%	48%
No coincide rangos	23%	44%	52%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

En relación a los mecanismos mediante los cuales se accedió al cargo, el cuadro N° 29 muestra que, de los directores, un 40% accedió por Sistema de Alta Dirección Pública, en tanto de los jefes UTP e inspectores generales, el 70% y 71% accedió por invitación directa a ejercer el cargo, sin encontrarse diferencias relevantes entre estos.

En el caso de los directores, existen diferencias significativas de acuerdo a la dependencia del establecimiento. Es así como en los establecimientos municipales, un 74% accede por Sistema ADP, un 13% lo hace por invitación directa y un 12% por llamado del sostenedor. En el caso de los particulares subvencionados, la mayoría accede por invitación directa (55%). Se destaca que un 11% de los directores de este tipo de establecimiento declara ser el sostenedor del mismo. No hay diferencias relevantes al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

Cuadro N° 29: Mecanismo de acceso al cargo según actor

	Director			Jefe UTP	Inspector general
	Municipal	Particular Subvencionado	Total	Total	Total
Invitación directa a ejercer el cargo	13%	55%*	33% ^{bc}	71% ^a	70% ^a
Concurso llamado por el sostenedor	12%	28%*	20%	19%	20%
Sistema de Alta Dirección Pública	74%*	5% ²⁰	40%	7%	6%

²⁰ Dado que los establecimientos particulares subvencionados no cuentan con el sistema de selección de Alta Dirección Pública, se plantea la hipótesis que este porcentaje, correspondiente a 8 casos, puede deberse a un error de interpretación de las categorías de respuesta de la pregunta, confundiendo con concurso público. Lo mismo con los porcentajes, también muy bajos, de jefes UTP e inspectores generales que indican este tipo de acceso.

Soy el sostenedor o dueño de este establecimiento	0%	11%*	5% ^b	1%	2%
Otro	2%	1%	1%	2%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

*Proporción significativamente mayor a categoría de comparación

Fuente: elaboración propia

En el caso de los directores, el mecanismo mediante el cual se accede al cargo se relaciona con el hecho que estos actores son los que llevan una menor cantidad de años ejerciendo su cargo. Entre aquellos directores que accedieron por ADP, el 55% lleva entre 1 y 3 años en su cargo, proporción significativamente mayor a otros mecanismos de acceso. Por su parte, llama la atención que entre aquellos que declararon ser el sostenedor o dueño del establecimiento, el 83% lleva 7 años o más, mientras que entre los que accedieron por ADP, concurso o invitación directa, esta proporción no supera el 35%.

Al analizar los años de experiencia laboral, se observa que la mayoría de los tres actores tiene más de 20 años de experiencia. En el caso de los directores, esta proporción es significativamente mayor, alcanzando un 77%, frente a un 62% y 63% de los jefes UTP e inspectores generales (cuadro N° 30).

Al comparar por dependencia, se observa que hay una mayor proporción de directivos con 20 o más de experiencia en los establecimientos municipales que en los particulares subvencionados. En el caso de los directores esta proporción alcanza un 81% en los municipales versus un 72% en los particulares subvencionados; para los jefes UTP es un 74% frente a un 48% respectivamente y para los inspectores generales 71% en municipales frente al 56% en particulares subvencionados. No se observan diferencias relevantes al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

Cuadro N° 30: Años de experiencia laboral y en cargos directivos según actor

	Años de experiencia laboral			Años en cargos directivos		
	Director	Jefe UTP	Inspector general	Director	Jefe UTP	Inspector general
Entre 1 y 6 años	1%	3%	3%	21%	51% ^a	42% ^a
Entre 7 y 13 años	8%	20% ^a	15% ^a	31%	31%	28%
Entre 14 y 19 años	14%	15%	19%	19% ^b	9%	14%
20 o más años	77% ^{bc}	62%	63%	29% ^{bc}	9%	16% ^b
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los años de experiencia en cargos directivos, se evidencia que la mayoría de los directores (31%) lleva entre 7 y 13 años en este tipo de cargo. En el caso de los jefes UTP e inspectores generales, la mayoría ejerce hace menos de 6 años en cargos directivos, alcanzando un 51% y 42% respectivamente. Se observa además que hay una mayor proporción de directores que lleva más de 20 años en el cargo. No hay diferencias significativas al comparar por dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos.

Cabe destacar que la mayoría de los directores ha ejercido cargos directivos en establecimientos distintos al actual. El 44% declara que de los años que ha desempeñado cargos directivos, menos del 25% los ha ejercido en el mismo establecimiento, frente a un 22% de los jefes UTP y un 24% de los inspectores generales. Esta proporción alcanza un 58% entre los directores de establecimientos municipales, frente a un 26% de los directores de establecimientos particulares subvencionados. Por el contrario, la mayoría de ellos (36%) declara que más del 75% de los años que ha ejercido como directivo lo ha hecho en el mismo establecimiento.

En el caso de los jefes UTP e inspectores generales, la mayoría declara que, de los años que han ejercido cargos directivos, más del 75% lo ha hecho en el mismo establecimiento, alcanzando un 39% y 37% respectivamente. Al igual que en el caso de los directores, esta proporción es mayor entre aquellos que se desempeñan en colegios particulares subvencionados en relación a los municipales.

Se puede afirmar entonces que existe una mayor movilidad inter establecimientos entre los directores que en los otros actores, particularmente en los de establecimientos municipales. Por el contrario, entre los directivos de establecimientos particulares subvencionados hay una tendencia a

ejercer cargos directivos en un mismo establecimiento. No se ven diferencias significativas al comparar por tamaño y nivel de enseñanza del establecimiento.

Al consultar por el cargo que ejercían antes de asumir su cargo actual, se evidencian diferencias entre los distintos actores (cuadro N° 31). En el caso de los directores, la mayoría venía de ejercer otros cargos directivos, principalmente directores (26%) o jefes UTP (20%), seguido por aquellos que habían sido anteriormente docentes (16%). Por el contrario, en el caso de los jefes UTP e inspectores generales, no habían ejercido cargos directivos antes de asumir su cargo actual, sino que más de la mitad señaló haber sido docente (58% y 56% respectivamente). No se observan diferencias por dependencia administrativa.

Cuadro N° 31: Cargo ejercido antes de asumir el cargo actual por actor

	Director	Jefe UTP	Inspector General
Director	26% ^{bc}	1%	3%
Jefe técnico	20% ^{bc}	8%	8%
Docente	17%	58% ^a	56% ^a
Inspector general	9%	5%	7%
Subdirector	9% ^{bc}	1%	1%
Encargado técnico profesional	3%	2%	4%
Orientador	3%	1%	5%
Coordinador de ciclo	3%	4%	3%
Encargado de convivencia	1%	0%	1%
Jefe de departamento	1%	4% ^a	4% ^a
Dupla psicosocial	0%	0%	0%
Encargado PIE	0%	1%	0%
Otros	9%	14%	8%
Total	100%	100%	100%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

Al comparar por dependencia de los establecimientos, destaca que entre los directores de establecimientos particulares subvencionados hay una proporción significativamente mayor de ellos que previamente habían sido subdirectores, la que equivale a un 12%, mientras que en los establecimientos municipales equivale a un 6%.

Al comparar por tamaño, se observa cómo en el caso de los directores en los establecimientos medianos hay una mayor proporción respecto a los establecimientos grandes que había sido jefe de UTP (25% y 12% respectivamente). Sin embargo, en ambos casos la mayoría había sido director antes. Para el caso de los jefes de UTP de los establecimientos grandes, un 8% había sido coordinador de ciclo antes, frente a un 2% en los establecimientos medianos y ningún caso de los pequeños. Por último, para los inspectores generales se da una situación similar, pero con el cargo de jefe de departamento. En los establecimientos grandes, un 8% ostentaba este cargo antes de ser inspector, mientras en los establecimientos medianos y pequeños esta proporción es casi nula.

Al comparar por nivel de enseñanza, se observa que, entre los directores de establecimientos de educación media y los de básica y media, hay una proporción significativamente mayor que antes había sido director, en comparación a los establecimientos de solo básica (13% y 17% versus 4%).

Por último, al analizar las remuneraciones (cuadro N° 32), se observa que el 42% de los directores recibe entre \$1.400.000 y \$1.600.000 y hay un 23% que recibe más de \$2.000.000. Estas remuneraciones son significativamente mayores a los de los jefes de UTP e inspectores generales, entre quienes un 44% y 43% respectivamente recibe entre \$1.000.000 y \$1.400.000. De hecho, hay un 30% de los jefes de UTP que reciben menos de \$1.000.000.

Cuadro N° 32: Remuneraciones según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Menos de \$1.000.000	5%	30% ^{ac}	20% ^a
Entre \$1.000.00 y \$1.400.000	23%	44% ^a	43% ^a
Entre \$1.400.001 y \$2.000.000	42% ^{bc}	20%	28%
Más de \$2.000.000	23% ^{bc}	2%	3%
NS/NR	7%	3%	6%
Total	100%	100%	100%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

Si bien no hay diferencias relevantes al contrastar por tipo de dependencia y nivel de enseñanza de los establecimientos, sí las hay al comparar de acuerdo al tamaño, ya que hay una tendencia a unas remuneraciones más altas en los establecimientos de mayor tamaño (cuadro N° 33). Así, en el caso de los directores, se observa que hay una proporción significativamente mayor de directores que reciben más de \$2.000.000 en los establecimientos más grandes, la que alcanza un 43%, frente a un 18% en los establecimientos medianos y un 7% en los pequeños. Para los jefes de UTP se observan proporciones más altas entre aquellos que reciben menos de \$1.000.000 en los establecimientos pequeños (48%) y medianos (35%) que en los grandes (16%).

Cuadro N° 33: Remuneraciones según tamaño del establecimiento y actor

	Director			Jefe UTP			Inspector general		
	P	M	G	P	M	G	P	M	G
Menos de 1.000.000	14% ^{bc}	2%	1%	48% ^c	35% ^c	16%	22%	23%	17%
Entre 1.000.000 y 1.400.000	36% ^c	22% ^c	10%	42%	49%	41%	51%	41%	43%
Entre 1.400.001 y 2.000.000	38%	53% ^c	35%	8%	13%	36% ^{ab}	24%	27%	29%
Más de 2.000.000	7%	18% ^a	43% ^{ab}	0%	1%	3%	0%	2%	4%
NS/NR	5%	5%	10%	2%	3%	4%	3%	7%	7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

a= proporción significativamente mayor que en establecimientos pequeños

b= proporción significativamente mayor que en establecimientos medianos

c= proporción significativamente mayor que en establecimientos grandes

Fuente: elaboración propia

f. Formación profesional- pregrado

En relación a la formación profesional, casi la totalidad de los tres actores tiene formación en el área de la educación (cuadro N° 34). La mayoría de ellos son educadores generales de básica o media. Entre los jefes de UTP, se observa una leve mayoría con formación de educadores generales de básica (39%). Mientras que, por parte de los inspectores generales, hay una mayor parte con formación en educación media (37%), además se observa que una proporción significativa posee otros títulos profesionales, la que alcanza un 19%.

Cuadro N° 34: Formación profesional según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Educador general básica	34%	39% ^c	28%
Educación media	34%	32%	37%
Educación básica con mención	8%	10%	10%
Educadora de párvulos	4%	3%	3%
Educador diferencial	4%	5%	2%
Profesor normalista	3%	1%	2%
Otro título profesional	12%	10%	19% ^b
Total	100%	100%	100%

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

No se ven diferencias significativas al comparar por tipo de dependencia y tamaño de los establecimientos, no así al comparar por nivel de enseñanza. En el caso de los tres actores, los educadores generales básicos se concentran en los establecimientos de educación básica o básica y media, mientras los educadores de enseñanza media se concentran en los establecimientos de educación media.

En cuanto a las especialidades de los educadores generales de básica, se observa que en el caso de los directores predomina la historia, geografía y ciencias sociales (24%), seguido de lenguaje y comunicación y matemáticas, ambas con un 21%. En menor medida se observan especialidades en ciencias naturales (7%), educación física e inglés, ambas con un 3%. Entre los jefes de UTP, las especialidades más comunes son lenguaje y comunicación (24%), ciencias naturales (17%) y matemáticas (13%). En tanto, entre los inspectores generales predominan lenguaje y comunicación (28%), matemáticas (20%) e historia, geografía y ciencias sociales (16%)

Entre aquellos que cuentan con título de profesor de educación media, predomina la especialidad en ciencias sociales para los tres actores, con un 23% entre los directores, 26% entre los jefes de UTP y 16% entre los inspectores generales. En el caso de los directores y jefes de UTP, destacan también lenguaje y comunicación (15% y 17%) y matemáticas (11% y 21%). Entre los inspectores generales, si bien lenguaje y comunicación representa la segunda mayoría con un 12%, destaca también la especialidad en ciencias naturales con un 11%.

En cuanto a la modalidad mediante la cual se obtuvo el título profesional, casi en la totalidad de los casos fue de manera presencial, alcanzando un 99% para los directores, un 98% para los jefes de UTP y un 96% para los inspectores generales. Los pocos casos restantes lo obtuvieron de manera semi-presencial.

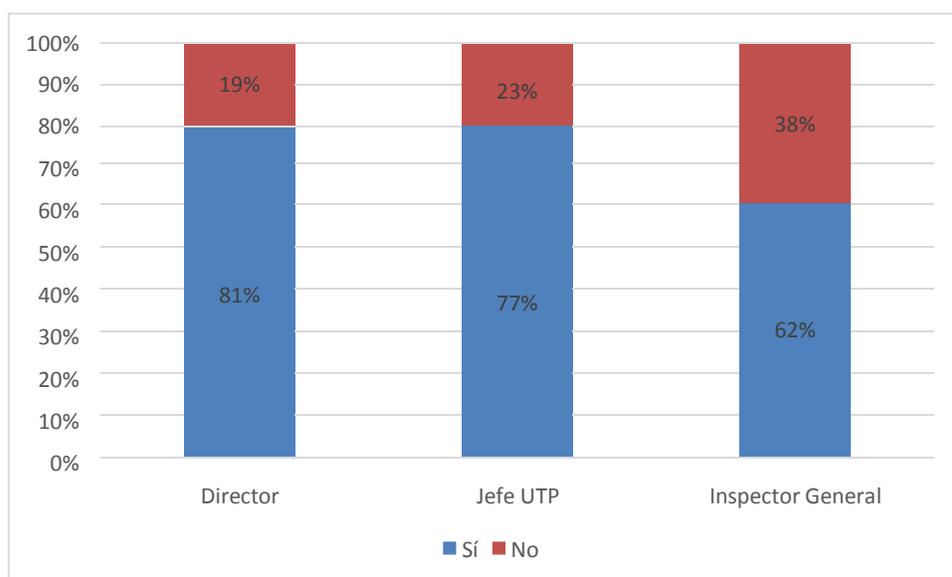
En relación a las instituciones en las que se obtuvo el título, un 94% de los directores, 96% de los jefes de UTP y 95% de los inspectores lo obtuvo en la universidad. Un 3% de directores e inspectores generales y un 4% de jefes de UTP lo obtuvo en un instituto profesional. Entre los directores, el 1% lo obtuvo en un centro de formación técnica y un 2% en otras instituciones.

La duración de la carrera profesional, en la mayoría de los casos es de 3 a 9 semestres (entre 49% y 55%), seguidos por carreras de 10 semestres (entre 43% y 47%). El resto estudió carreras con una duración de más de 10 semestres. En ninguna de estas variables se observan diferencias relevantes al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos.

g. Formación profesional - postgrado

La mayoría de los directivos encuestados cuenta con formación de postgrado como diplomado, magíster o doctorado (gráfico N° 6). Sin embargo, se observa que los directores y jefes de UTP tienen este tipo de formación en mayor proporción que los inspectores generales. Un 81% de los directores y un 77% de los jefes de UTP cuenta con formación de postgrado frente a un 62% de los inspectores generales.

Gráfico N° 6: Presencia de formación de postgrado según actor



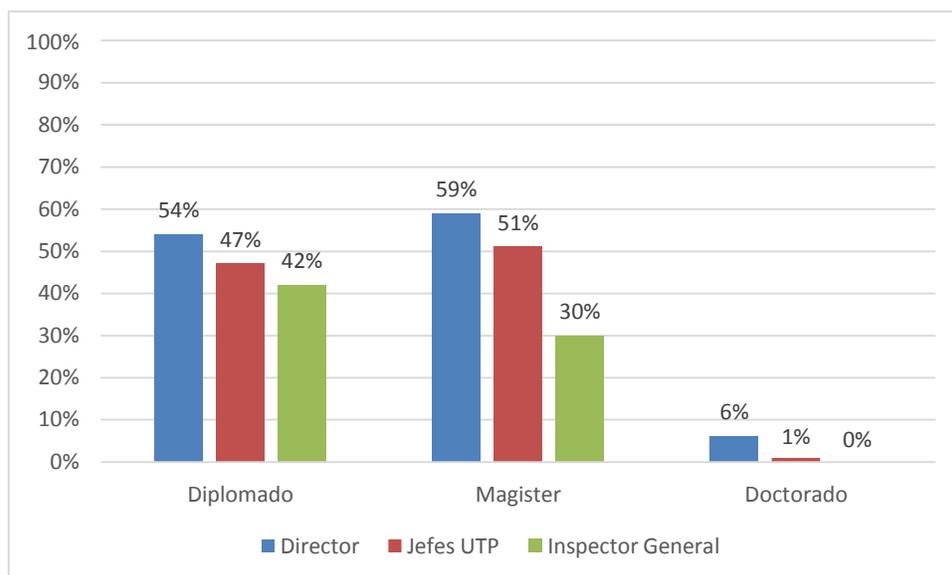
Fuente: elaboración propia

Al comparar por tipo de dependencia, se observan diferencias significativas en el caso de los directores e inspectores generales, observándose una mayor proporción entre los establecimientos municipales. Un 91% de directores y 69% de inspectores generales de establecimientos municipales cuenta con formación de postgrado, mientras en los establecimientos particulares subvencionados estas proporciones alcanzan un 69% y 54% respectivamente.

En el caso de los directores, se observa también que en los establecimientos medianos y grandes, hay una proporción significativamente mayor que cuenta con postgrado (86% y 85% respectivamente) en relación a los establecimientos pequeños (70%). Al comparar por nivel de enseñanza, no se encontraron diferencias relevantes.

Al analizar las distintas modalidades de formación de postgrado (gráfico N° 7), se observa que entre los directores y jefes de UTP el más común es el magister (59% y 51% respectivamente); entre los inspectores generales predomina la realización de los diplomados (42%). Los doctorados han sido realizados por un 6% de los directores y entre los jefes de UTP e inspectores generales esta proporción es casi nula. Para los tres tipos de formación, la proporción de inspectores generales que la han realizado es significativamente menor que la de los directores y, en el caso de magíster, también es menor que la de los jefes de UTP.

Cuadro N° 7: Tipo de formación de postgrado según actor



Fuente: elaboración propia

En el caso de los diplomados, se observa una proporción mayor de directores de establecimientos municipales respecto a establecimientos particulares subvencionados que ha realizado diplomado (64% versus 43%). También se observa que, en los establecimientos de educación media, un 75% de los directores cuenta con este tipo de formación, frente a un 51% de los directores de establecimientos de educación básica y de básica y media. No se observa este tipo de diferencias

entre los jefes de UTP e inspectores generales. Tampoco hay diferencias significativas al comparar por tamaño del establecimiento.

En relación a la cantidad de diplomados, la mayoría de los directores ha realizado entre dos y tres (48%), en tanto la mayoría de los jefes de UTP e inspectores generales ha realizado uno (58% y 57% respectivamente). Se destaca que un 11% de los directores y jefes de UTP declara haber realizado entre 4 y 6 diplomados y un 3% entre 7 y 10.

El principal tema de los diplomados es liderazgo y gestión escolar en los tres actores (cuadro N° 35), con una proporción significativamente mayor entre los directores con un 71% frente a un 57% de los inspectores generales y un 45% de los jefes de UTP. En el caso de estos últimos destacan también los diplomados en currículum (31%) y evaluación (29%). Entre los inspectores generales, también destaca el ámbito de currículum (17%), evaluación y clima y convivencia (15%).

Cuadro N° 35: Ámbito de los diplomados según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Liderazgo y gestión escolar	71% ^{bc}	45%	57%
Evaluación	20%	29% ^c	15%
Currículum	19%	31%	17%
Gestión de proyectos	13%	9%	10%
Clima y convivencia escolar	10%	6%	15%
Prácticas de enseñanza/aprendizaje	10%	14%	8%
Políticas nacionales de educación	10%	8%	5%
Desarrollo profesional	7%	9%	6%
Mejoramiento y cambio escolar	6%	14%	12%
Inclusión y equidad	6%	9%	5%
Otro	10%	19%	16%

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los tres actores ha realizado los diplomados de manera presencial (entre 66% y 78%) y en menor medida de manera semi presencial (entre 12% y 17%) o a distancia (entre 5% y 10%).

En cuanto a la institución en la que se obtuvo el diplomado, gran parte lo obtuvo en una universidad. Sin embargo, se observa una proporción significativamente mayor de directores que estudió en este tipo de institución, la que alcanza un 94%, frente a un 84% de los jefes UTP y 74% de los inspectores generales. Entre un 4% y un 8% obtuvo su diplomado en institutos profesionales. Un 3% de los jefes de UTP y un 10% de los inspectores generales lo adquirió en centros de formación técnica.

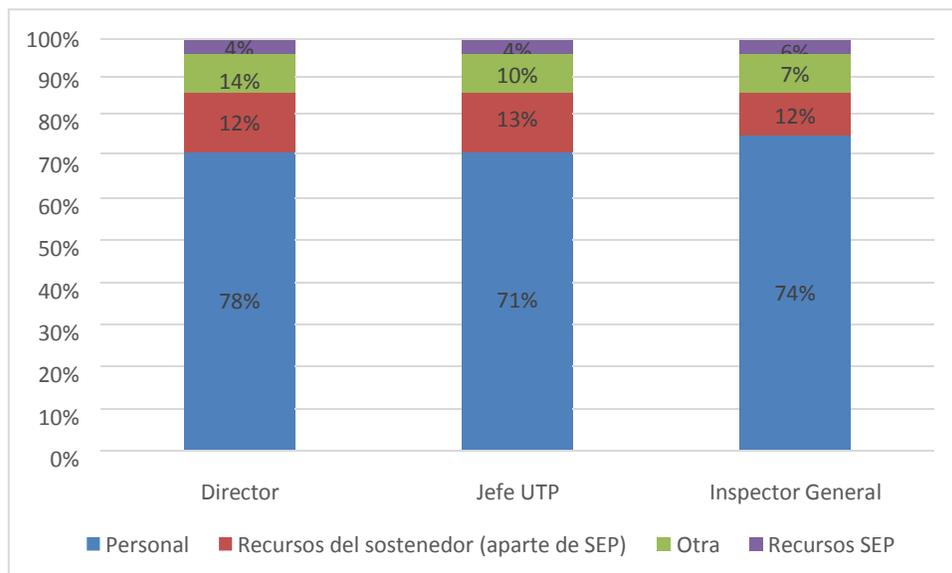
La duración de los diplomados en la mayoría de los casos es de 1 a 2 semestres (entre un 45% y un 56%), seguidas de entre 3 a 4 semestres (entre un 35% y un 42%). Entre un 8% y un 13% de los directivos ha realizado diplomados que duran más de 5 semestres.

En general, la iniciativa de realizar los diplomados es personal (entre un 88% y un 92%). En menor medida es del sostenedor (entre un 6% y un 10%) o del Ministerio de Educación (entre un 6% y un 9%). En el caso de los jefes de UTP e inspectores generales, para un 9% y un 7% respectivamente es del director.

Para ninguna de estas variables, se observan diferencias relevantes al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos.

En cuanto a la fuente de financiamiento de los diplomados, en la mayoría de los casos (entre el 71% y el 78%) esta es personal, (gráfico N° 8). En menor medida, hay financiamiento del sostenedor (entre un 12% y un 13%) y recursos SEP (entre un 4% y un 6%). Al comparar por tipo de dependencia, se puede ver una mayor proporción de directores municipales que financian el diplomado con recursos SEP, lo que se refleja en un 8% frente a un 1% de los directores de establecimientos particulares subvencionados. No se evidencian diferencias relevantes al comparar por tamaño o nivel de enseñanza de los establecimientos.

Gráfico N° 8: Fuente de financiamiento de los diplomados según actor



Fuente: elaboración propia

En el caso de los directivos que realizaron magíster, también se observa una diferencia significativa entre directores según el tipo de dependencia de los establecimientos, ya que existe una mayor proporción de ellos en los establecimientos municipales (67%) en relación a los particulares subvencionados (49%). No hay diferencias relevantes al comparar por tamaño. Sin embargo, en cuanto al nivel de enseñanza, se evidencia que la proporción de magíster (58%) para los jefes de UTP de establecimientos de enseñanza media es significativamente mayor a la de los jefes de UTP de solo enseñanza básica (42%).

La mayoría de los tres actores ha realizado un magíster: un 68% de los directores, 82% de los jefes de UTP y 77% de los inspectores generales. Entre los directores hay un 29% que ha realizados entre 2 y 3 magíster, proporción significativamente mayor a los jefes de UTP que alcanzan un 13%, mientras que un 21% de los inspectores ha realizado esta cantidad de estudios. Un 3% de los directores e inspectores generales y un 5% de los jefes de UTP han realizado más de 3 maestrías.

No se observan diferencias al comparar por tipo de dependencia, tamaño ni por nivel de enseñanza de los establecimientos.

Al igual que en el caso de los diplomados, el ámbito principal de los magíster realizados es el liderazgo y gestión escolar (cuadro N° 36), alcanzando un 62% de los directores, 46% de los jefes de UTP y 59% de los inspectores generales. Entre los jefes de UTP, se observa una mayor proporción que ha realizado magíster en currículum (34%), en comparación a los demás cargos.

Se observan algunas diferencias significativas al comparar por la dependencia de los establecimientos. Entre los directores de establecimientos municipales, hay una mayor proporción que ha realizado magíster en prácticas de enseñanza/aprendizaje, la que alcanza un 15% frente a un 4% de los directores de establecimientos particulares subvencionados. En el caso de los jefes de UTP, sucede lo mismo con los magíster en el ámbito de mejoramiento y cambio escolar; un 13% de los que se desempeñan en estamentos municipales los ha realizado, mientras entre los de entidades particulares subvencionadas solo un 3%. Para los inspectores, un 68% de aquellos de establecimientos municipales ha realizado un magíster en liderazgo y gestión escolar, frente a un 46% de los de establecimientos particulares subvencionados. No se observan diferencias significativas al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

Cuadro N° 36: Ámbitos de los magister según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Liderazgo y gestión escolar	62% ^b	46%	59%
Currículum	17%	34% ^{ac}	15%
Evaluación	14%	23%	12%
Prácticas de enseñanza/aprendizaje	10%	15% ^c	2%
Mejoramiento y cambio escolar	9%	8%	9%
Gestión de proyectos	8%	13%	7%
Clima y convivencia escolar	6%	4%	10%
Inclusión y equidad	6%	3%	3%
Políticas nacionales de educación	5%	6%	10%
Desarrollo profesional	5%	4%	1%
Otro	16%	11%	21%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

La modalidad bajo la que se obtuvieron los magíster es en su mayoría presencial, con un 75% de los directores y jefes de UTP y un 73% de los inspectores generales. La modalidad semi-presencial se observa en mayor medida entre los directores (20%), mientras los jefes de UTP e inspectores generales alcanzan un 10% y un 14% respectivamente. La modalidad a distancia oscila entre el 6% y 7% para los tres actores.

A su vez, se observan algunas diferencias al comparar por tipo de dependencia del establecimiento en los jefes de UTP. Un 85% de aquellos que trabajan en establecimientos particulares subvencionados ha realizado su magíster de manera presencial y un 65% de los que ejercen este cargo en establecimientos municipales. En el caso de los inspectores generales, se observa que un 20% de quienes se desempeñan en establecimientos municipales, ha realizado el magíster de manera

semi presencial, ante un 3% de los de particulares subvencionados. No se observan diferencias al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

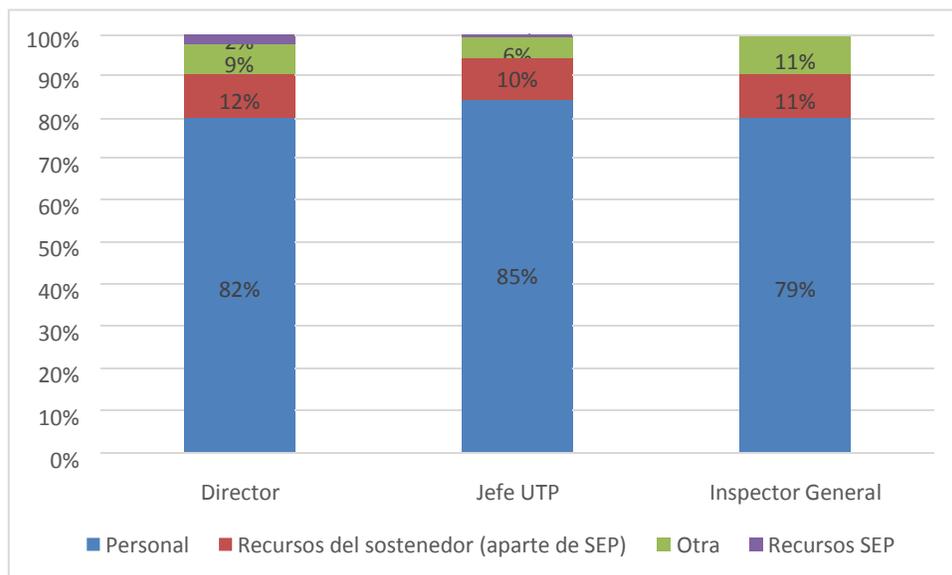
Para los tres actores, la mayoría ha obtenido los magíster en una universidad, arrojando un 97% de los directores, 92% de los jefes de UTP y un 88% de los inspectores generales. Entre un 6% y un 7% lo ha obtenido en centros de formación técnica y entre un 2% y un 5% en institutos profesionales. En el caso de los jefes de UTP de establecimientos particulares subvencionados, un 99% ha obtenido el magíster en una universidad y un 86% aquellos de establecimientos municipales. No se observan diferencias al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

La duración de los magíster es generalmente de 4 semestres. Entre los directores, esta proporción alcanza un 52%, un 50% de los jefes de UTP y un 44% de los inspectores generales. Entre el 24% y 35% ha realizado magíster de 1 a 3 semestres, y entre un 21% y un 24% de más de 4 semestres.

Nuevamente se observa que la iniciativa de realizar el magíster es principalmente personal, lo que se refleja en un 94% para los directores e inspectores generales y un 97% los jefes de UTP. Solo entre un 1% y un 5% la iniciativa surge del sostenedor y entre un 1% y un 4% esta es ministerial. En el caso de los jefes de UTP e inspectores generales, en un 8% y 14% respectivamente, nace del director. No se observan diferencias relevantes al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza ni en cuanto a la duración o a la iniciativa para realizar estos estudios.

El financiamiento también proviene de fuentes personales, alcanzando a un 82% en los directores, 85% en los jefes de UTP y 79% en los inspectores generales (gráfico N° 9). Entre el 10% y 12% han utilizado recursos del sostenedor y solo en el rango del 1% al 2% de los directores y jefes de UTP ha utilizado recursos SEP. Se observa que, para los directores de establecimientos particulares, un 19% obtuvo recursos del sostenedor y un 5% de los directores de establecimientos municipales. Entre los directores de establecimientos grandes, también hay una proporción significativamente mayor de recursos del sostenedor para financiar los magíster, la que alcanza un 20%, ante un 11% en los establecimientos pequeños y un 3% en los medianos. Al comparar por nivel de enseñanza, no se observan diferencias significativas.

Gráfico N° 9: Fuente de financiamiento de los magíster según actor



Fuente: elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, una muy baja proporción de directivos ha realizado doctorados (20 directores y 2 jefes de UTP). La gran mayoría ha cursado un solo doctorado (solo hay 2 directores que dicen haber cursado o estar cursando más de un doctorado).

Ahora bien, en cuanto a los ámbitos de los doctorados, un 53% de los directores lo ha realizado en liderazgo y gestión; mejoramiento y cambio escolar y clima y convivencia alcanzan un 24% cada uno; currículum y evaluación un 18% cada uno; desarrollo profesional, políticas nacionales de educación y gestión de proyecto tienen un 12% cada uno y prácticas de enseñanza/aprendizaje un 6%. Hay un jefe de UTP que realizó el doctorado en currículum y el otro en evaluación.

En casi la totalidad de los casos el doctorado se desarrolla de manera presencial en universidades y con una duración de 1 a 6 semestres.

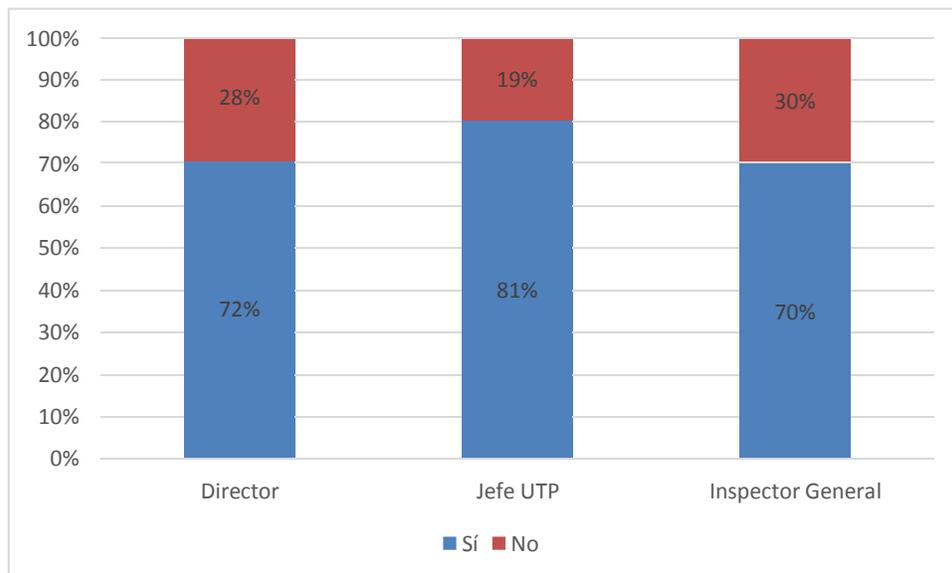
La realización del doctorado es en todos los casos iniciativa propia, excepto en el caso de un director que lo hizo invitado por el sostenedor. Lo mismo sucede con el financiamiento, que en casi todos los casos, proviene de cada persona, excepto un director que declara haber sido financiado con recursos SEP. No se observan diferencias para ninguna de estas variables al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos.

h. Formación Continua

Un último aspecto a evaluar respecto a la formación de los directivos tiene que ver con la formación continua. En el gráfico N° 10 se muestra que, si bien para los tres cargos más del 70% ha participado en alguna instancia de capacitación durante los últimos doce meses, esta proporción es mayor

respecto a los jefes de UTP, que alcanzan un 81%. Al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza de los establecimientos, no se observan diferencias significativas.

Gráfico N° 10: Capacitación durante los últimos 12 meses según actor



Fuente: elaboración propia

En general, las capacitaciones realizadas han tenido una duración de más de 40 horas: un 46% los directores, un 41% los jefes de UTP y un 35% los inspectores generales (cuadro N° 37). Al comparar según tipo de dependencia, las capacitaciones de los jefes de UTP e inspectores generales de establecimientos municipales tienen una duración más extensa, observándose proporciones más altas en quienes se han capacitado por más de 40 horas. En el caso de los jefes de UTP, un 53% de los municipales se ha capacitado por más de 40 horas frente a un 26% de los particulares subvencionados. En el caso de los inspectores generales, estas proporciones alcanzan un 48% y 23% respectivamente. No se observan diferencias relevantes al comparar por tamaño y nivel de enseñanza.

Cuadro N° 37: Duración de las capacitaciones según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
8 horas o menos	10%	13%	17%
Entre 8 y 24 horas	27%	22%	25%
Entre 24 y 40 horas	17%	24%	23%
Más de 40 horas	46%	41%	35%
Total	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia

De la misma manera que sucede en la formación de postgrado, el principal tema de capacitación de los directores y jefes de UTP es el de liderazgo y gestión escolar (cuadro N° 38). Sin embargo, en el caso de los inspectores prima clima y convivencia escolar con un 51%. Entre los jefes de UTP, también hay una proporción significativamente mayor de aquellos que se han capacitado en temas de evaluación (29%), en comparación a los demás actores.

Cuadro N° 38: Temas de las capacitaciones según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Liderazgo y gestión escolar	50%	45%	39%
Clima y convivencia escolar	33% ^b	17%	51% ^{ab}
Inclusión y equidad	24%	27%	21%
Prácticas de enseñanza/aprendizaje	20%	30% ^c	14%
Políticas nacionales de educación	19% ^c	12%	10%
Evaluación	18% ^c	29% ^{ac}	7%
Currículum	18%	20%	11%
Otro	17%	17%	15%
Mejoramiento y cambio escolar	15%	15%	10%
Desarrollo profesional	7%	8%	9%
Gestión de proyectos	9%	7%	5%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

c= Proporción significativamente mayor a inspector general

Fuente: elaboración propia

No se observan diferencias relevantes al comparar por tipo de dependencia, tamaño y nivel de enseñanza.

Finalmente, se observa que, si bien la decisión de realizar la capacitación es en su mayoría personal, hay una mayor proporción que nace de una iniciativa del sostenedor para la formación continua respecto a lo observado en relación a la formación de postgrado (cuadro N° 39), que arrojó un 31%

en el caso de los directores, 23% para los jefes de UTP y 24% para los inspectores generales. En el caso de los dos últimos, hay una parte significativamente mayor que se capacita por iniciativa del director, lo que se refleja en un 23% y 35% respectivamente.

Cuadro N° 39: Iniciativa de la realización de las capacitaciones según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Personal	63%	61%	54%
Del sostenedor	31%	23%	24%
Del director	7%	23% ^a	35% ^{ab}
Iniciativa ministerial	13%	12%	9%
Del equipo docente	7%	10%	10%
Otro	4%	4%	3%

a= Proporción significativamente mayor a director

b= Proporción significativamente mayor a jefe UTP

Fuente: elaboración propia

Al comparar de acuerdo a la dependencia de los establecimientos, las proporciones de iniciativa del director y ministerial son significativamente mayores en los establecimientos particulares en los establecimientos municipales para los tres actores (cuadro N° 40).

Cuadro N° 40: Iniciativa de la realización de las capacitaciones según tamaño del establecimiento y actor

	Director		Jefe UTP		Inspector general	
	M	PS	M	PS	M	PS
Personal	64%	63%	57%	67%	57%	51%
Del sostenedor	27%	35%	23%	24%	17%	30%*
Del director	4%	11%*	17%	30%*	25%	45%*
Del equipo docente	6%	8%	9%	11%	11%	10%
Iniciativa ministerial	18%*	7%	18%*	4%	18%*	1%
Otro	5%	4%	5%	2%	1%	4%

*Proporción significativamente mayor a la categoría de comparación

Fuente: elaboración propia

No se observan diferencias relevantes al comparar por tamaño o nivel de enseñanza.

5.1.2 Relaciones y mecanismos de trabajo

La sección de relaciones y mecanismos de trabajo obtuvo de manera generalizada puntuaciones muy altas para la mayor parte de sus respuestas. Si bien resulta difícil encontrar diferencias entre las percepciones de los tres cargos, se dan ciertos matices que se pueden relevar dentro de la altamente positiva evaluación que arroja esta sección. En cuanto a las diferencias por dependencia y otras variables claves, no se encontraron diferencias significativas.

La información se organiza a partir del análisis de dinámicas luego, valoración y satisfacción, seguido de articulación y organización del trabajo, para finalmente entregar algunos hallazgos transversales a los tres ámbitos considerados.

a. Dinámicas

Las dinámicas del equipo directivo arrojan las puntuaciones más altas de esta sección de la encuesta. En general, el director tiene una leve mejor evaluación en comparación con los otros dos cargos, lo

que puede responder a que es quien tiene mayores probabilidades de entregar una respuesta positiva al respecto, porque es el responsable del equipo y de la calidad de sus dinámicas internas.

La única pregunta que tiene un leve menor nivel de apreciación positiva para los tres cargos, se refiere a la existencia de retroalimentación respecto al desempeño de los roles entre los integrantes del equipo directivo. Lo cual indica que, si bien se trata de un aspecto ampliamente cubierto, todavía queda espacio para mejorar.

Cuadro N° 41: Frecuencia de práctica “entre los integrantes del equipo directivo nos retroalimentamos respecto al desempeño de nuestros roles”, según actor

Entre los integrantes del equipo directivo nos retroalimentamos respecto al desempeño de nuestros roles			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Nunca	1%	0%	1%
A veces	5%	7%	7%
Casi siempre	19%	20%	16%
Siempre	75%	73%	76%

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, tanto jefes de UTP como los inspectores generales, presentan una apreciación levemente menos positiva que los directores en torno a la percepción de que los otros integrantes del equipo apoyan la realización diaria de las funciones del actor.

Cuadro N° 42: Frecuencia de práctica “los otros integrantes del equipo directivo me apoyan en la realización diaria de mis funciones”, según actor

Los otros integrantes del equipo directivo me apoyan en la realización diaria de mis funciones			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Nunca	0%	8%	3%
A veces	2%	10%	7%
Casi siempre	16%	18%	18%
Siempre	82%	64% ^a	70% ^a

a= Proporción significativamente mayor a director

Fuente: elaboración propia

A su vez, el director presenta una opinión levemente más positiva en torno al respeto de las ideas entre los miembros del equipo, en relación al inspector general y en mayor medida al jefe de UTP.

Cuadro N° 43: Frecuencia de práctica “hay un respeto por las ideas de los otros miembros del equipo”, según actor

Hay un respeto por las ideas de los otros miembros del equipo			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Nunca	0%	5%	1%
A veces	2%	2%	4%
Casi siempre	10%	17%	11%
Siempre	87% ^{bc}	74%	80%

bc= Proporción significativamente mayor a jefe UTP y a inspector general

Fuente: elaboración propia

Además, se observa que los jefes de UTP muestran una apreciación levemente menos positiva que los inspectores generales y directores en torno al nivel de compromiso que perciben entre los integrantes del equipo directivo con respecto a la labor que se debe desempeñar.

Cuadro N° 44: Frecuencia de práctica “los integrantes del equipo directivo estamos comprometidos con la labor que debemos desempeñar”, según actor

Los integrantes del equipo directivo estamos comprometidos con la labor que debemos desempeñar			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Nunca	0%	3%	2%
A veces	1%	4%	3%
Casi siempre	9%	15%	8%
Siempre	88,9%	77% ^{ab}	86,0%

ab= Proporción significativamente mayor a director y jefe UTP

Fuente: elaboración propia

Por último, destacan tres afirmaciones en que los tres actores señalan estar “muy de acuerdo” en más de un 80%:

- Me atrevo a comunicar y compartir lo que pienso con el resto del equipo
- Hay un clima de escucha entre los integrantes del equipo directivo
- Entre los integrantes del equipo directivo podemos discutir abiertamente sobre las dificultades existentes al interior del establecimiento.

En definitiva, se observa que las dinámicas al interior de los equipos directivos son percibidas como altamente positivas, con matices mínimos entre los actores.

b. Valoración y satisfacción

Este grupo de preguntas de la encuesta fue el que tuvo una valoración menos positiva. Si bien, las mayorías siempre se encuentran en la categoría de respuesta más positiva (“muy de acuerdo”), se da una mayor proporción que en las otras secciones en categorías que dan espacio para mejoras (como lo es “de acuerdo”).

La satisfacción con el trabajo que se realiza como equipo, es el aspecto que se encuentra con una apreciación levemente menos positiva para los tres cargos, seguido por la afirmación en relación a la satisfacción con el trabajo personal. Respecto a esta última, es el inspector general el actor con una leve mejor apreciación al respecto.

Cuadro N° 45: Nivel de acuerdo con afirmación “estoy satisfecho con el trabajo que realizamos como equipo directivo”, según actor

Estoy satisfecho con el trabajo que realizamos como equipo directivo			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	1%	1%
En desacuerdo	1%	4%	2%
De acuerdo	42%	44%	36%
Muy de acuerdo	57%	51%	61%

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 46: Nivel de acuerdo con afirmación “estoy satisfecho con el trabajo que realizo”, según actor

Estoy satisfecho con el trabajo que realizo			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	0,4%
En desacuerdo	1%	2%	0,4%
De acuerdo	30%	30%	22,0%
Muy de acuerdo	69%	68%	77% ^{ab}

ab= Proporción significativamente mayor a director y jefe UTP

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, destaca el hecho de que el jefe de UTP tenga una percepción levemente más crítica de su orgullo por ser parte del equipo directivo.

Cuadro N° 47: Nivel de acuerdo con afirmación “estoy orgulloso de ser parte de este equipo directivo”, según actor

Estoy orgulloso de ser parte de este equipo directivo			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	1%	0%
En desacuerdo	2%	3%	2%
De acuerdo	13%	24%	14%
Muy de acuerdo	85%	72% ^{ac}	83%

ac= proporción significativamente mayor a director e inspector general

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la valoración del equipo directivo por parte de la comunidad es percibida de manera generalizada como positiva, sin embargo, si se observa que existe una proporción considerable en el nivel anterior “de acuerdo”, se tiene un matiz que plantea que existe una parte de los directivos que percibe que la valoración por parte de la comunidad podría ser mejor.

Cuadro N° 48: Nivel de acuerdo con afirmación “el equipo directivo es valorado por la comunidad escolar”, según actor

El equipo directivo es valorado por la comunidad escolar			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	1%
En desacuerdo	1%	6% ^a	4,4% ^a
De acuerdo	35%	40%	34%
Muy de acuerdo	64%	54%	61%

a= Proporción significativamente mayor a director

Fuente: elaboración propia

c. Articulación y organización del trabajo

Nuevamente, las preguntas de esta subdimensión de la encuesta tuvieron una evaluación muy positiva. Los únicos matices que se pueden destacar se refieren a la afirmación que se refiere a la existencia de instancias de evaluación de la forma de hacer el trabajo del propio equipo directivo. Si bien la mayor proporción de cada actor se encuentra en la categoría más alta del nivel de acuerdo, existe un porcentaje relevante en la categoría anterior (“de acuerdo”), lo que deja espacio a ciertas mejoras. Además, esto se puede reforzar si se suma al mismo análisis realizado respecto a la presencia de prácticas de evaluación de desempeño entre los integrantes del equipo directivo, señalado anteriormente para la subdimensión de dinámicas.

Cuadro N° 49: Nivel de acuerdo con afirmación “como equipo directivo, contamos con instancias de evaluación de la forma de hacer nuestro trabajo”, según actor

Como equipo directivo, contamos con instancias de evaluación de la forma de hacer nuestro trabajo			
	Director	Jefe de UTP	Inspector general
Muy en desacuerdo	1%	2%	1%
En desacuerdo	6%	9%	6%
De acuerdo	30%	30%	25%
Muy de acuerdo	64%	59%	67%

Fuente: elaboración propia

Destaca el altísimo porcentaje de la categoría “muy de acuerdo” para los tres actores respecto a la claridad de las funciones y tareas que le corresponden al cargo, como parte del equipo directivo.

Cuadro N° 50: Nivel de acuerdo con afirmación “tengo claridad respecto a las funciones y tareas que me corresponden, como parte del equipo directivo”, según actor

Tengo claridad respecto a las funciones y tareas que me corresponden, como parte del equipo directivo			
	Director	Jefe UTP	de Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	0%
En desacuerdo	1%	1%	2%
De acuerdo	12%	18%	12%
Muy de acuerdo	88%	80%	85%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se rescata el hecho de que el director tenga una evaluación levemente más positiva que los jefes de UTP respecto a tres aspectos que se relacionan con el “norte” del accionar del equipo directivo. Específicamente se trata de la presencia de un propósito común de los integrantes del equipo respecto a lo que se espera para los estudiantes, la presencia de un plan de trabajo definido con acciones y metas concretas, y la claridad respecto a objetivos y metas que se tienen como equipo directivo.

Cuadro N° 51: Nivel de acuerdo con afirmación “los integrantes de este equipo directivo tenemos un propósito común respecto a lo que esperamos para nuestros estudiantes”, según actor

Los integrantes de este equipo directivo tenemos un propósito común respecto a lo que esperamos para nuestros estudiantes			
	Director	Jefe UTP	de Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	0%
En desacuerdo	1%	2%	1%

De acuerdo	16%	24%	20%
Muy de acuerdo	83% ^b	74%	79%

b= Proporción significativamente mayor a jefe de UTP

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 52: Nivel de acuerdo con afirmación “como equipo directivo tenemos un plan de trabajo definido, con acciones y metas concretas”, según actor

Como equipo directivo tenemos un plan de trabajo definido, con acciones y metas concretas			
	Director	Jefe UTP	de Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	0%
En desacuerdo	2%	2%	3%
De acuerdo	19%	28%	18%
Muy de acuerdo	79% ^b	69%	79% ^b

b= Proporción significativamente mayor a jefe de UTP

Fuente: elaboración propia

Cuadro N° 53: Nivel de acuerdo con afirmación “tengo claridad respecto a los objetivos y metas que tenemos como equipo directivo”, según actor

Tengo claridad respecto a los objetivos y metas que tenemos como equipo directivo			
	Director	Jefe UTP	de Inspector general
Muy en desacuerdo	0%	0%	0%
En desacuerdo	2%	3%	2%
De acuerdo	13%	23%	19%
Muy de acuerdo	85% ^b	74%	79%

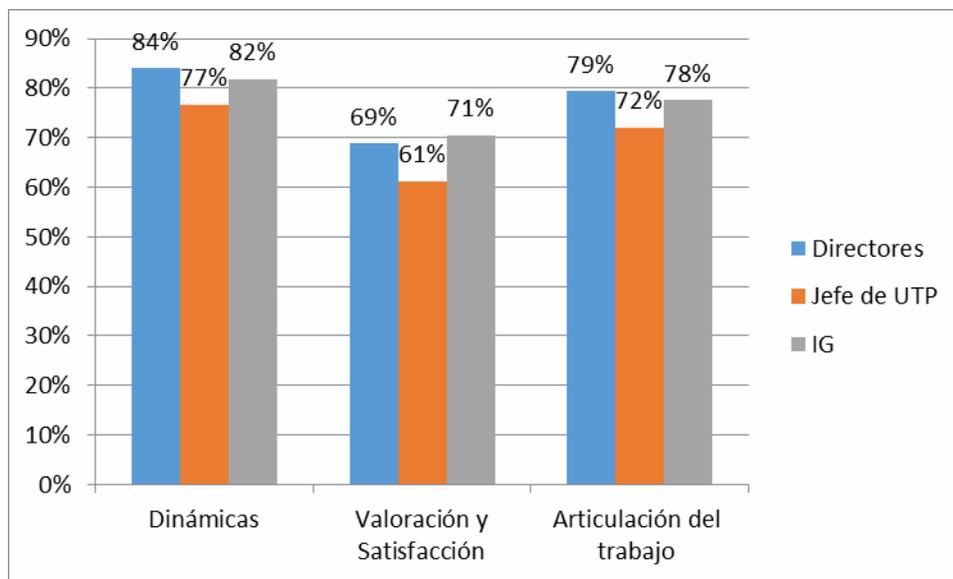
b= Proporción significativamente mayor a jefe de UTP

Fuente: elaboración propia

d. Síntesis de los hallazgos cuantitativos de relaciones y mecanismos de trabajo

Los resultados estadísticos muestran una tendencia altamente positiva en la evaluación de los tres ámbitos de la dimensión relaciones y mecanismos de trabajo. En promedio²¹, un 80% de los encuestados arrojó una muy buena evaluación de los diferentes ámbitos. En el siguiente gráfico se observan los resultados cuantitativos para las tres dimensiones evaluadas.

Gráfico N° 11: Evaluación global por ámbito según actor



Aquí solo se pueden observar pequeños matices, aunque destaca el hecho de que la valoración y satisfacción fue la subdimensión con una evaluación menos positiva. A su vez, los directores y los inspectores generales son quienes mejor evalúan los tres ámbitos, mientras el jefe de UTP es quien, dentro de los resultados positivos, muestra las evaluaciones más bajas.

²¹ El índice de cada dimensión se obtuvo a través de un promedio simple de las respuestas “siempre” y “muy de acuerdo” dentro de una escala con 4 posibilidades de respuesta. La escala fue la misma al interior de cada dimensión.

5.1.3 Funciones y prácticas asociadas a procesos escolares

En esta sección se analiza la frecuencia de diferentes tipos de prácticas según los resultados de la encuesta relativa a las preguntas P.22 a la P. 31 de las encuestas dirigidas inspectores generales, jefes de UTP y directores. A cada actor se le consultó si había realizado un conjunto de prácticas (86) agrupadas en ocho ámbitos de gestión y con qué frecuencia había realizado cada práctica en el último tiempo.

La escala de frecuencia para la mayoría de las preguntas fue la siguiente:²²

- a) No he realizado esta actividad
- b) Menos de una vez al mes
- c) Una vez al mes
- d) Cada 15 días
- e) Una vez a la semana
- f) Más de una vez por semana

A su vez, los ámbitos de gestión, el número de prácticas consultadas y el período consultado se presenta a continuación:

Cuadro N° 53.1: Síntesis estructura cuestionario

Ámbito de Gestión	Nº de Prácticas Consultadas	Durante los últimos:
1. Visión estratégica y planificación compartida del establecimiento	9	12 meses
2. Conducción del establecimiento	10	3 meses
3. Gestión del currículum	13	3 meses
4. Convivencia y clima social escolar	12	3 y 12 meses
5. Formación y participación	7	3 meses
6. Gestión de la comunidad escolar	6	12 meses
7. Desarrollo Profesional	7	12 meses
8. Gestión Financiera y de recursos educativos	8	12 meses

Previo a presentar los resultados de este análisis, es importante notar los alcances y límites de éste. Al respecto es importante señalar que hay diferentes tipos de prácticas que fueron consultadas, y esto no solo respecto al ámbito de gestión al que están asociadas, sino que también respecto a su naturaleza. En este marco, si bien todas las prácticas están bajo una misma métrica para vislumbrar

²² Las preguntas p24, p27, p30, p31, p32 tienen las siguientes categorías de respuestas: “Una o dos veces al año”/ “Dos o tres veces por semestre”/ “Una vez al mes”/ “Cada 15 días”/ “Una vez por semana o más”/ “No he realizado la actividad”

el nivel de frecuencia que implica cada una, se debe considerar que no es esperable el mismo nivel de frecuencia para cada una, especialmente en algunos casos.

Es relevante destacar que no es objetivo de este estudio establecer métricas de lo deseable con respecto a la frecuencia de las prácticas y funciones que desarrolla el equipo directivo. El presente análisis debe comprenderse como una línea base por el cual se puede identificar dos aspectos. El primero, identificar qué prácticas están siendo realizadas, y el segundo, qué actores están vinculados con la práctica y el nivel de frecuencia que les implica su realización. Escapa de los objetivos del estudio, tener una visión completa de la práctica respecto a su proceso de implementación, su duración y menos aún respecto a la calidad y eficacia.

Teniendo en cuenta estos alcances y límites, es importante continuar con algunos detalles de cómo se analizaron estas prácticas. Como se señaló, las prácticas estuvieron organizadas en ocho ámbitos y todas tenían en su interior acciones de distinta naturaleza. Para validar dichos ámbitos, se realizó un análisis factorial exploratorio de tipo componentes principales utilizando dos estrategias; matrices de correlaciones de Pearson y matrices de correlaciones policóricas.

La validación de los ámbitos se realizó con la finalidad de identificar si en cada uno de los tres actores los datos tendían a agruparse en consonancia con los ámbitos delimitados previamente. En segundo lugar, se quiso analizar el nivel de transversalidad de las soluciones entre actores, es decir, si la composición de los factores o sub-ámbitos era más o menos similar entre actores.

Los resultados de los análisis factoriales mostraron que, si bien los ámbitos tendieron a validarse por lo menos para siete de los ocho ámbitos de gestión, las soluciones o agrupaciones por actores tendieron a ser distintas.²³

En efecto, por actor, los únicos ámbitos que fueron más débiles en cuanto a su confiabilidad fueron los de gestión de la comunidad y gestión financiera.²⁴ Sin embargo, aunque los otros siete ámbitos tenían lógica al interior de cada actor, lo hacían de forma distinta.

Esto llevó a concluir que no hay transversalidad en los patrones de comportamiento de distintos actores en torno a las funciones y prácticas específicas consultadas al interior de cada ámbito. Dicho esto, se descartó la pertinencia de realizar un análisis agregado de funciones del equipo directivo y se relevó la necesidad de siempre consignar las diferencias por actor. Junto con lo anterior, se validó la pertinencia de mostrar los resultados según los ámbitos de gestión como fueron estructurados en la encuesta.

El análisis de los datos que a continuación se presenta, está organizado en dos partes. En la primera se realiza un análisis por ámbito en el que se describe la injerencia de cada actor en forma global. En la segunda parte, se explora los resultados por actor, en el que se da cuenta de las prácticas más recurrentes para cada uno de ellos.

Para el primer análisis (por ámbito) se presenta el porcentaje de actores que declararon realizar esa actividad y el nivel de frecuencia con que realiza la práctica.

²³ Las únicas excepciones fueron 7 factores puntuales al interior del ámbito de visión estratégica y compartida, convivencia, desarrollo docente y gestión de la contingencia

²⁴ Tales ámbitos son la gestión de la comunidad y gestión financiera. Las agrupaciones no cuentan con una confiabilidad favorable ($\text{Alpha de Cronbach} < 0.7$) y la composición por actor es muy distinta.

Dado que las categorías de respuesta respecto al nivel de frecuencia variaron según la pregunta, estas se llevaron a un común denominador que consistió en el número de veces que implica realizar la actividad en un periodo de 12 meses²⁵. Lo anterior significa que para cada categoría de respuesta, se creó otra variable en paralelo que describe cuántas veces en el año (12 meses) implicaría realizar dicha actividad si se repitiera contantemente la última frecuencia declarada. De esta forma, si una persona declaró realizar una determinada actividad solo una vez al mes, dicha respuesta se llevó a 12. Por tanto, se transformó esta variable ordinal a una de carácter cuantitativo. En base a lo anterior, se llegó a una frecuencia promedio, que se interpreta como el número de veces promedio con que se realiza la actividad un actor en un año cronológico.

Los dos indicadores, es decir, el porcentaje de actores que realiza la actividad y la frecuencia promedio anual, se presentan juntos y se clasificaron de la siguiente manera:

Cuadro N° 54: Parámetros de clasificación de los resultados de prácticas según presencia y nivel de recurrencia²⁶

Práctica transversal y recurrente	Realizado por sobre el 75% del total de actores e igual o sobre 12 veces al año
Práctica transversal y no recurrentes	Realizado por sobre el 75% del total de actores y menos de 12 veces al año
Práctica no transversal pero recurrentes	Realizado por menos del 75% de los actores e igual o sobre 12 veces al año
Práctica no transversal y no recurrentes	Realizado por menos del 75% de los actores y menos de 12 veces al año

Fuente: elaboración propia

El análisis de nivel de frecuencia permitió visualizar, con una métrica común, 86 prácticas, sin embargo para posibilitar lo anterior, se extrapolaron las respuestas originales con diferentes frecuencias a una métrica anual. Esta opción metodológica tuvo costos y beneficios que se sopesaron. Como beneficio, este análisis permitió sintetizar y visualizar un conjunto muy amplio de prácticas de distintos actores con diferentes escalas de respuesta, pero por otra parte, la extrapolación del dato a una frecuencia anual tiene sus resguardos a considerar. En efecto, para las preguntas que hacían referencia a periodos de 3 o 6 meses, existe la posibilidad de que la respuesta del encuestado pudiese ser levemente distinta si se le hubiera consultado directamente por la frecuencia anual con que realizaba la práctica en comparación a la forma que se consultó, es decir por la frecuencia en los

²⁵ Por ejemplo, la categoría de respuesta “una vez al mes” se llevó a 12, “dos veces al mes” a 24 y así sucesivamente. Para las categorías de respuesta que implicaban un rango, se consideró el punto medio, junto con ver una adecuada proporción de magnitudes entre las diferentes alternativas.

²⁶ De esta manera, el nivel de transversalidad, refiere al porcentaje de actores que realiza la práctica. Cuando la práctica es realizada por un 75% o más, se habla de que la práctica es “transversal” en un determinado actor. El nivel de recurrencia por otra parte, se refiere al número de veces que un determinado actor realiza la práctica en el último tiempo. De esta forma, una práctica es recurrente si es realizada con un promedio igual o superior a 12 veces en un periodo de 12 meses.

últimos 3 o 6 meses. Sopesando costos y beneficios, se optó por trabajar en base a promedios en una misma escala (i.e anual) y cuando fue necesario, se agregó información respecto a los resultados según las categorías de respuestas originales. De esta manera, además del promedio, en algunas prácticas, se agregó información respecto a la categoría de respuesta que agrupó la mayor cantidad de actores. No se realizó este análisis para cada una de las 86 prácticas, por un tema de síntesis y de redundancia de la información, centrándose esta información en el análisis bivariado de la información y solo cuando se destacaron ciertas tendencias.

Respecto al análisis bivariado, se compararon los resultados por actor según dependencia, tamaño del establecimiento y nivel de enseñanza. Para determinar la validez de las diferencias que se obtuvieran respecto a dichos cruces se realizaron los test de diferencias de medias y prueba z para proporciones. Para el caso de diferencias de media, se aplicó la prueba de T de Student, con Alfa de 0,05. Para el caso de los porcentajes, se aplicó prueba Z para proporciones con un Alfa también de 0,05.²⁷

Los análisis entre grupos están al final de cada sección y solo se puntualizan las diferencias estadísticamente significativas.

5.1.3.1 Análisis por ámbito

Visión estratégica y planificación compartida

En este primer ámbito, se consultó sobre diez prácticas de diversa índole, desde reuniones con sostenedores a actividades en torno a la elaboración, monitoreo y difusión del PME y PEI. Es importante destacar que todas las ellas son abordadas por alguno de los tres actores y, por ende, no hay un vacío al respecto, lo que es un éxito respecto a los lineamientos que la política pública ha conducido.

Por otra parte, es importante destacar que en general participan los tres actores en las prácticas asociadas a este ámbito, con excepción de algunas actividades puntuales como las reuniones con el sostenedor.

Unas de las prácticas más intensivas para los tres actores en este ámbito son las reuniones para la construcción o actualización del plan de mejoramiento escolar y/o de monitoreo del estado de avance, que implica una recurrencia que va desde 13 a 16 veces en un periodo de 12 meses, lo que indica que este tipo de instrumento cobra relevancia en la dirección del establecimiento a lo largo del año.

Otra práctica realizada al interior del equipo directivo, aunque con un nivel de frecuencia menor en comparación a las demás actividades, es la difusión y explicación a la comunidad escolar de los objetivos, planes y metas institucionales y lo mismo respecto a sus avances. Estas dos prácticas que se consultaron por separado, tienen un promedio de frecuencia entre 7 y 8 veces al año lo que, dada la naturaleza de la actividad, no es bajo.

²⁷ Una proporción a una expresión numérica que representa una parte de un todo más grande, se entiende que un porcentaje es también una proporción expresada numéricamente distinta

El análisis por actor muestra que los directores participan de cada una de las prácticas consultadas y que las más frecuentes son las reuniones con el sostenedor para temas de gestión pedagógica y de administración del establecimiento con un promedio de 15 veces al año.

En el caso de los jefes de UTP, comparten transversalmente la realización de a lo menos 7 de las 9 actividades consultadas, pero no tienen en este ámbito, las prácticas que realizan más frecuentemente. Lo mismo sucede en el caso del inspector general.

Cuadro 55: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito visión estratégica

Visión estratégica y planificación compartida (últimos 12 meses)			
	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P22_1 Participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento para abordar temas relativos a la gestión pedagógica	95%	86%	72%
	15	10	9
P22_2 Participar en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento	96%	68%	72%
	15	11	13
P22_3 Coordinar el proceso de ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento	80%	76%	86%
	8	9	13
P22_4 Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación del PEI	93%	92%	84%
	8	9	9
P22_5 Liderar sesiones de construcción o actualización del plan de mejoramiento escolar	91%	96%	80%
	12	13	10
P22_6 Participar en reuniones de monitoreo del estado de avance de las acciones comprometidas en el PME	93%	97%	90%
	13	16	16
P22_7 Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales	92%	92%	87%
	8	8	10
P22_8 Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos, planes y metas institucionales	93%	91%	83%
	7	7	8
P22_9 Elaborar un calendario o carta Gantt para organizar las diferentes actividades del establecimiento	89%	96%	90%
	5	7	7

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito

Por Dependencia: Existen diferencias significativas en la frecuencia en que directores, jefes de UTP e inspectores generales de establecimientos subvencionados participan en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la gestión pedagógica y a la administración del establecimiento, en comparación con sus pares en establecimientos municipales. De esta manera, los directores de establecimientos subvencionados se reúnen en promedio 19 veces al año para tratar dichos temas; mientras los directores de establecimientos municipales registran una media de 12 veces.

Las diferencias de jefe técnico e inspector general se acrecientan más aún. Los jefes técnicos de particulares subvencionados, por ejemplo, se reúnen con los sostenedores un promedio de 13 veces al año, lo que ocurre solo 8 veces con los jefes técnicos municipales. Por su parte, los inspectores generales de particulares subvencionados presentan un promedio de 13 reuniones al año, en contraste con 5 de los municipales.

Se aprecia que hay mayor participación del sostenedor en establecimientos particulares subvencionados, con la consecuente mayor frecuencia de actividades a nivel de mandos intermedios.

Por tamaño: Al comparar por tamaño, los directores y los jefes de UTP arrojan diferencias significativas. No obstante, no se presenta una tendencia clara en los tres tipos de establecimientos. Las diferencias en los directores están determinadas por la práctica de liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación del PEI. La recurrencia es de un promedio de 10 veces al año en establecimientos grandes, de 7 en establecimientos medianos y 8 en establecimientos pequeños. Asimismo, en el caso de los jefes de UTP se encuentran diferencias significativas en la práctica de difundir y explicar a la comunidad los avances en relación a los objetivos, planes y metas institucionales. Así, el promedio anual es de 8 en entidades grandes, de 6 en las medianas y en las pequeñas coincide con el de establecimientos medianos, es decir, 6 veces al año.

Por nivel de enseñanza: Los directores de establecimientos de educación básica presentan diferencias significativas en comparación con los directores de establecimientos de educación básica y media en cuanto a su participación en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento. De este modo, los primeros lo realizan un promedio de 12 veces en el año y los segundos 16.

También se observan diferencias significativas en la práctica de liderar sesiones de construcción o actualización del Plan de Mejoramiento, pero esta vez a favor de los directores de educación básica, los que lo realizan 15 veces en promedio, en contraste con 12 veces al año en el caso de los directores de establecimientos de educación básica y media. Algo similar ocurre con la práctica de difusión y explicación a la comunidad los objetivos, planes y metas institucionales porque la recurrencia para los directores de establecimientos de educación básica es de 12 veces al año y para aquellos de establecimientos de educación media es 7.

a) Conducción del establecimiento

Igualmente, se observa que ninguna práctica de conducción está sin realizar por algún actor.

De las nueve prácticas consultadas, hay solo tres en las que la frecuencia es baja para los tres actores, con un promedio bajo 12 veces al año. Estas son las actividades relativas a dar algún tipo respuesta a solicitudes realizadas por la Agencia de Calidad o Superintendencia, lo que sugiere que estas organizaciones no demandan tanto tiempo al equipo directivo, por lo menos en relación al tiempo consultado (agosto- noviembre) y por último a la dirección en un momento del consejo escolar.

Una de las prácticas más intensas, es la relativa a la conducción de los apoderados, que implica tareas como la organización de instancias de comunicación, la realización de entrevistas individuales formales y la redacción de circulares dirigidas a ellos. Este tipo de tareas, si bien vincula a los tres actores, es más intensa para el inspector general, luego para el jefe de UTP y finalmente para el director. Aquí, el inspector general y secundariamente el jefe de UTP, son quienes realizan constantemente estas actividades, en particular las entrevistas individuales a apoderados, que implican una tarea que es realizada más de dos veces al mes por un 65% de los inspectores generales, y casi dos veces al mes por 40% de los jefes de UTP y por un 30% de los directores. Un patrón parecido se observa respecto a la frecuencia con que estos actores participan en la redacción de circulares informativas para apoderados, así como en la organización de instancias de comunicación con éstos.

Es importante notar que, para los tres actores, este foco de actividad con los apoderados es una de las más recurrentes del conjunto de prácticas consultadas.

En este ámbito, además de lo relativo a la conducción y comunicación con apoderados, es importante señalar que para el director la actividad de dar respuesta al sostenedor está entre los diez promedios más altos del conjunto de prácticas consultadas.

Cuadro N° 56: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito conducción

	Director (n=314)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P23_1 Dirigir alguna sesión o momento del consejo escolar	95%	49%	65%
	11	8	7
P23_2 Organizar instancias de comunicación con los apoderados	85%	82%	92%
	12	20	43
P23_3 Realizar entrevistas individuales formales con apoderados	77%	91%	95%
	44	42	78
P23_4 Redactar circulares informativas para apoderados	82%	86%	96%
	18	19	36
P23_5 Reunirse con otros miembros de la comunidad escolar, para analizar los resultados de las distintas mediciones aplicadas al establecimiento	89%	99%	90%
	10	23	23
P23_6 Dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a los resultados de evaluaciones	89%	98%	60%
	19	24	14
P23_7 Dar respuesta a solicitudes realizadas por el sostenedor	95%	84%	81%
	34	25	28
P23_8 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la agencia de calidad	76%	61%	41%
	7	7	7
P23_9 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la superintendencia de educación	83%	54%	63%
	7	5	9
P23_10 Dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones	81%	59%	72%
	12	6	14

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito

Por dependencia: Aunque se presentan diferencias tanto en los directores como en los jefes de UTP e inspectores generales en términos de recurrencia, no hay una tendencia transversal en un solo sentido.

Los directores municipales tienen estadísticamente más recurrencia en la dirección de una sesión o momento del Consejo Escolar que particular subvencionado (13 v/s 8 veces al año). Lo mismo ocurre tanto con la práctica de dar respuesta a solicitudes realizadas por el sostenedor (40 v/s 30 veces al año) y con la de dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones (14 v/s 8 veces al año).

El jefe técnico subvencionado organiza con mayor frecuencia instancias de comunicación con apoderados que su par en establecimientos municipales (24 v/s 15 veces al año), lo mismo ocurre en la realización de entrevistas individuales con apoderados, donde los primeros promedian 52 veces al año y los segundos solo 34 veces. Algo similar aparece respecto a la dirección de reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas, en que los jefes técnicos subvencionados promedian 29 veces al año, en contraste con un promedio de 20 de su par en establecimientos municipales.

Finalmente, otra diferencia relevante se encuentra en el rol del inspector general de establecimientos subvencionados que da respuesta más frecuentemente a las solicitudes del sostenedor con un promedio de 34 veces al año, en comparación con su contraparte municipal que en promedio lo realiza 22 veces en el mismo periodo de tiempo.

Por tamaño: Hay también diferencias en las recurrencias de las entrevistas con apoderados, en el caso de los directores y los jefes de UTP. La tendencia no es clara en el caso de los directores, ya que estas se observan entre establecimientos medianos (50 entrevistas al año) y pequeños (36 veces al año), mientras en los establecimientos grandes la recurrencia promedio de entrevistas es de 47 veces al año.

Sin embargo, en el caso de los jefes de UTP las recurrencias son proporcionales al tamaño de los establecimientos, generándose las mayores diferencias entre los establecimientos pequeños con una recurrencia de 27 veces al año y los establecimientos grandes que promedian una recurrencia promedio de 53 veces, mientras en el caso de los medianos el promedio se ubica entre los dos anteriores (40 veces al año).

Por nivel de enseñanza: Se observan diferencias significativas para todos los actores según el nivel de enseñanza de los establecimientos, las cuales tienden a mostrar una mayor recurrencia promedio en entidades que imparten solo educación básica o solo educación media.

Comenzando por los directores, se observan diferencias significativas en la práctica de dirección de alguna sesión o momento del consejo escolar entre establecimientos de educación básica con un promedio de 16 veces al año y los de educación básica y media con un promedio de 10 veces al año y también las hay en la redacción de circulares informativas para apoderados (26 v/s 17 veces al año) y en dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones (18 v/s 10 veces al año) entre los mismos niveles de enseñanza.

Igualmente, las diferencias observadas para los inspectores generales van en la misma dirección, pues los inspectores de establecimientos de enseñanza básica realizan 81 entrevistas con apoderados en promedio al año y sus pares de entidades de educación media muestran un promedio de 77 veces y quienes pertenecen a instituciones que imparten ambos tipos de enseñanza presentan un promedio de 65 veces al año.

No obstante, en el caso de los jefes de UTP las diferencias estadísticamente significativas no demuestran tener una dirección clara. Por una parte, se observa algo similar a lo descrito anteriormente respecto a dar respuesta a las solicitudes realizadas por el sostenedor. Así, quienes trabajan en establecimientos que imparten solo un tipo de educación, presentan un promedio mayor (27 veces en básica y 30 veces en media) en comparación con sus pares de entidades de educación básica y media (12 veces promedio). Por otra parte, en cuanto a dar respuesta a solicitudes realizadas por la Superintendencia de Educación, se observa una tendencia contraria, pues los jefes de UTP de establecimientos de educación básica y media muestran una recurrencia de 13 veces al año, en comparación con un promedio de 5 veces al año por parte de sus pares en instituciones de educación media y un promedio de 3 veces en aquellos de educación básica; contrario a lo descrito anteriormente. Por último, respecto de dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones, quienes presentan una recurrencia promedio mayor son los establecimientos que imparten enseñanza completa (11 veces al año), en comparación con los de educación básica (5 veces al año) o educación media (6 veces al año).

b) Gestión del currículum

En términos generales, la mayoría de las prácticas consultadas son desarrolladas de manera intensiva por el jefe de UTP, con la excepción de diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual, que es una práctica más vinculada a la labor del inspector general. Más del 85% de los inspectores declara realizar esta actividad con un promedio de 38 veces al año, además al interior de este grupo un 22% realiza esta actividad más de una vez por semana. La responsabilidad de esta tarea, de diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, de acuerdo a la opinión de directores, recae más en los encargados de convivencia y orientadores que de los inspectores generales ya que, al consultar se menciona al encargado de convivencia en un 47% y secundariamente al orientador en un 40%.

Una dinámica parecida ocurre con diagnosticar y/o derivar a estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE) donde, además del jefe de UTP (41%), el director menciona a profesores de aula (37%).

Los jefes de UTP realizan con una frecuencia mayor a 25 veces al año las siguientes tareas: revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes con un promedio de 45 veces al año y retroalimentar a los docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje, con un promedio de 39 veces al año. Le siguen la realización de observaciones de clases a los docentes, con un promedio de 35 veces al año y la revisión de las planificaciones de clases elaboradas por los ellos, así como retroalimentarlos en esta materia con un promedio de 28 y 26 veces al año. En estas prácticas se encuentran varias de las diez actividades más recurrentes del jefe de UTP.

Por otra parte, hay un porcentaje relevante de directores que están asumiendo un liderazgo pedagógico de manera más o menos recurrente, lo que se observa en su participación en actividades como la observación de clases y la retroalimentación respecto a sus prácticas pedagógicas. Estas actividades son realizadas por sobre un 75% de los directores, con un promedio entre 23 y 21 veces al año, donde un 41% realiza lo anterior por lo menos mensualmente.

Cuadro N° 57: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito gestión currículum

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P24_1 Revisar las planificaciones de clases elaboradas por los docentes	41%	92%	28%
	12	28	6
P24_2 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de la planificación de procesos de aprendizaje	50%	92%	34%
	14	26	8
P24_3 Revisar las evaluaciones de los aprendizajes, elaboradas por los docentes	35%	96%	27%
	10	45	9
P24_4 Realizar retroalimentación a los docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje	45%	96%	26%
	12	39	6
P24_5 Realizar observaciones de clases a los docentes	78%	95%	58%
	23	35	16
P24_6 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas	76%	97%	52%
	21	32	13
P24_7 Diagnosticar y/o derivar estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE)	31%	75%	63%
	6	16	18
P24_8 Diagnosticar y/o derivar a estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual	39%	74%	86%
	12	19	38
	70%	87%	85%

P24_9 Participar en reuniones conjuntas de definición de planes de apoyo entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes	12	19	26
P24_10 Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares	63%	75%	60%
	15	18	19
P24_11 Organizar instancias formales para identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje	75%	95%	57%
	16	18	11
P24_12 Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases	73%	80%	71%
	6	12	19
P24_13 Supervisar que las clases no sean interrumpidas	49%	82%	94%
	36	50	82

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito son las siguientes

Por dependencia: En general, en lo referente a la dependencia, se observa una tendencia donde hay mayor recurrencia en este tipo de funciones para directores y jefes de UTP de establecimientos particulares subvencionados en relación a sus pares municipales.

Hay diferencias estadísticamente significativas en cuatro prácticas concretas. En la revisión de las evaluaciones de los aprendizajes elaborados por los docentes, donde se observa una recurrencia mayor por parte de directores y jefe de UTP de establecimientos subvencionados en relación a sus pares en establecimientos municipales (14 v/s 8 veces en directores y 56 v/s 36 veces en jefes técnicos).

También es más recurrente la retroalimentación a los docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje por parte de jefes técnicos de entidades particulares subvencionadas en comparación con los jefes técnicos de las municipales (49 v/s 30 veces al año respectivamente). Lo mismo ocurre con los directores: quienes trabajan en establecimientos subvencionados presentan una mayor recurrencia en esta práctica respecto a aquellos que se desempeñan en establecimientos municipales (16 v/s 9 veces).

En el caso de inspectores generales municipales, es más recurrente diagnosticar y/o derivar a estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual con un promedio de 44 frente a sus pares de establecimientos particulares subvencionados que realizan la misma actividad con un promedio 32 veces al año. Por el contrario, en cuanto a la práctica de realizar retroalimentación a los docentes respecto de las evaluaciones de aprendizaje, quienes pertenecen a

establecimientos subvencionados presentan un promedio de 20 veces al año y sus pares de establecimientos municipales 12 veces.

Por tamaño: Por otra parte, en cuanto al tamaño, se presentan diferencias para los jefes de UTP, particularmente cuando se trata de liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares, donde los jefes técnicos de los establecimientos medianos presentan una recurrencia promedio de esta práctica de 19 veces al año, en contraste con un promedio de 10 veces en instituciones grandes, pero no se observa una tendencia clara ya que en establecimientos pequeños el promedio es de 13.

De la misma manera, no hay una tendencia clara respecto a las diferencias encontradas entre los directores. Aquellos que ejercen en establecimientos pequeños presentan una recurrencia promedio mayor en la práctica de retroalimentación a los docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje en comparación con sus pares de establecimientos medianos (16 v/s 8 veces al año promedio), pero el promedio la recurrencia no aumenta para quienes trabajan en establecimientos grandes (13 veces promedio al año).

Por nivel de enseñanza: En torno al nivel de enseñanza, se presentan diferencias significativas para todos los actores, pero las tendencias varían según las prácticas. De esta manera, los directores de establecimientos con enseñanza completa presentan mayor recurrencia de prácticas relacionadas con diagnosticar y/o derivar a estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE). Ellos realizan la actividad en promedio 14 veces al año y quienes trabajan en entidades de educación básica, la efectúan 8 veces.

Respecto a la práctica de revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes, no se observa una tendencia clara en el caso de los inspectores generales, ya que quienes presentan una mayor recurrencia son quienes trabajan en establecimientos de educación media con un promedio de 17 veces al año, los promedios de quienes pertenecen a entidades que imparten educación completa promedian 8 veces al año y en establecimientos de educación básica 6 veces.

Por otra parte, en los jefes de UTP hay una mayor recurrencia para quienes trabajan en establecimientos de educación básica (52 veces al año) en esta práctica, en comparación con quienes se desempeñan en establecimientos que imparten solo educación media (36 veces al año) o educación media y básica (31 veces al año promedio).

En relación con esto, la práctica de realizar retroalimentación a docentes respecto a las evaluaciones de aprendizaje también muestra la misma dirección, pues los inspectores generales de establecimientos de educación básica y media tienen una mayor recurrencia promedio (12 veces al año) respecto a sus pares de entidades que imparten solo educación básica (4 veces al año) o solo educación media (4 veces al año), mientras en el caso de los jefes de UTP la tendencia que se observa es inversa, ya que quienes pertenecen a establecimientos de educación básica realizan en promedio más veces dicha actividad (46 veces al año) en comparación con aquellos que trabajan en instituciones de educación media (30 veces) y de educación básica y media (24 veces).

Asimismo, en el caso de los inspectores generales se observa una relación similar en la práctica de supervisión de las clases lo que se ve reflejado en que, en establecimientos de educación básica y

aquellos de educación media el promedio es de 85 veces al año, en contraste con sus pares de entidades de educación básica y media donde se presenta un promedio de 68 veces al año.

Por último, se observan diferencias significativas en la retroalimentación a los docentes respecto de sus prácticas pedagógicas de los jefes de UTP, donde quienes pertenecen a establecimientos de educación básica (37 veces) y entidades de educación media (22 veces) realizan en promedio más veces la actividad al año que sus pares de instituciones de educación básica y media (21 veces).

c) Convivencia y clima social escolar

El conjunto de las ocho prácticas es realizado de manera más o menos intensiva por alguno de los tres actores consultados, siendo claramente más intensivas las labores del inspector general en estas actividades. En efecto, a diferencia de otros ámbitos donde la participación del director y jefe de UTP se traduce en la realización con cierta frecuencia de un conjunto de tareas concretas, aquí es el inspector general quien, de manera muy recurrente, se configura como el actor que participa más y de manera casi cotidiana o semanal en la mayoría de las prácticas consultadas. Las tareas más intensivas incluyen prácticas como la supervisión de espacios en recreos, comedores y las entradas y salidas. Para este tipo de tareas el promedio supera las 40 veces al año, lo que habla de rutinas casi diarias en relación a su rol.

Las únicas tareas donde no se observa un rol claro de ninguno de estos tres actores, es la organización de actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento, que no es realizada por a lo menos un 30% de los actores consultados.

La organización de instancias de trabajo con los apoderados respecto a la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes, fue realizada por el inspector general con un nivel de recurrencia menor a 12.

Es importante notar que para el conjunto de prácticas que los inspectores generales señalan realizar, desde la perspectiva de los directores, aparece además del inspector general, el encargado de convivencia y el orientador como actores relevantes.

En cuanto a la participación de directores y jefes de UTP es necesario destacar que algunos de estos asumen un rol en la vigilancia y supervisión de espacios comunes. Por ejemplo, el 58% de los directores declara participar en la supervisión de recreos y, entre los que frecuentan esta práctica, en promedio lo realizan unas 21 veces en el año. Lo mismo sucede en el caso de los jefes de UTP, en donde un 71% declara realizar esta actividad, promediando un poco más que los directores.

Por otra parte, si bien no se realiza muy frecuentemente, es importante notar que hay una amplia mayoría de directores (82%) que lidera sesiones de construcción, revisión y/ o actualización del manual de convivencia o reglamento interno, como también en la organización de instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente.

Cuadro N° 58: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito clima y convivencia

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P25_1 Liderar sesiones de construcción, revisión y/o actualización del manual de convivencia o reglamento interno	82%	71%	94%
	7	7	15
P25_2 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de discriminación o exclusión	66%	64%	94%
	8	8	17
P25_3 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de acoso escolar (o bullying)	65%	60%	94,0%
	7	6	18
P25_4 Desarrollar planes de apoyo individuales para aquellos estudiantes con riesgo de abandono escolar	49%	73%	79%
	8	8	17
P26_1 Organizar instancias de trabajo con los estudiantes respecto a la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying	42%	53%	86%
	4	6	13
P26_2 Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto a la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes	49%	55%	84%
	4	5	8
P26_3 Organizar actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento	63%	61%	67%
	4	4	6
P26_4 Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente	83%	81%	66%
	4	6	5
P26_5 Vigilar los patios durante recreos	58%	71%	96%
	21	27	47
P26_6 Vigilar el comedor o casino mientras los estudiantes almuerzan	23%	53%	92%
	9	19	44

P26_7 Supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento	43%	61%	99%
	20	22	50
P26_8 Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases	52%	80%	98%
	17	26	47

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito son las siguientes

Por dependencia: Según dependencia de los establecimientos, hay variaciones en el nivel de intensidad con que se realizan ciertas acciones que, en términos generales, apuntan a que en establecimientos municipales las labores relacionadas con la convivencia y clima son más recurrentes. Hay tres prácticas donde se detectaron diferencias significativas, en las que se observa que el inspector general de los establecimientos municipales tiende a realizar más frecuentemente las siguientes prácticas:

- Desarrollo de planes de apoyo individuales para aquellos estudiantes con riesgo de abandono escolar. El promedio de los inspectores generales municipales es de 21 veces en el año, en comparación con 12 veces en entidades subvencionadas.
- Organización de instancias de trabajo con los estudiantes respecto de la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying. El promedio en los inspectores generales municipales es de 15 veces al año, en contraste con 11 en entidades subvencionadas.
- Organización de instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes. El promedio de los inspectores generales municipales es de 10 veces al año, en contraste con 11 en entidades subvencionadas.

En directores también se detectó una diferencia estadísticamente significativa en relación a la práctica de organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente, donde la frecuencia promedio es de 6 veces al año en el caso de los directores municipales, y de 4 veces en el caso de directores en establecimientos particulares subvencionados.

Por tamaño: En cuanto al tamaño, se observan diferencias estadísticamente significativas para todos los actores. En primer lugar, los directores de establecimientos pequeños muestran un promedio considerablemente mayor en la colaboración con profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases (20 veces al año), en comparación con sus pares de establecimientos grandes (12 veces al año) y medianos (17 veces al año).

Por su parte, en el caso de los jefes de UTP la tendencia favorece a los establecimientos pequeños en la práctica de supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento (27 veces al año promedio) en comparación con la recurrencia de sus pares de establecimientos grandes (17 veces al año promedio) y de establecimientos medianos (25 veces).

Por último, en el caso de los inspectores generales, se observa una tendencia favorable a los establecimientos pequeños en comparación con los medianos, cuya recurrencia promedio en las prácticas de supervisión de la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento es de 51 y 46 veces al año respectivamente y la colaboración con profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases es de 50 y 42 veces al año para cada caso. Sin embargo, esta diferencia no se replica en el caso de los establecimientos grandes.

Por nivel de enseñanza: En cuanto al nivel de enseñanza, solo se observan significativas diferencias en la frecuencia de la vigilancia de los patios durante los recreos para los jefes de UTP, cuyo promedio en establecimientos de educación básica es de 31 veces al año, en instituciones de educación media es de 18 veces y en aquellos que imparten ambos tipos de educación es de 24 veces.

d) Formación y participación

Este ámbito incluye prácticas diversas, que van desde el desarrollo de planes de formación y de estrategias de vida saludable a acciones orientadas a la comunicación y participación de la comunidad en talleres y celebraciones emblemáticas del establecimiento. Al respecto, se observa que todas las prácticas tienen la participación relevante de al menos uno de los tres actores, con la excepción de la organización de talleres para la prevención de consumo de drogas, en donde aparecen como figura relevante los encargados de convivencia, que fueron mencionados por el 50% de los directores. Para todas las demás prácticas, la figura del inspector general es la más relevante, cuya tarea vincula transversalmente a la gran mayoría de los inspectores, con un nivel de frecuencia relevante en relación a los demás actores.

Respecto al desarrollo de un plan de formación, se encontraron discordancias con el estudio de casos que es interesante relevar. Según el estudio cuantitativo, esta práctica cuenta con una participación alta de los tres actores en el último tiempo (por sobre 74%) y con un nivel de frecuencia no tan bajo que va desde 11 a 28 veces al año.

En cuanto a la entrega de información a los apoderados, tanto el jefe de UTP como inspector general participan, pero se hace la distinción respecto a lo netamente académico y lo no académico, siendo el inspector general quien asume más la comunicación de actividades no académicas (en un 88%), con una frecuencia promedio de 34 veces al año. En la comunicación de aspectos académicos, el 90% de los jefes de UTP participó en el último tiempo, y lo hizo con una frecuencia promedio de 15 veces al año.

Los inspectores generales participan por sobre 82% en actividades como la organización de celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados, la implementación de estrategias para la promoción de vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.), así como en el registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales a apoderados por parte de los profesores. Respecto a esta última actividad, la frecuencia promedio (55 veces al año) guarda relación con los requerimientos que implica esta práctica, ya que no es pensable un registro si no se realiza de forma diaria, recurrencia que es declarada por un 43% de los inspectores generales.

En el plano de la implementación de estrategias para la vida saludable, si bien el inspector general declara haber participado con un promedio de recurrencia de 14 veces al año, desde la visión de los directores, el actor que cobra relevancia en esta materia es el encargado de convivencia, que es mencionado por un 47% de los directores. Lo anterior sugiere que en este cargo no solo se asumen prácticas relacionadas con la convivencia, sino también aquellas relativas al bienestar y desarrollo integral de los estudiantes, lo que puede vincularse a cierto perfil profesional de este encargado, por ejemplo, el de psicólogo.

Cuadro N° 59: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en el ámbito formación y participación

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P27_1 Definir el plan de formación de estudiantes	76%	74%	79%
	11	16	28
P27_2 Entregar información a los apoderados sobre actividades no académicas del establecimiento	59%	76%	88%
	11	18	34
P27_3 Entregar información a los apoderados sobre actividades académicas del establecimiento	61%	90%	82%
	9	15	26
P27_4 Organizar celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados	77%	77%	91%
	6	7	12
P27_5 Implementar estrategias para la promoción de vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.)	50%	70%	82%
	12	14	24
P27_6 Llevar un registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales a apoderados por parte de los profesores	31%	66%	88%
	14	23	55
P27_7 Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas	29%	46%	66%
	4	7	8

Fuente: elaboración propia

En éste ámbito no existen diferencias significativas según tipo de dependencia, tamaño del establecimiento ni tipo de enseñanza, para ninguno de los actores analizados.

e) Gestión de la comunidad escolar interna

De las seis prácticas consultadas en este ámbito, solo una no fue realizada ampliamente por alguno de los tres actores. Se trata de despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores. Ahora, dada la naturaleza de esta actividad no es de extrañar que en el último tiempo solo un poco más de la mitad de los directores (54%) la haya realizado. Al respecto es importante notar que un tercio de los directores (34%) puntualizaron que esta labor la realizó el sostenedor, lo que significa que no es que no se despida personal de manera tan poco frecuente, sino que muchas veces no recae en el director.

El rol del director es preponderante en la última práctica, así como en la definición por escrito de las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento y liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento con una frecuencia bastante baja, que va de 3 a 4 veces al año.

Las evaluaciones de desempeño son realizadas por el director, acompañado del jefe de UTP en el caso de docentes y del inspector general para los asistentes de la educación, con una frecuencia de entre 4 y 5 veces promedio. Es necesario recordar que esta práctica fue peor evaluada en comparación a los demás aspectos y que como se verá a continuación desde el estudio de casos, las evaluaciones carecían de sistematicidad y transversalidad, lo que indica en este caso que el bajo nivel de frecuencia habla de poca profundidad en el proceso.

Respecto a los procesos de selección, un 84% de los directores declaró haber participado en alguno, un 65% de los jefes de UTP y 58% de los inspectores generales.

La inducción a nuevos profesionales también es un proceso que ocurre con una frecuencia un poco más que trimestral, lo que implica que en general no hay mucha movilidad en los establecimientos escolares o que son pocos los procesos de selección participativos a lo largo del año.

Cuadro N° 60: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito gestión de la comunidad escolar interna

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P28_1 Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento	84%	65%	58%
	4	5	5
P28_2 Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento	77%	87%	79%
	4	5	5
P28_3 Realizar evaluaciones de desempeño a docentes	82%	85%	63%
	4	5	3
P28_4 Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación	77%	56%	77%
	4	3	5
P28_5 Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores	54%	18%	14%
	2	1	1
P28_6 Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento	83%	58%	73%
	3	3	5

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito

Por dependencia: Se presentan diferencias significativas según dependencia en el caso de los inspectores generales en dos prácticas. En la inducción a los nuevos profesionales de establecimientos, y en las evaluaciones de desempeño a asistentes de educación. Las diferencias indican que, en promedio, los inspectores de establecimientos municipales realizan más veces tales acciones que sus pares de establecimientos Subvencionados. En concreto, las inducciones las realizan en promedio 6 veces al año los inspectores de establecimientos municipales y 4 veces al año los inspectores de establecimientos subvencionados, y las evaluaciones de desempeño 7 veces al año en el caso de los inspectores de establecimientos municipales y 4 en establecimientos subvencionados.

Por tamaño: De acuerdo al tamaño del establecimiento, también se encuentran diferencias significativas para los inspectores generales, pero no muestran una tendencia clara que permita identificar cómo la afectaría esta variable. En la definición de funciones y responsabilidades del personal del establecimiento, quienes ejercen el cargo en instituciones medianas tienen una recurrencia promedio mayor (7 veces al año) en relación a los inspectores generales de entidades grandes (3 veces al año) y a las pequeñas (5 veces al año).

Por nivel de enseñanza: En cuanto al nivel de enseñanza, también se observan diferencias significativas en los inspectores generales. Así, quienes se desempeñan en establecimientos de educación media, realizan en promedio más evaluaciones de desempeño a los asistentes (8 veces al año) en comparación con sus pares de establecimientos con educación básica y media (2 veces al año) o solo básica (5 veces al año). Cabe mencionar también que, aunque la recurrencia es muy baja en el caso de los inspectores, en la práctica de despedir o suspender a un docente de sus labores, hay diferencias significativas entre los inspectores de establecimientos de educación media (2 veces al año promedio) e inspectores de educación básica o básica y media (una vez al año promedio).

- **Desarrollo Profesional**

En comparación con otros ámbitos, el desarrollo profesional presenta prácticas menos intensivas. De las siete prácticas consultadas, tres no son realizadas por ninguno de los actores de manera transversal (por sobre el 75%) y de forma recurrente (sobre 12 veces al año). Junto con lo anterior, una buena proporción de directores (20% a 40%) afirma que estas actividades no se realizan en el establecimiento, lo que viene a confirmar la ausencia de esta práctica a nivel institucional relacionada con el acompañamiento individual a docentes a través de planes de desarrollo profesional individuales (25% de los directores declara que no se realiza) y su acompañamiento a través de mentores (42% de los directores declara que no se realiza). En los directivos, si bien una mayoría (73%) declara participar en instancias de trabajo en red con miembros de otros establecimientos con el objeto de ir generando espacios de reflexión y aprendizaje, el nivel de frecuencia es muy bajo para indicar que es una práctica relevante tal como se aprecia en el cuadro N° 61. Además, un 16% de los directores declarara directamente que esta actividad no se realiza por ningún otro actor al interior del establecimiento.

La ausencia de estas prácticas, habla de un potencial de crecimiento en cuanto al desarrollo profesional que podría asumirse potenciando más comunidades de aprendizaje al interior e inter-establecimiento, si se orienta como ámbito de gestión dentro de las horas no lectivas que crecerán posiblemente con los nuevos lineamientos de la política pública respecto a la carrera docente.

Las prácticas, en torno al desarrollo profesional que más se realizan son los talleres de reflexión para compartir prácticas entre los docentes, así como talleres para desarrollar nuevas actividades docentes. En dichas reuniones, es relevante destacar que la mayoría de los directores participó con una recurrencia promedio de 8 veces en un periodo de 12 meses. Cerca de un tercio (30%) de los directores declara haber realizado este tipo de talleres con una frecuencia de 2 o 3 veces por semestre, sin embargo, es necesario ser precavidos ya que no hay indicadores respecto a la calidad y profundidad de dichos talleres y no hay información respecto a si ocurren en instancias diferenciadas a instancias como las reuniones de profesores.

Cuadro N° 61: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito desarrollo profesional

	Director (n=314)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P29_1 Recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente	77%	89%	47%
	4	5	3
P29_2 Trabajar en un plan de desarrollo profesional para el establecimiento	77%	73%	65%
	4	4	5
P29_3 Trabajar en planes de desarrollo profesional individuales para los docentes	56%	61%	42%
	3	3	3
P29_4 Organizar talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas entre los docentes	77%	94%	50%
	14	14	6
P29_5 Organizar talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas docentes	73%	92%	50,0%
	13	14	6
P29_6 Designar mentores para los docentes en la mejora de las prácticas pedagógicas	37%	40%	25%
	3	5	2
P29_7 Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimientos	73%	74%	52%
	4	8	4

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito son las siguientes

Por dependencia: Respecto a la dependencia, en términos generales, se observa que hay un conjunto de prácticas que son llevadas en mayor medida por establecimientos municipales en relación a los establecimientos subvencionados. Las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a promedio de frecuencia se encuentran en los directores y jefes de UTP.

En el caso de los directores, existen diferencias significativas en la organización de talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas docentes. Los directores de establecimientos municipales presentan una recurrencia mayor (promedio 15) en comparación con los directores de establecimientos subvencionados (con un promedio de 10 veces al año).

Asimismo, en la organización de talleres de reflexión pedagógica ahora para compartir prácticas entre los docentes, se observan diferencias en la misma dirección. Así, los directores municipales presentan un promedio de 16 veces al año, en comparación con el de directores de establecimientos subvencionados que corresponde a 12. Lo mismo ocurre con los jefes de UTP pues, quienes desempeñan este cargo en entidades municipales presentan una recurrencia promedio de 17 veces al año, respecto a un promedio de 12 veces de sus pares de instituciones subvencionadas.

Adicionalmente, se encuentran diferencias significativas en los jefes de UTP en dos prácticas más, donde se observa la misma tendencia de recurrencia mayor para quienes trabajan en establecimientos municipales. En promedio, los que ejercen este cargo en establecimientos municipales presentan una recurrencia mayor en el trabajo de planes de desarrollo profesional individuales para docentes (4 v/s 2 veces al año), al igual que en la práctica de reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimientos (11 v/s 6 veces al año).

Por tamaño: No se presentan diferencias significativas en lo que respecta al tamaño de las instituciones educativas.

Por nivel de enseñanza: Se observan diferencias importantes según el nivel de enseñanza, entre establecimientos que imparten educación básica y media y entidades exclusivamente de educación media.

En el caso de los directores, quienes trabajan en establecimientos de educación media, presentan una recurrencia de 6 veces promedio al año en la práctica de trabajar en un plan de desarrollo profesional para los docentes, en contraste con un promedio de 2 veces al año por parte de directores de instituciones de educación básica y media.

Por su parte, las mismas diferencias de nivel de enseñanza se presentan para recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente en los jefes de UTP. Así, quienes ejercen este cargo en establecimientos de educación media realizan en promedio 6 veces al año dicha actividad, mientras que sus pares de entidades de educación básica y media solo la realizan en promedio una vez al año. Los promedios correspondientes a establecimientos de educación básica se encuentran entre los otros dos tipos de instituciones y no presentan diferencias significativas.

- **Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos**

En términos generales, este tipo de prácticas se diferencia notoriamente de las demás, ya que en este caso no hay una participación mayoritaria de ninguno de los tres actores consultados. Al respecto, se observa que aparecen otros tipos de actores que incluyen figuras como la secretaria, la dupla psicosocial y el sostenedor.

En particular aparece además del inspector general, la figura de una secretaria, para labores como inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento e ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del sistema de información general de estudiantes (SIGE). En efecto, una buena parte de los inspectores generales (57%) ingresó datos de los estudiantes a la plataforma del sistema de información general de estudiantes (SIGE) en el último tiempo. Desde la visión de los directores esta

tarea es desarrollada la mayoría de las veces por un inspector general (43% de las menciones de los directores) o por una secretaria (25% de las menciones de los directores)

El sostenedor aparece para tareas tales como distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento, y gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar. Entre un 60% y un 80% de los directores declaró haber participado en este tipo de actividades en el último tiempo, pero además de su participación, un 43% de los directores menciona también la figura del sostenedor como relevante al respecto.

También la dupla psicosocial es relevante para visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas, lo que fue mencionado por un 37% de los directores ante la pregunta respecto a quien había participado en esta actividad en el último tiempo. Es importante notar que un 20% de los directores mencionó que no realizaba dicha actividad.

Hay otro conjunto de acciones que no se habían realizado en el establecimiento en los últimos 12 meses en una proporción relevante. De esta manera, un 60% de los directores señala, que no hay nadie en el establecimiento que se haya dedicado a realizar “puerta a puerta” en la comunidad para captar estudiantes nuevos. Del mismo modo, un 40% de los directores señala que ningún actor participó en actividades externas con el objetivo de captar estudiantes nuevos.

Cuadro N° 62: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito gestión financiera-administrativa y de recursos educativos

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P30_1 Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento	22%	29%	63%
	3	2	11
P30_2 Participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos	35%	37%	41%
	2	2	2
P30_3 Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos	13%	12%	17%
	1	1	1
P30_4 Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del sistema información general de estudiantes (SIGE)	31%	42%	57%
	7	6	17
P30_5 Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas	15%	18%	38%
	2	2	6
P30_6 Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento	62%	25%	21%
	6	2	2
P30_7 Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones	62%	39%	29%
	4	3	3
P30_8 Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar	81%	31%	53%
	9	3	9

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito

Por dependencia: Existen diferencias relevantes respecto al tipo de dependencia para los tres actores que en su totalidad demuestran que en promedio la recurrencia de ciertas prácticas es mayor en establecimientos municipales.

En primer lugar, se observan diferencias significativas en la práctica de inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento, tanto para directores (4 v/s 1 vez al año en promedio) como para inspectores generales (14 v/s 7 veces al año en promedio). Lo mismo ocurre para estos dos actores en la actividad de buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones. En ella los directores presentan una recurrencia promedio de 6 veces al año en establecimientos municipales, y de 2 veces al año en estamentos subvencionados. De la misma manera, en el caso de los jefes de UTP se observa una recurrencia promedio de 4 veces al año en instituciones municipales, en contraste con un promedio de 2 veces al año en aquellas subvencionadas.

En cuanto a la participación en actividades externas para captar estudiantes nuevos, se observan diferencias significativas tanto en los jefes de UTP como en los inspectores generales. En concreto, los jefes de UTP participan en promedio 4 veces al año en establecimientos municipales y solo una vez si se trata de los subvencionados. Por su parte, los inspectores generales de entidades municipales presentan un promedio de 3 veces al año, en contraste con solo una vez en el caso de los que ejercen en estamentos subvencionados.

Estas tres últimas prácticas no se realizan de manera generalizada como se vio anteriormente, pero son más habituales en establecimientos municipales. Por ejemplo, la realización de “puerta a puerta” para captar nuevos estudiantes es realizada por un 38% de los establecimientos municipales, mientras que en los particulares subvencionados lo anterior ocurre solo en un 23% de los establecimientos. De la misma manera, la participación de algún miembro en actividades externas para captar estudiantes nuevos es una práctica más común en establecimientos municipales que subvencionados. Un 28 % de los directores municipales señala que esta práctica no se realizó en el último tiempo en el establecimiento, mientras lo anterior ocurre en un 53% de los particulares subvencionados. Lo anterior pone de relieve como la migración de estudiantes municipales a subvencionados ha implicado un foco en la búsqueda de nuevos estudiantes.

Por otra parte, también la visita a hogares por ausencia prolongadas de los estudiantes, es una práctica más habitual en establecimientos municipales. Un 93% de los establecimientos municipales señaló a algún actor en la realización de esta actividad, mientras lo anterior ocurrió en un 66% de los establecimientos particulares subvencionados, los demás mencionaron que no se realizaba esta actividad.

Se observan también diferencias por dependencia en la distribución de las asignaciones presupuestarias y en la gestión para la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar por parte de los directores. Respecto a la primera, se observa que los directores que pertenecen a instituciones municipales tienen una recurrencia promedio de 7 veces al año, en cambio, para quienes trabajan en establecimientos subvencionados el promedio desciende a 5 veces al año. Ahora, respecto a la gestión y adquisición de infraestructura, se observa que los directores de entidades municipales realizan esta práctica 11 veces al año en promedio, mientras sus pares de establecimientos subvencionados 8 veces.

Por último, la misma tendencia se replica en la resolución de imprevistos relacionados con la infraestructura del establecimiento. Así, los inspectores generales, de instituciones municipales realizan en promedio dicha actividad el doble de veces al año (8 v/s 4 veces) respecto a aquellos de estamentos subvencionados.

Por tamaño: Según el tamaño del establecimiento, también se observan diferencias significativas en prácticas para los tres actores, que muestran las siguientes tendencias:

A mayor tamaño del establecimiento, son más demandantes las gestiones para resolver imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento, pero son menores las demandas en torno a participar en actividades externas para captar estudiantes y la necesidad de realizar puerta a puerta en la comunidad del establecimiento. Las diferencias por actor se desarrollan de la siguiente manera:

Los directores de establecimientos grandes tienen una recurrencia mayor en la práctica de resolver imprevistos relacionados con la infraestructura del establecimiento (4 veces en promedio al año), en comparación con sus pares de establecimientos pequeños y medianos (una vez promedio al año).

En el caso de los jefes de UTP se presentan dos prácticas en las que hay diferencias significativas a favor de los establecimientos pequeños. La primera corresponde a la de participar de actividades externas para captar estudiantes, donde se observa una recurrencia promedio mayor para quienes trabajan en establecimientos pequeños (4 veces), en comparación con sus pares de establecimientos medianos y grandes (2 veces promedio al año). En segundo lugar, respecto a hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos ocurre lo mismo porque, quienes desempeñan en establecimientos pequeños, presentan una recurrencia promedio mayor (3 veces al año) que los de establecimientos medianos o grandes (una vez al año). Cabe mencionar también que aparecen diferencias significativas en la práctica de inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento, pues se observa una mayor recurrencia en establecimientos medianos, pero no se puede establecer una tendencia clara respecto a los demás tipos de estamentos.

Algo similar a lo anterior ocurre en el caso de los inspectores generales, donde hay diferencias significativas que indican una mayor recurrencia en los establecimientos medianos en cuanto a la práctica de participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos. Pero a partir de ellas no se puede distinguir una tendencia clara por tamaño.

Por nivel de enseñanza: Respecto al nivel de enseñanza, también se observan diferencias importantes para todos los actores, sin embargo, las tendencias dependen de la práctica y de los actores.

Por una parte, los directores presentan diferencias relevantes en la práctica de distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento, las que indican que quienes pertenecen a establecimientos de educación básica lo realizan más veces en promedio (9 veces al año) que sus pares de establecimientos de educación básica y media (5 veces al año). Por otra parte, los inspectores generales, en la misma práctica presentan una mayor recurrencia en los establecimientos de educación media (5 veces al año), en comparación con sus pares de los demás niveles de enseñanza (que promedian una vez al año cada uno).

En el caso de los jefes de UTP, se observa una tendencia que indica que quienes trabajan en establecimientos que imparten ambos tipos de educación presentan una recurrencia promedio mayor en la práctica de inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento (4 veces al año)

respecto a los de estamentos de educación básica (2 veces al año) o de educación media (3 veces al año).

Por último, en el caso de los inspectores generales no se observan tendencias claras respecto al nivel de enseñanza. Por una parte, se encuentran diferencias significativas en la práctica de participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos, donde quienes presentan una recurrencia promedio mayor son los inspectores de establecimientos de educación media (5 veces al año), en comparación con sus pares de los otros dos niveles (una vez al año cada uno). Por otra parte, respecto a la práctica de ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), se observa que quienes pertenecen a instituciones que imparten solo un tipo de educación, presentan una recurrencia mayor (19 veces en educación básica y 18 veces en educación media) respecto a establecimientos que imparten ambas modalidades educativas (9 veces al año).

- **Gestión de la contingencia**

Este ámbito es uno de los más intensivos en cuanto a frecuencia y participación de diversos actores. Las siete prácticas consultadas son abordadas de manera intensiva por al menos alguno de los tres actores consultados, destacando la labor del inspector general. Este ámbito en su conjunto demanda al inspector general y al director mucho más tiempo (medido según nivel de recurrencia) que los otros 8 ámbitos analizados para un porcentaje relevante de directores y para la mayor parte de los inspectores generales.

En las únicas donde aparece otro actor relevante es en temas como la resolución de imprevistos con o entre estudiantes y mediar y apoyar la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento donde la figura del encargado de convivencia es relevante desde la perspectiva del director.

Por último, la resolución de imprevistos relacionados con la infraestructura del establecimiento (ej.: goteras, fallas eléctricas, etc.), se vincula también con sostenedores en casi un tercio de los casos.

Cuadro N° 63: Presencia y frecuencia de prácticas por actor en ámbito gestión de la contingencia

	Director (n=350)	UTP (n=250)	IG (n=250)
P31_1 Resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores	79%	81%	76%
	15	31	38
P31_2 Atender imprevistos con o entre apoderados	71%	83%	93%
	30	34	68
P31_3 Atender imprevistos con o entre estudiantes	56%	82%	96%
	30	42	84
P31_4 Mediar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento	68%	68%	79%
	8	17	32
P31_5 Resolver imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento (ej.: goteras, fallas eléctricas, etc.)	73%	32%	79%
	16	7	39
P31_6 Gestionar el ingreso o salida de estudiantes del establecimiento durante el año escolar	45%	58%	94%
	12	15	62
P31_7 Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor	88%	62%	64%
	12	10	15

Fuente: elaboración propia

Principales diferencias estadísticas en este ámbito

Por dependencia: Según el tipo de establecimiento, se observan diferencias significativas para los inspectores generales en dos prácticas, las cuales muestran direcciones contrarias. Por una parte, en cuanto a resolver imprevistos relacionados con la infraestructura del establecimiento, los inspectores generales de establecimientos municipales presentan un promedio significativamente mayor en comparación con quienes desempeñan el mismo cargo en establecimientos subvencionados (45 v/s 34 veces al año).

Sin embargo, respecto a asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor, la tendencia es inversa, ya que quienes trabajan en establecimientos subvencionados presentan una recurrencia promedio de 20 veces al año, mientras quienes pertenecen a establecimientos municipales presentan una recurrencia de solo 9 veces al año.

Por tamaño: Se presentan diferencias según tamaño solo para los directores en una práctica: resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores. En este caso, la tendencia muestra que mientras más grande es un establecimiento, los directores presentan un promedio de recurrencia mayor en esta práctica. De esta manera, los directores de establecimientos grandes desempeñan esta labor con mayor frecuencia en un año (23 veces), respecto a los de establecimientos medianos (13 veces) o pequeños (10 veces).

Por nivel de enseñanza: Por último, respecto al nivel de enseñanza hay diferencias relevantes para jefes de UTP e inspectores generales. En el caso de estos últimos, la tendencia indica que en establecimientos de educación media la recurrencia promedio de mediar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento es mayor (46 veces al año), en contraste con establecimientos que imparten solo educación básica (28 veces al año). Sin embargo, la tendencia no es clara porque en el caso de los establecimientos que imparten ambos niveles de educación el promedio es de 30 veces al año. Igualmente, los inspectores generales de establecimientos de educación media asisten en promedio a 24 reuniones no planificadas con el sostenedor durante el año, mientras en instituciones que imparten solo educación básica el promedio de estas se reduce a 11 veces y en las entidades de educación básica y media se encuentran el promedio es de 16 veces al año.

Las diferencias para jefes de UTP en cuanto al nivel de enseñanza tiene que ver con la atención de imprevistos con o entre apoderados, lo que se realiza con mayor frecuencia por parte de quienes trabajan en establecimientos donde se imparte solo un tipo de nivel de enseñanza (36 veces para educación básica y 38 veces para educación media), en comparación con quienes trabajan en entidades de educación básica y media (19 veces al año).

a. Análisis por actor: 10 prácticas más frecuentes

A través del análisis de las diferentes prácticas que se indagaron mediante la encuesta a directores, jefes de UTP e inspectores generales, se puede sintetizar un perfil para cada uno de los cargos sobre la base de aquellas prácticas que realizan con mayor frecuencia y aquellas que son realizadas por un mayor porcentaje de cada uno de los cargos. Por otro lado, cada una de las prácticas corresponde a un ámbito específico, lo que nos permite no solo visualizar prácticas concretas, sino que, de manera más global, aquellos ámbitos a los que cada uno de los cargos está más avocado.

- Director

La mayoría de las acciones que son realizadas por casi todos los directores, independiente de las características de su establecimiento son en relación a prácticas relacionadas con el ámbito de visión estratégica y planificación compartida, junto con las de conducción del establecimiento.

En el gráfico N° 12 se ilustran las diez prácticas más compartidas entre directores, que fueron realizadas por el 75% de ellos.

Se destaca también que un alto porcentaje de directores participa en actividades relativas al ámbito de la conducción del establecimiento. De las diez prácticas del director más frecuentes, seis pertenecen al ámbito de la conducción del establecimiento. De ellas, sobresalen dos con un promedio superior a 30 veces por año, que dan cuenta de la relevancia del tiempo que requiere al director mantener las relaciones con los apoderados y el sostenedor.

En efecto, las entrevistas formales con apoderados constituyen una tarea que realiza un 77% de los directores. El nivel de frecuencia con que realizan esta actividad varía, con un promedio sobre 44 donde la mayoría (66%) señala que es la tarea que realiza semanalmente al menos, siendo de las pocas prácticas que dichos actores declararon realizar con esta frecuencia dentro del conjunto de 86 prácticas consultadas.

La segunda tarea que sobresale es la frecuencia de veces que el director debe dar respuesta a solicitudes del sostenedor. Esta actividad es realizada por un 95 % de directores con uno de los promedios de recurrencia más altos, lo que habla de que es una práctica que se realiza 34 veces en un periodo de 12 meses. Sin embargo, a diferencia de la práctica anterior, hay una alta variabilidad en las respuestas en donde para un grupo importante (23%) es una tarea que se realiza con una frecuencia que no alcanza a ser semanal ni mensual.

Gráfico N° 12: Las diez prácticas más compartidas entre directores



Fuente: elaboración propia

Un segundo ámbito en que comparativamente fueron más recurrentes las prácticas en relación a otras acciones del director, se relacionan con dos de ellas en el ámbito de la gestión del currículum. Aquí destacan las observaciones de clases a los docentes y las instancias del director para realizar retroalimentación a los docentes respecto a sus prácticas pedagógicas. Estas dos actividades son realizadas por más del 75% de los directores, con un promedio que supera las 20 veces al año, lo que implica una recurrencia de orden mensual cuando menos.

Con un promedio menor, de 16 veces en un periodo de 12 meses, aparece también como bastante recurrente la cantidad de veces que el director debe resolver problemas relativos al reemplazo de profesores ligado al ámbito de gestión de la contingencia y secundariamente a la organización de talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas. Dichas actividades, según el promedio, son de orden semanal, aunque es importante notar que aquí casi un tercio de los directores lo realiza “dos o tres veces por semestre” y un 24% lo hace “una vez al mes”, es decir, hay una tendencia que va de mensual a trimestral.

También hay otro conjunto de prácticas que no son transversales (menos de un 75% de los directores) pero que, cuando las asume el director, son bastante recurrentes y son aquellas ligadas al ámbito de clima y convivencia, además del apoyo que prestan en la supervisión y presencia en espacios con los estudiantes, como los patios, entrada y salida del establecimiento.

En términos generales, esta tendencia se da más en directores a cargo de establecimientos con solo nivel de enseñanza básica

- Jefe de UTP

En relación a las prácticas que realizan transversalmente casi todos los jefes de UTP, destaca la prevalencia del ámbito de la gestión curricular, además del ámbito de gestión de la contingencia.

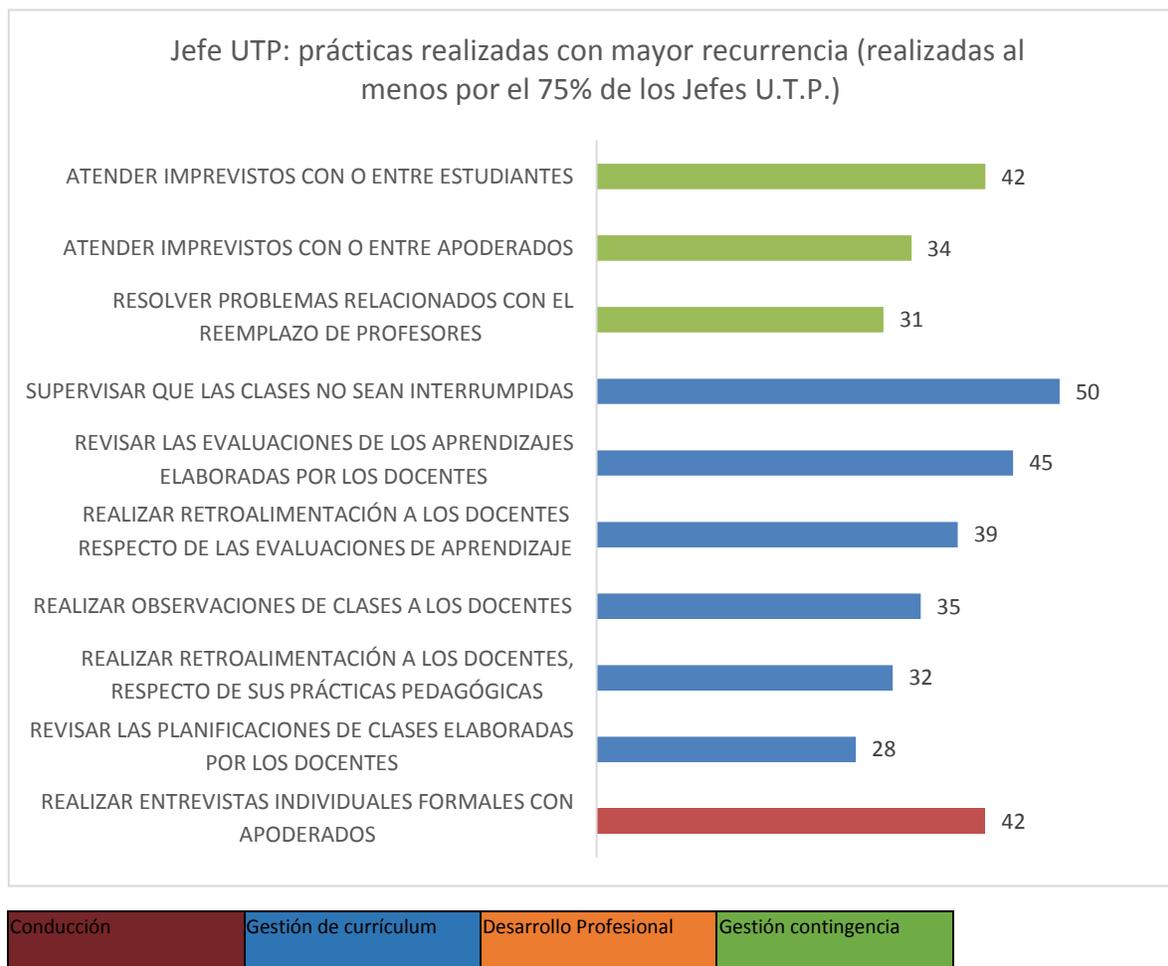
Dentro del primer ámbito curricular, la tarea más recurrente se vincula con las interrupciones de clases. Con un promedio sobre 50 veces, los jefes de UTP señalan que deben supervisar que las clases no sean interrumpidas. La supervisión es una tarea que puede realizarse constantemente, pero de manera paralela con muchas otras actividades, es decir, de forma pasiva, por lo que esta alta recurrencia debe leerse con precaución.

Un conjunto de prácticas señala que el jefe de UTP revisa frecuentemente planificaciones y evaluaciones realizadas por los docentes y se preocupa de dar retroalimentación respecto a estas materias a los docentes. De este conjunto de actividades, destaca la revisión de evaluaciones de aprendizaje que sugiere que es un ámbito donde los docentes necesitan mayor refuerzo o bien es un foco prioritario para los jefes de UTP.

Dentro del ámbito gestión de la contingencia, el jefe de UTP debe apoyar bastante en la resolución de imprevistos en relación a estudiantes y apoderados, así como en el reemplazo de profesores. El promedio de estas actividades fluctúa entre 31 y 42 veces en un periodo de 12 meses, lo que indica que es una tarea que se da en promedio 3 veces al mes.

Llama la atención que este actor, al igual que director y jefe de UTP, realiza frecuentemente entrevistas individuales formales con los apoderados, aunque, desde su rol en jefatura técnica, no debiera vincularlo tan directamente al trabajo y con los apoderados.

Gráfico N° 13: Prácticas realizadas con mayor frecuencia por los jefes de UTP



Fuente: elaboración propia

- **Inspector general**

Se observa que el inspector general realiza con alta recurrencia prácticas que corresponden a cinco ámbitos distintos, destacándose la gestión de la contingencia y el ámbito de convivencia y clima escolar.

Las practicas más recurrentes del inspector tienen un nivel de recurrencia promedio por sobre 40, lo que indica que las prácticas que realiza son de índole semanal o diaria.

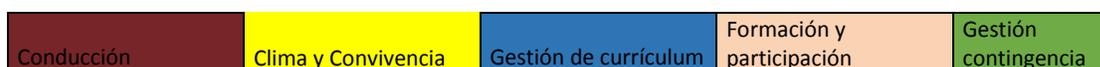
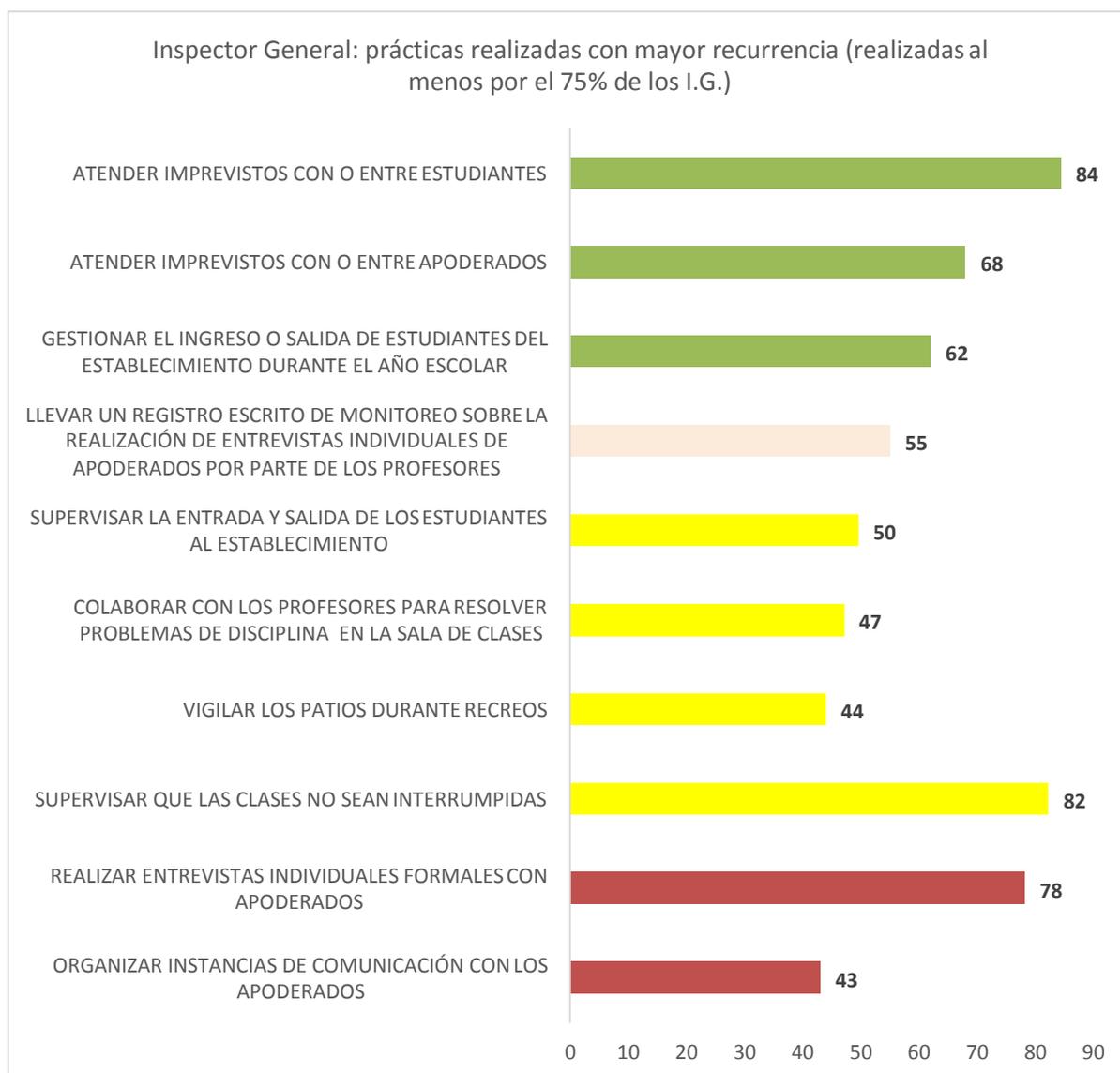
Dentro de la contingencia, destaca la resolución de imprevistos con estudiantes y apoderados, así como gestionar el ingreso y salida de estudiantes.

En el plano de la convivencia y clima, la supervisión de espacios es relevante, así como apoyar en temas de disciplina en la sala de clase.

La gestión en torno a la comunicación de los apoderados aparece como un foco clave de actividad, lo que incluye entrevistas y la organización de instancias de comunicación, así como llevar el registro de las reuniones de apoderados con docentes.

Un análisis comparativo con los otros dos actores muestra que la participación del inspector es más acotada que la del jefe de UTP y la del director. Sin embargo, en el conjunto de actividades en que participa transversalmente, el nivel de recurrencia es mucho más alto que cualquier práctica de los otros dos actores, lo que implica un perfil más operativo y vinculado con las relaciones, disciplina, orden y convivencia con foco en los estudiantes.

Gráfico N° 14: Prácticas más frecuentes de los inspectores generales



Fuente: elaboración propia

b. Síntesis de los hallazgos

En general, la mayoría de las prácticas en los 10 ámbitos considerados, son abordadas por lo menos por uno de los actores consultados (director, jefe de UTP, inspector general), excepto algunas que se relacionan con el ámbito de gestión administrativa financiera y desarrollo docente.

En el caso de la gestión administrativa financiera, hay prácticas que son realizadas por otros actores, como el sostenedor, secretaria u otro administrativo. En este aspecto, es necesario relevar que se encuentra una figura “oculta” tras labores administrativas.

Hay otro conjunto de prácticas que no se están realizando en el establecimiento para captar nuevos estudiantes, que se sondearon en el cuestionario.

Resultó difícil comprender este ámbito desde los resultados cuantitativos, no solo por la presencia de otros actores, sino también porque el análisis factorial refleja que no hay patrones de comportamiento por actores en relación a estas prácticas, que permitan hablar de que se trate de un ámbito propiamente tal.

En cuanto al desarrollo docente, es importante destacar que hay vacíos relevantes que podrían potenciarse más a través de diversos mecanismos. En concreto, aparecen como ausentes prácticas que buscan potenciar individualmente el desarrollo profesional de cada docente o de un conjunto de ellos, así como el trabajo en red a nivel de equipo directivo con este énfasis de aprendizaje.

Otras prácticas ausentes que llamaron la atención, son la escasa realización de actividades tendientes a desarrollar una formación integral, velando entre otras cosas por hábitos de vida saludable. Esto se visualiza, por ejemplo, en la falta de talleres sobre la prevención de consumo de drogas, en la falta de foco y presencia de actores claves del equipo directivo respecto a las actividades extracurriculares. Por otra parte, respecto a los docentes, llama la atención la falta de instancias para la promoción del autocuidado de docentes y otros profesionales del establecimiento.

En relación al perfil de cada uno de los cargos, se destaca que los tres realizan prácticas relativas a la conducción. Por otra parte, el jefe de UTP también centra parte de sus funciones en prácticas que pertenecen al ámbito de la gestión curricular, lo que reafirma su rol desde el aspecto técnico pedagógico que se espera en su rol. El inspector general realiza prácticas relativas a la gestión de la contingencia, de la convivencia y clima escolar principalmente. Su contribución a la gestión curricular se da desde la disciplina. Sin embargo, es también importante en el plano de la formación y participación, pero se debe considerar que en este ámbito el nivel de recurrencia del inspector general es proporcionalmente más bajo en comparación a lo que le implican otras actividades.

Llama la atención que, para los tres actores, las reuniones con apoderados implican una tarea muy recurrente, lo que indica que es inesperado por lo menos para la figura del jefe de UTP.

5.2 Análisis integrado estudio de casos

El análisis integrado del estudio de casos comienza con una caracterización de los equipos directivos y sus integrantes, en base a lo levantado en terreno. Luego, se elabora un análisis de las relaciones y mecanismos de trabajo del equipo directivo a partir de ciertos indicadores pre-definidos que orientaron el levantamiento y se intenta identificar facilitadores clave que incidirían en la manifestación de dichos indicadores. Finalmente, se analiza cómo los distintos cargos de los equipos directivos se hacen cargo de las funciones asociadas a los procesos escolares para cada área de la gestión escolar.

5.2.1 Características de los equipos directivos y sus miembros

Respecto a la caracterización de los equipos directivos de la muestra cualitativa del estudio, se levantó información sobre su conformación, algunos datos sociodemográficos, de trayectoria y formación profesional.

a. Conformación equipos

En primer lugar, destaca el hecho de que en la gran mayoría de los casos (7/10) existe una estructura basal compuesta por un director o directora, un/a jefe técnico/a y a un/a inspector/a general. De ellos, solo tres casos se limitan a este tipo de estructura y coincide con los establecimientos educacionales en que se imparte únicamente educación básica. No obstante, esto no implica que en el establecimiento no existan otros cargos que apoyen la gestión del equipo directivo, como ocurre en dos de ellos respecto al equipo de gestión, en que se incorpora un encargado PIE y encargado de convivencia, entre otros. El resto de los casos posee dicha estructura base más otro/s actor/es, tales como un orientador, psicólogo y jefe administrativo.

Los otros tres casos restantes de la muestra cuentan con equipos directivos con cargos superiores (en cuanto a organigrama) a jefatura de UTP, inspectoría general y orientación. En algunos casos, estos son propios del establecimiento, como la existencia de vicerrectorías de distintas áreas de gestión o la figura del rector como cargo principal o los encargados de recursos humanos, directores de ciclo, directores de párvulos, etc., y hacen que el equipo directivo posea una estructuración más compleja que la básica ya descrita. Si bien no se identifica una característica estructural que se presente de manera homogénea en estos tres casos, se observa una tendencia a que sean establecimientos grandes y de dependencia particular subvencionada.

Respecto a los equipos de gestión, en la mayoría de los casos en estudio (6/10) existe este equipo de manera adicional al equipo directivo. Generalmente, se conforman por los mismos integrantes del equipo directivo, más otros miembros de la comunidad escolar (dependiendo de cada establecimiento). Estos pueden variar desde coordinadores PIE, jefes de departamento, coordinadores de distintas áreas como convivencia o deporte, representantes de otros estamentos, orientadores y/o psicólogos, etc. Por último, los cuatro casos restantes no poseen equipo de gestión. Cabe señalar que ninguno de los establecimientos de la muestra cualitativa que se encuentran en la categoría de tamaño “grande”, carece de equipo de gestión.

El equipo de gestión, en su generalidad, posee el objetivo de apoyar la gestión misma de las acciones que van decidiendo como equipo directivo, además de consultar con ellos la pertinencia de estas labores.

b. Sociodemográficas

En primer lugar, sobre el sexo de los equipos directivos de los establecimientos, destaca el hecho de que estos en general se componen tanto de hombres como mujeres, encontrando incluso un caso compuesto exclusivamente por mujeres. Además, se observa que en solo tres casos existen equipos directivos donde la mayoría de sus integrantes son varones. Por otra parte, se observa que los directores son principalmente hombres.

En cuanto a los rangos de edad, la mayoría de los equipos directivos de los casos de estudio están sobre los 40 años de edad, destacándose el rango de edad entre 45 y 65, aunque hay un caso en que, salvo el director de este establecimiento, el resto del equipo se encuentra tiene una edad menor, de 34 y 46 años. Por último, los equipos directivos de dos establecimientos de la muestra poseen una amplia dispersión etaria entre los miembros del equipo, donde un caso posee un rango de edad entre 40 y 84 años, y el otro entre 40 y 70 años.

Considerando los tres cargos principales (director, jefe de UTP e inspector general) o quienes asumen estas funciones en los equipos directivos, el director es quien posee el promedio de edad más alto, con 57 años. El jefe de UTP, por su parte, presenta una edad promedio de 50 años y el inspector general 52. Así, se tiene que los tres promedios son iguales o superiores a los 50 años.

c. Trayectoria

Sobre la antigüedad de los miembros del equipo directivo, tanto en el establecimiento educacional como en el cargo, es posible observar que la mayoría de los equipos poseen más de 7 años dentro del establecimiento dentro del establecimiento en el que asumen el rol directivo, salvo en dos casos donde la mayoría de sus miembros son integrantes nuevos en el establecimiento con entre 1 y 2 años de desempeño en este, y en un caso donde todos los miembros del equipo son nuevos en el establecimiento.

Con respecto a la antigüedad en el cargo, en la mitad de los casos, la mayor parte de los equipos está compuesta por profesionales que son nuevos en el cargo y en dos casos son todos nuevos en el cargo actual. Solo en tres casos, los integrantes son en su totalidad mayoritariamente antiguos en el cargo, es decir con más 7 años. En esta misma línea, hay cuatro casos en que la mayoría los integrantes de estos equipos son antiguos en el establecimiento, pero nuevos en el cargo que cumplen actualmente, seguido por tres equipos compuestos principalmente por integrantes que son antiguos en el establecimiento y en el cargo y por último, hay tres casos en que los equipos están compuestos esencialmente por integrantes nuevos en el establecimiento y en el cargo (los tres corresponden a establecimientos municipales).

Si se focaliza el análisis en el director, se observa que la mitad de ellos son antiguos en el establecimiento y en el cargo, mientras tres son nuevos en el establecimiento y en el cargo y dos son

antiguos en el establecimiento y nuevos en el cargo. No obstante, al mirar las diferencias por dependencias administrativas, se identifica que la gran mayoría de los directores de establecimientos particulares subvencionados son antiguos en el establecimiento, pero nuevos en el cargo (contando el más antiguo en el cargo con 34 años de desempeño en este y el más reciente 12 años). Mientras en los establecimientos municipales, el director más antiguo en el cargo lleva 2 años, y la única excepción se da para un caso en que la directora lleva 6 años dado que fue re-electa para un segundo período. Dichos directores son, en su mayoría, nuevos en el establecimiento, aunque uno de ellos llevaba largo tiempo en este. Esto coincide con la trayectoria del resto de los integrantes de los equipos directivos municipales, en que la mayoría son nuevos en el cargo, lo que puede explicarse debido a la selección por Alta Dirección Pública y el hecho de que este pueda elegir a su equipo.

En cuanto a la experiencia previa de los integrantes de los equipos directivos la gran mayoría cuenta con trabajos anteriores en cargos directivos, ya sea en ese u otro establecimiento, salvo dos casos en que la mayoría de los integrantes solo habían tenido experiencia docente previa en el mismo establecimiento²⁸.

Con respecto al mecanismo de acceso al cargo, se puede mencionar que los directores de los cinco establecimientos educacionales municipales de la muestra fueron designados en el cargo por medio del Sistema de Alta Dirección Pública. En todos los establecimientos de dependencia particular subvencionada el director es elegido por el sostenedor²⁹, sin embargo, existen ciertos matices. En los casos de establecimientos que pertenecen a una red de colegios es elegido por la entidad central que coordina dicha red y en los casos en que el director tiene además el rol de sostenedor, se autodesigna para el cargo.

Respecto al resto de los integrantes de los equipos directivos, generalmente acceden a su cargo por selección directa por parte del director, salvo los establecimientos que pertenecen a una red de colegios, donde la central es la que designa a las personas para el cargo, con la validación del director. En ambos casos se declara que es valorado que exista la posibilidad de abrir a profesionales que ya trabajan en el establecimiento educacional el proceso de selección de los cargos del equipo.

d. Formación Profesional

En cuanto a la formación profesional de pregrado de los miembros de los equipos directivos, se menciona que todos los casos poseen integrantes que en su mayoría tienen formación en pedagogía.

Por último, respecto a la formación de postgrado de los integrantes de los equipos directivos, la gran mayoría cuenta con alguna especialización de magíster, diplomado u otro postítulo, salvo en dos casos donde esto no es así. En general, dicha especialización es en temas de gestión escolar.

²⁸ Para dos casos no se posee información.

²⁹ Para un caso de los establecimientos particulares subvencionados no se posee información.

5.2.2 Relaciones y mecanismos de trabajo

La presente sección, muestra el resultado del análisis realizado en base a los datos cualitativos levantados en torno a los tres ámbitos de la dimensión relaciones y mecanismos de trabajo: dinámicas, valoración y satisfacción, y articulación y organización del trabajo del equipo directivo.

Cada uno de los ámbitos fue indagado a partir de determinados indicadores, los cuales fueron evaluados en base al discurso de los actores entrevistados y lo observado en terreno. A su vez, se realizó el ejercicio de identificar cuáles eran los facilitadores claves tras cada uno de los indicadores indagados, logrando llegar a una serie de facilitadores claves de las dinámicas, valoración y satisfacción y de la articulación y organización del trabajo, para posteriormente identificar los cuatro factores transversales a los ámbitos que sintetizan los aspectos primordiales identificados en el estudio de casos como facilitadores centrales de las prácticas directivas para un mejor accionar.

Cuadro N° 64: Indicadores indagados según ámbitos de la dimensión relaciones y mecanismos de trabajo de los equipos directivos

Ámbitos	Indicadores indagados
Dinámicas	Apoyo entre los miembros del equipo directivo
	Confianza entre los miembros del equipo directivo
	Compromiso del equipo directivo respecto a su rol
	Estilo de relaciones interpersonales al interior del equipo directivo
	Retroalimentación respecto al desempeño del rol
	Resolución de conflictos
	Estilo de liderazgo
Valoración y satisfacción	Satisfacción en el cargo
	Satisfacción respecto al trabajo del equipo directivo
	Sentido de pertenencia hacia el equipo directivo
	Valoración externa del equipo directivo
Articulación y organización del trabajo	Visión compartida y sentido de propósito del rol del equipo directivo
	Planificación del trabajo y definición de objetivos del equipo directivo
	Definición y distribución de funciones y responsabilidades
	Flexibilidad respecto a la ejecución de tareas y responsabilidades
	Monitoreo del cumplimiento (desempeño)
	Comunicación entre los miembros del equipo directivo (identificación de mecanismos: cuáles son y cómo se articulan)
	Comunicación del equipo directivo con el resto de la comunidad escolar (identificación de mecanismos: cuáles son y cómo se articulan)

Fuente: elaboración propia

A. Dinámicas

A1. Apoyo entre los miembros del equipo

Se observa que en la mitad de los casos existe un alto apoyo entre los miembros del equipo directivo, mientras el resto presenta un nivel regular o ausencia de dicho apoyo.

En los casos de alto apoyo, se habla de cohesión del equipo directivo, destaca el trabajo colaborativo y la disponibilidad de los integrantes a asumir funciones nuevas. Esto se relaciona considerablemente con otros indicadores como la confianza. A su vez, se vincula la flexibilidad de los equipos, ya que habla de un apoyo espontáneo entre actores, más que una rigidez de cargos donde no hay espacio para la colaboración. Cuando hay apoyo entre los integrantes del equipo directivo se identifica un mejor trabajo en equipo y, en los casos en que este no existe, se genera una importante dificultad para un accionar sinérgico y coordinado.

A2. Confianza entre los miembros del equipo

La confianza resultó ser otro aspecto clave en la identificación de dinámicas positivas al interior de los equipos directivos. Nuevamente la mitad de los casos de estudio manifestó contar con alto nivel de confianza entre sus actores, mientras el resto contaba con niveles regulares o ausencia de ella.

Se identifica que la confianza se da en relación a dos aspectos principales, ambos claves en la generación de dinámicas al interior de los equipos. El primer aspecto es la confianza en el nivel personal, es decir, confianza en las intenciones y lealtad de los demás integrantes del equipo. El segundo aspecto es la confianza en el nivel profesional, en relación a las capacidades y competencias técnicas que cada integrante tiene para el correcto cumplimiento de su rol, lo que se relaciona estrechamente con la trayectoria profesional de cada actor.

Así, aquellos equipos que gozaban de confianza entre sus integrantes podían realizar un mejor trabajo directivo al confiar en el profesionalismo y compromiso de sus compañeros con la labor. Estos equipos declararon contar con libertad y respeto para expresar sus opiniones, favoreciendo los procesos de toma de decisiones y resolución de conflicto, además de mantener un ambiente de respeto. Las relaciones de confianza se plantean también como base para poder aprovechar los espacios de retroalimentación. Se observó incluso, en ciertos casos, que la ausencia de ella dentro del equipo directivo era transferida externamente, afectando las relaciones con el resto de la comunidad académica.

A3. Compromiso del equipo directivo respecto a su rol

La mitad de los casos de estudio demostraron contar con equipos directivos con un alto compromiso de sus integrantes respecto a su rol, mientras el resto presentó este indicador en un nivel regular, pero ningún caso manifestó carecer por completo de compromiso

respecto al rol. En este sentido, el indicador no es consistente para todos los casos en relación a los otros indicadores de la dimensión. Hay tres casos que demostraron tener un negativo o nulo desempeño en los otros indicadores, frente a un nivel regular de compromiso.

La homogeneidad observada respecto al compromiso con el rol directivo da cuenta de una alta valoración, por parte de los integrantes de los equipos, de la conducción del establecimiento para el logro de los objetivos académicos de los estudiantes.

Este indicador se relaciona fuertemente con el sentido de pertenencia que se logra en los equipos directivos, es decir, a mayor sentido de pertenencia, mayor es la identificación y vinculación con el trabajo del equipo directivo y las metas y objetivos de su accionar. Si bien, el carácter personal asociado a la vocación por el trabajo de cada miembro del equipo define fuertemente el nivel de compromiso, también se identifican otros factores externos que inciden en ello.

A4. Estilo de relaciones personales al interior del equipo directivo

Se identifica que la mitad de los equipos directivos estudiados cuentan con buenas relaciones personales, mientras que el resto manifestó que estas eran regulares o negativas.

Los casos de estudio en que sus equipos directivos presentan relaciones positivas, se caracterizan por vínculos cercanos, con lazos afectivos y se logra observar un ambiente de trabajo distendido, con espacios informales de camaradería y buen humor. Este tipo de relaciones personales, se vincula estrechamente con equipos que cuentan con un estilo de trabajo colaborativo y donde las decisiones se toman de manera consensuada.

A5. Retroalimentación respecto al rol

La retroalimentación respecto al rol se presentó de manera lograda sólo en tres casos de estudio, nuevamente asociada a un alto nivel de apoyo, confianza, compromiso y relaciones interpersonales positivas. Estos casos manifestaron gozar de espacios formales de evaluación que enriquecen la acción de cada integrante y significan un apoyo para su labor, así como prácticas más informales de retroalimentación con un sentido de crítica constructiva y fraterna. Sin embargo, en otros dos casos, a pesar de contar con el mismo desempeño en dichos indicadores, se calificó como relativamente lograda, vale decir, si bien se contaba con un proceso de conversación sobre los aspectos positivos y negativos respecto al desempeño del actor, no se trataba de un proceso sistemático, formal y transversal. Y en el resto de los casos de estudio³⁰, los equipos directivos no contaban con ningún espacio de retroalimentación o de existir era unidireccional, generalmente desde el director hacia algunos de los otros actores.

A6. Resolución de conflictos

³⁰ No se contó con información respecto a este indicador para dos de los casos de estudio.

En la mitad de los casos de estudio se identificaron buenas prácticas entre los integrantes de los equipos directivos a la hora de resolver eventuales conflictos. Entre estas destaca enfrentar los problemas de manera directa y sin dilatar, además de la libertad para expresar las distintas opiniones y generar un debate que lleva a una resolución consensuada. Si bien el director es quien tiene la última palabra y toma la decisión final frente a escenarios críticos, considera las distintas opiniones o se asesora con los encargados del ámbito pertinente. Por otra parte, estos equipos indicaron procurar que la resolución de conflictos sea de manera interna, de manera de no transmitir inestabilidad o falta de coherencia al resto de la comunidad escolar.

A7. Estilo de liderazgo

Si bien este ha sido un factor que ha aparecido como clave para el desempeño de la mayoría de los indicadores anteriores, es también un indicador en sí mismo que se observó en el trabajo de campo.

En la mayoría de los casos de estudio se identificó un liderazgo del director que se podría calificar como positivo, al contar principalmente con componentes del liderazgo distribuido e instruccional con foco en lo pedagógico (de acuerdo a la conceptualización generada en base a la revisión documental del presente estudio). En algunos de estos casos, el director es un fuerte movilizador del resto del equipo directivo, transmitiendo una cultura de profesionalismo, poniendo metas altas y traspasando una fuerte apropiación del sentido del trabajo que se realiza. Otro aspecto del liderazgo de estos directores es el reconocimiento y valoración del trabajo de cada uno de sus integrantes.

Lo anterior se relaciona estrechamente con el indicador de confianza mencionado anteriormente. En estos casos, se reconocen aspectos propios de las habilidades blandas de la persona que encarna el rol del director, tales como la capacidad de influir, habilidades comunicacionales, entre otros. En ocasiones se logra que todo lo anterior se transforme en una cultura de trabajo, que es traspasada a su vez, desde el equipo directivo hacia los docentes y asistentes de educación y desde ellos hacia el resto de la comunidad escolar. Coincide con que estos directores están muy presentes en el día a día del establecimiento, relacionándose de manera directa con todos los integrantes de la comunidad escolar, por lo que podría hablarse de un líder cercano, presente, y con foco en lo pedagógico más que en lo administrativo.

Son diferentes los casos en que el liderazgo del director tiene un estilo centralizado, donde el resto del equipo se limita a acatar y ejecutar. Se trata de un liderazgo poco consultivo, donde las decisiones las toma principalmente el director sin mayor debate al respecto e incluso, en ocasiones, surgen decisiones arbitrarias de parte del director sin considerar la responsabilidad de cada actor. Ante este tipo de liderazgo, se observó una dificultad en torno a la generación de autonomía y empoderamiento del resto de los integrantes en sus respectivos roles.

Facilitadores del ámbito dinámicas

- Liderazgo distribuido y movilizador del director

El director surge como la figura clave que incide en las dinámicas de los equipos directivos. Si bien se trata de un indicador en sí mismo, resultó ser el factor clave presente en todos los indicadores considerados para esta dimensión. Se contraponen el estilo de liderazgo distributivo a uno centralizado. Se vio que el estilo de liderazgo se relaciona con habilidades blandas y competencias técnicas de parte del director, donde destacan la capacidad de influir, habilidades comunicacionales, trato cercano, estar al tanto de lo que ocurre en todo ámbito y espacio, con marcado foco en lo pedagógico, así como la delegación de funciones y rol orientador. No obstante, también se sustenta en un proyecto educativo sólido, con objetivos, metas y valores claros y compartidos y en la capacidad para transmitirlo a su equipo y al resto de la comunidad escolar.

- Proyecto educativo compartido

El proyecto educativo aparece de manera reiterada como un factor clave en cómo se dan las dinámicas al interior de los equipos directivos. Más allá del documento que lo define, el compromiso y presencia cotidiana con los valores y objetivos que lo sustentan, resulta ser uno de los factores claves a la hora de evaluar las dinámicas internas de los equipos. Este factor incide en la gran mayoría de los indicadores considerados, incluso se encuentra estrechamente ligado al factor clave del liderazgo directivo.

Un proyecto educativo sólido y compartido, que tenga sentido actúa como una carta de navegación clara que sustenta cada una de las acciones del equipo directivo y que permite que cada miembro del equipo pueda apropiarse de él. Cuando este no era compartido por sus integrantes, se generaban opiniones y posturas contrapuestas frente a decisiones relativas a la resolución de conflictos, las acciones de mejoramiento educativo y todo lo relativo a la construcción de una comunidad educativa, pudiendo incluso generarse “bandos” al interior del equipo en base a estas distintas visiones. Por otra parte, se identificó que cuando el accionar de cada integrante sustentaba su sentido último en este proyecto, contando con un proyecto educativo sólido y compartido, se daba un mayor nivel de compromiso, pertenencia y orientación de cada una de sus acciones para la mejor consecución de este fin último.

- Claridad en los roles y funciones

Tal como se observó, un equipo directivo que contaba con roles y funciones claros y definidos, tenía una base que guiaba su accionar y permitía que se dieran dinámicas positivas basadas principalmente en el apoyo, compromiso y retroalimentación entre los integrantes del equipo directivo. Si los actores tenían claridad de qué debía

hacer cada uno, se prestaba en mayor medida para actuar de manera comprometida, otorgando apoyo a sus compañeros y con claridad de qué se espera de ellos.

- **Trayectoria de trabajo conjunto del equipo directivo**

Este factor se refiere específicamente al tiempo que los integrantes del equipo se conocen, lo que se puede dar por distintas situaciones: se conocían antes de llegar al establecimiento, se conocen porque antes de asumir su labor directiva trabajaban en el mismo establecimiento o bien porque llevan un tiempo considerable compartiendo la labor directiva en dicho establecimiento. Se vio que esto incidía en el grado de cohesión del equipo y en el nivel de adaptación de los integrantes a su cargo, además de la confianza entre los integrantes. No obstante, algunos equipos directivos recientemente conformados, demostraron contar con un considerable nivel de cohesión, dada por la fuerte presencia de otros factores clave que han afiatado rápidamente al equipo (por ej. proyecto compartido, director que moviliza, etc.).

- **Otros facilitadores relevantes**

- Mecanismos de resolución de conflictos: contar con herramientas que permitan una adecuada y oportuna resolución de conflictos al interior de los equipos, aparece como un facilitador de las relaciones personales positivas al interior del equipo directivo. Nuevamente el rol del director es clave en cuanto a identificar el conflicto y promover su resolución.
- Gestión adecuada de la contingencia: se identifica que en aquellos casos en que el accionar del equipo directivo dedica una parte importante de su tiempo a resolver contingencias, dada la falta de planificación y organización para gestionar dichos imprevistos, poder asignar tiempo a la evaluación sistemática y transversal del desempeño del rol de los integrantes del equipo, no aparece como una prioridad, lo cual afecta las dinámicas al interior de él.
- Separación del rol sostenedor – director: se observa una dificultad en la retroalimentación respecto al rol cuando el sostenedor es también director del establecimiento, ya que se tensionan los mecanismos de rendición de cuentas.

a. **Valoración y satisfacción**

B1. Satisfacción en el cargo

Respecto a este indicador, se encontró una alta satisfacción de parte de los integrantes de los equipos directivos en la mitad de los casos, mientras que el resto fue calificado en un rango regular. Ninguno de los casos de estudio demostró contar con equipos directivos conformados por integrantes con baja o nula satisfacción en el cargo. No obstante, surge como elemento emergente, la noción presente en algunos de los equipos directivos que, a pesar de manifestar una alta satisfacción con el cargo, indican que existen aspectos a mejorar, lo cual habla de una disposición al perfeccionamiento en oposición a lo que podría ser una postura conformista.

B2. Satisfacción respecto al trabajo del Equipo Directivo

La gran mayoría de los casos de estudio contaba con equipos directivos que se encuentran altamente satisfechos con el trabajo que realizan. De hecho, este indicador es el que se presenta en general de manera más positiva. Solo en dos casos, se presenta en forma regular y uno bajo, casos que además tienen una calificación regular o baja en todos los indicadores de esta dimensión. Este indicador está muy relacionado con el de sentido de pertenencia que también conforma el ámbito de valoración y satisfacción.

B3. Sentido de pertenencia al equipo directivo

La mayoría de los casos de estudio contaba con equipos directivos que demostraron tener un alto sentido de pertenencia. Sin embargo, tres de ellos manifestaron tener este indicador en un nivel regular y un caso prácticamente no manifestó tener un sentido de pertenencia, lo que coincide bastante con la evaluación del indicador anteriormente detallado, al estar estrechamente vinculados. En este último caso, se observó un equipo sin sentido de grupo, donde cada integrante se encontraba abocado a su propia labor, dificultando en gran medida la gestión directiva.

B4. Valoración externa del equipo directivo

Este indicador se desprende en cierta medida del resto de los indicadores del ámbito, ya que incorpora la visión que el resto de la comunidad escolar tiene respecto del equipo directivo. De hecho, se observó que este es el indicador que tiene el desempeño más bajo del ámbito. En dos casos que, en general manifiestan buen desempeño en los otros indicadores, la valoración externa del resto de la comunidad académica resultó ser más crítica que la evaluación que se realiza de aspectos más internos del equipo. Lo anterior indica que puede ocurrir que un equipo directivo con alta satisfacción y valoración interna, pueda tener una valoración externa regular. Esto sucede con aquellos que se han calificado como “encapsulados” en su accionar, al no integrar al resto de los actores de la comunidad escolar en su gestión o bien con los que no logran comunicarse bien con el resto, generando incoherencias en su discurso. También se habla de mayores o menores habilidades directivas, donde los equipos que tienen una alta valoración externa son identificados por el resto como un gran apoyo y orientación en el accionar.

Los que tienen una valoración más bien regular, se describen como carentes de habilidades directivas o en proceso de adaptación.

Facilitadores del ámbito valoración y satisfacción

- Liderazgo distribuido y movilizador del director

La figura del director resultó ser uno de los facilitadores más recurrentes, encontrándose tras todos los indicadores de este ámbito. A su vez, respecto al indicador que incorpora la visión de la comunidad educativa, se trató del liderazgo del equipo en su totalidad. Aquellos equipos con liderazgo distribuido y movilizador, contaban con una mejor satisfacción y valoración.

- Adaptabilidad al cargo

El otro facilitador que se encontró incidiendo en todos los indicadores del ámbito fue la adaptabilidad de los equipos y sus integrantes a los respectivos cargos y labores. Aquellos que aún se encontraban en proceso de adaptación y/o integrantes que aún estaban en proceso de ajuste en el cargo, demostraron tener una menor satisfacción y valoración, tanto interna como externa.

- Proyecto educativo compartido

Nuevamente, contar con un proyecto compartido se identificó como facilitador clave tanto del sentido de pertenencia del equipo como de la valoración que realiza de este la comunidad escolar, dado que su fuerza y consistencia genera mayor pertenencia y valida su labor.

- Otros facilitadores relevantes

- Claridad en la definición de roles y funciones: se observa que, a mayor claridad en dichas definiciones, mayor es el empoderamiento en el cargo lo que, a la vez, genera un mayor compromiso. Esto es reportado como más satisfactorio por los mismos integrantes de los equipos.
- Gestión adecuada de la contingencia: se identifica que la satisfacción es menor cuando hay una mayor percepción de sobrecarga laboral, principalmente asociada a la falta de un plan de abordaje de las contingencias, dado el desgaste que ello implica.
- Coherencia interna accionar equipo directivo: la coherencia en el accionar del equipo directivo incide en una valoración positiva por parte del resto de la comunidad, respecto al desempeño del equipo directivo.
- Además, se puede concluir que la satisfacción del equipo directivo está estrechamente relacionada con la calidad de las dinámicas internas del equipo.

b. Articulación y organización del trabajo

C1. Visión compartida y sentido de propósito del rol del equipo directivo

La mitad de los equipos directivos presenta una visión común y sentido de propósito de su rol, dado principalmente por un PEI compartido entre sus integrantes, un mismo foco y metas, valores claros y sustentados mayormente por la figura de liderazgo del director. En el resto de los casos este indicador se presenta en un nivel regular o bajo, los que se caracterizan por carecer de una visión compartida y sentido de propósito, dificultando en gran medida el accionar del equipo directivo hacia un mismo norte. Coincide bastante el desempeño de este indicador con el de sentido de pertenencia en la generalidad de los casos de estudio.

C2. Planificación del trabajo y definición de objetivos del equipo directivo

A nivel macro, el trabajo del equipo directivo se define acorde a lo que se establece en el PME, sin embargo, en la práctica, su labor cotidiana generalmente se va definiendo semanalmente, en reuniones formales donde se prioriza los temas a trabajar y se revisa lo que se ha comprometido previamente. Estas suelen realizarse los días lunes, de manera de organizar las principales actividades semanales y monitorearlas, con una duración de aproximadamente tres horas. Solo en tres casos se identifican planificaciones a largo plazo de la labor directiva, en los que se trabaja mediante indicadores, metas y objetivos para cada cargo. Estos son casos que dependen de una red privada de establecimientos, donde cuentan con una central que presta un importante apoyo en este sentido, entregando lineamientos y estándares y exigiendo reportes en relación a estos, lo cual habla de un sostenedor presente y eficiente. Generalmente, es el director quien lidera esta planificación y definiciones, pero con el apoyo y co-construcción del resto del equipo directivo.

En tres casos se observa un bajo nivel de desarrollo de la planificación del trabajo directivo y de definiciones, manifestando explícitamente que en general se trabaja de forma improvisada o centralizada (por parte del director), lo que impide la apropiación de las funciones por parte de los distintos cargos. En un solo caso esto se da de manera notablemente deficiente, dado que el director es quien de manera unilateral define y planifica y el resto del equipo únicamente acata y ejecuta.

Estas definiciones surgen de forma más espontánea cuando existe claridad en los protocolos de trabajo y una experiencia de “saber hacer” por parte de los actores directivos, es decir, experiencia profesional previa en relación al cargo o a la dirección escolar en general.

C3. Definición y distribución de funciones y responsabilidades

Este indicador en general es uno de los que se observa de manera más baja en los casos de estudio. Solo en tres de los casos existe una adecuada distribución de funciones y responsabilidades. En estos, destaca la claridad con que cada actor sabe qué debe hacer, dado que se define centralmente (central de colegios, corporación) y se adapta a las

necesidades del establecimiento. Además, contribuye a ello la experiencia previa y/o tiempo de trabajo juntos, lo que permite una “acomodación espontánea” de tareas emergentes o ajustes cotidianos.

En la mayor parte de los casos, si bien se contaba con un documento en que se definen las principales funciones de los cargos, se encontraron algunas dificultades en la práctica, ya que muchas veces había funciones solapadas o los cargos no contaban con real autonomía para cumplir sus funciones. En el trabajo cotidiano, es el director quien generalmente define las tareas de los actores, sin embargo, en buena parte de los casos, esto se daba de manera centralizada desde el director y el resto de los integrantes se limitaban a acatar dichas determinaciones. En varios casos ocurre también que las funciones se concentran dentro del equipo directivo y no se involucra al resto de los actores como colaboradores, generando un grupo “encapsulado”. Se observó que justamente en estos casos hay una deficiencia en la comunicación del organigrama, lo cual dificulta más la validación por parte de la comunidad escolar.

C4. Flexibilidad respecto a la ejecución de tareas

Este indicador es uno de los que se presenta de manera más lograda en la generalidad de los equipos directivos. En la mitad de los casos, sus integrantes mostraban una alta flexibilidad para asumir otras tareas, adicionales a las propias del cargo, sustentado en el sentido de equipo y en un mismo norte.

Sin embargo, se debe diferenciar la flexibilidad como estilo de trabajo colaborativo del equipo, a una apertura para el ajuste de funciones que se da en algunos casos por la gran cantidad de contingencias y poca claridad en los cargos. Esto ocurre principalmente en los dos casos categorizados con un desempeño regular en este indicador.

C5. Monitoreo del cumplimiento (desempeño)

Este indicador es el que se encuentra menos logrado en la generalidad de los casos de estudio. Solo en tres casos hay un monitoreo sistemático del desempeño del equipo directivo en relación al PME o plan estratégico reportado al sostenedor que coordina la red de establecimientos. En dos casos se habla de monitoreo, pero no se cuenta con un instrumento o sistematicidad para hacerlo³¹. En dos casos definitivamente no existe monitoreo de desempeño y se trata de los casos que generalmente presentan bajo nivel de logro en los otros indicadores de la dimensión y demostraron contar con una gestión escolar poco eficiente y coordinada.

C6. Comunicación intra equipo directivo

³¹ No se tiene información para tres casos.

Respecto a este indicador, existe una homogeneidad en cuanto al nivel de desarrollo del indicador entre los equipos directivos de los casos de estudio. La gran mayoría de los ellos, cuenta con una buena comunicación interna, basada en reuniones formales semanales, mecanismos de comunicación complementarios (correo electrónico, memos, circulares, whatsapp) y comunicación informal según se requiera. Solo en un caso, el nivel de comunicación se identificó como menos logrado, caracterizado principalmente por una informalidad en las instancias de trabajo conjuntas. En dos casos, la presencia de este indicador se da en forma deficiente, con problemas internos producto de la mala comunicación entre los integrantes y la consecuente conformación de “bandos” al interior del equipo.

C7. Comunicación equipo directivo hacia el resto de la comunidad escolar

Este indicador se presenta de forma precaria en la generalidad de los establecimientos y, a su vez, presenta poca consistencia con los otros indicadores.

Solo en dos casos se da una adecuada comunicación del equipo directivo con el resto de la comunidad escolar, en base a reuniones semanales tanto de este con el resto de los docentes y asistentes de educación, como con cada responsable de ámbito, con los profesionales involucrados. En la mayoría de los casos (6/10), en cambio, el nivel de desarrollo de este indicador es regular, dada la carencia o poca sistematicidad de espacios de reunión entre el equipo directivo y algunos actores de la comunidad escolar. Generalmente, los docentes son los que más se comunican con sus equipos directivos, pero en algunos casos se manifiesta una demanda por instancias de una participación más efectiva en que se pueda tener real injerencia en decisiones.

Facilitadores clave ámbito articulación y organización del trabajo

- Proyectos educativos compartidos

Uno de los factores más relevantes, que incide en la gran mayoría de los indicadores es la presencia de un proyecto compartido y claro, que hace sentido a los integrantes del equipo, lo que les permite apropiárselo.

- Estilo de liderazgo del director

Uno de los factores más relevantes, que repercute en la gran mayoría de los indicadores es el estilo de liderazgo del director, definido tanto por habilidades personales como por sus competencias técnicas y de gestión.

- Apoyo de un sostenedor presente y eficiente

A partir del trabajo de análisis se identificó que contar con el apoyo de un sostenedor que transmita una visión y misión claras y que entregue un alto apoyo, tanto a través de lineamientos como de monitoreo, favorece una articulación y organización del trabajo positivas al interior de los equipos directivos.

- Otros facilitadores relevantes

- Protocolos de trabajo definidos: se observó que los establecimientos donde los equipos directivos contaban con protocolos de trabajo definidos, consensuados y conocidos por los integrantes del equipo directivo, había una mayor planificación del trabajo que aquellos donde estos no estaban presentes para su funcionamiento.
- Trayectoria de trabajo en conjunto: se identificó que aquellos equipos que aún se encontraban en proceso de adaptación, no contaban con mecanismos formales y sistemáticos de comunicación, mientras los que ya tenían una trayectoria de trabajo mayor, estaban dotados de canales y mecanismos de comunicación más eficientes, logrando una mejor comunicación interna.
- Escala del establecimiento: a partir del análisis se pudo identificar que, en aquellos establecimientos con una matrícula alta, la comunicación del equipo directivo con el resto de los actores resultaba un mayor desafío que en aquellos más pequeños, pese a que el alto número de integrantes de la comunidad escolar obligaba a definir canales de comunicación más formales.

Hallazgos transversales dimensión relaciones y mecanismos de trabajo

A partir del análisis anterior, surgen los siguientes hallazgos transversales:

Consistencia entre los tres ámbitos

A partir del análisis cualitativo, surge una primera conclusión que se refiere a la consistencia entre los tres ámbitos abordados en este tercer apartado (dinámicas, satisfacción y valoración, organización del trabajo), en cuanto a su desempeño al interior de los equipos directivos. Para dos de los casos estudiados, se observa una alta consistencia en los tres ámbitos, presentándose dinámicas relacionales positivas entre los miembros del equipo directivo, una alta satisfacción y valoración tanto interna como de parte de la comunidad educativa externa y una articulación interna que propicia un trabajo organizado y que permite un desempeño en función de las metas escolares.

Por otro lado, y apoyando esta consistencia, dos de los casos presentan un desarrollo deficiente en los tres ámbitos; dos de ellos tienen un desempeño regular tanto en las dinámicas como en la satisfacción, valoración y organización del trabajo dentro del equipo directivo. Para los cuatro casos de estudio restantes, los niveles de desarrollo de cada una de las categorías se distribuyen entre dos niveles (un caso negativo-regular; tres casos positivo-regular). Así, se observa que para ninguno de los casos hay un desarrollo negativo en un ámbito y positivo en otro, identificándose una interrelación dinámica entre los estos y sus indicadores. Esto se corrobora con el hecho de que los factores clave identificados se repiten entre los ámbitos e indicadores.

Alta valoración de la figura del director por parte de los equipos directivos

A un nivel más específico, aparece como relevante la alta valoración de la figura del director por parte de los integrantes de los equipos directivos, para el correcto desempeño de estos. Si bien el director es definido desde lo formal como el líder máximo de la institución, el relato de los actores escolares y las observaciones, permitieron identificar altas expectativas de parte de la comunidad en el rol del director, esperando una figura fuerte, capaz de motivar el proyecto educativo y de tomar decisiones. Al mismo tiempo, adquieren una alta relevancia las características personales del director en esta valoración, donde las buenas relaciones y el funcionamiento eficiente del equipo directivo se atribuyen en gran parte a características del director.

Alta satisfacción y valoración por ser parte de los equipos directivos

Junto con lo anterior, se observa entre los integrantes de los equipos una alta valoración por ser parte de estos y un alto compromiso con la labor de conducción de los establecimientos educacionales. A raíz de esto, surge la hipótesis de que existe un importante componente vocacional relacionado con el desarrollo de los estudiantes, además de una valoración del rol de “motor” que cumple este equipo en el funcionamiento del establecimiento. Si bien esta última característica se personifica principalmente en el director, el resto del equipo reconoce el rol que cada uno tiene para apoyarlo en esta tarea central. Al mismo tiempo, esta alta motivación se relaciona directamente con un sentido compartido, que la mayoría de las veces queda plasmado en un proyecto educativo.

Inconsistencia entre la calidad de la comunicación interna del equipo directivo y la externa

Otro hallazgo transversal que aparece es una inconsistencia entre la comunicación interna y aquella del equipo con el resto de la comunidad escolar, donde la primera se caracteriza por ser positiva, con canales y mecanismos eficientes y fluidos. Mientras la segunda, en gran parte de los casos, muestra algunas falencias, relacionadas principalmente con un trabajo muy encapsulado y/o por la falta de comunicación de lo que realiza el equipo hacia afuera. Aquí es interesante nombrar el rol preponderante que han adquirido los medios digitales, como las aplicaciones telefónicas (whatsapp, mensajes) y el correo electrónico, aportando de manera positiva a una comunicación más fluida y sistemática entre los integrantes de los equipo directivo.

Institucionalización de instancias formales de trabajo

Si bien la calidad de los mecanismos de organización y trabajo de los equipos directivos varía entre los casos, se observó una homogeneidad en relación a cuáles son estos mecanismos y una alta institucionalización de ellos. El principal mecanismo se atribuye a las reuniones de trabajo semanales, donde los equipos directivos suelen reunirse los días lunes (u otro día de la semana) durante aproximadamente tres horas, a planificar las actividades de la semana y a monitorear las que ya están en desarrollo. Pese a que este objetivo es bastante claro, también se abordan muchos imprevistos en relación a la gestión escolar en general. Además de esta instancia, existen otras reuniones sistemáticas e institucionalizadas donde cada uno de sus integrantes se reúne con actores de la

comunidad escolar, con quienes trabaja de manera más directa (por ejemplo, inspector general con asistentes de la educación).

Principales factores transversales que inciden en los tres ámbitos de la dimensión relaciones y mecanismos de trabajo

A modo de síntesis, la siguiente tabla muestra los factores claves que se identificaron para cada una de las dimensiones del ámbito relaciones y mecanismos de trabajo del equipo directivo.

Cuadro N° 65: Síntesis de factores claves subyacentes a los indicadores de los ámbitos y la dimensión relaciones y mecanismos de trabajo del equipo directivo

FACILITADORES CLAVES	ÁMBITOS DIMENSIÓN RELACIONES Y MECANISMOS DE TRABAJO		
	Dinámicas	Valoración y satisfacción	Articulación y organización del trabajo
Liderazgo distribuido y movilizador del director	X	X	X
Proyecto educativo compartido	X	X	X
Trayectoria de trabajo conjunto	X		X
Claridad en la definición de roles y funciones	X	X	
Gestión adecuada de la contingencia	X	X	
Mecanismos de resolución de conflictos	X		
Separación rol sostenedor- director	X		
Habilidades personales del director	X		
Competencias técnicas del director	X		
Adaptabilidad al cargo		X	
Coherencia interna accionar equipo directivo		X	
Apoyo de un sostenedor presente y eficiente			X
Protocolos de trabajo definido			X
Escala del establecimiento			X

Fuente: elaboración propia

Se identificaron cinco grandes factores claves que inciden transversalmente en los tres ámbitos de la dimensión de relaciones y mecanismos de trabajo de los equipos directivos.

- [Estilo de liderazgo del director](#)

El director surge como figura clave que incide tanto en las dinámicas de los equipos directivos, como en la satisfacción y valoración de sus integrantes, así como en la forma en que se organizan para trabajar; un estilo directivo con características de liderazgo distributivo, horizontal, en que el director moviliza, pero delega funciones en su equipo y les otorga autonomía, genera un contexto favorable para una gestión escolar más eficiente y efectiva. Este tipo de liderazgo se relaciona con directores que están muy presentes en cada ámbito y que confían labores administrativas a profesionales que se hacen cargo de ellas, para enfocarse en temas pedagógicos, otorgando mayor apoyo el inspector general en el caso municipal y cargos administrativos en los particulares subvencionados.

El liderazgo responde a características personales y habilidades técnicas de director, donde destaca la capacidad de influir, las habilidades comunicacionales, el trato cercano, el estar al tanto de lo que ocurre en todo ámbito y espacio. No obstante, también se sustenta en un proyecto educativo sólido, con objetivos, metas y valores claros y compartidos, así como con claridad en la definición de funciones y procedimientos.

- [Proyecto educativo compartido](#)

El proyecto educativo aparece como un factor clave, más allá del documento que lo define, como el compromiso y presencia cotidiana con los valores y objetivos que lo sustentan. Así, este es uno de los elementos más relevantes para la promoción de dinámicas positivas al interior del equipo directivo, la alta valoración y satisfacción de ellos con su trabajo y el equipo en general, así como una adecuada articulación y organización de su accionar.

Un proyecto educativo sólido y compartido, actúa como una carta de navegación clara que sustenta cada una de las acciones del equipo directivo. A su vez, cuando el accionar de cada integrante sustenta su sentido último en este proyecto, hay un mayor nivel de compromiso y pertinencia, promoviendo que todos los actores orienten su gestión a la mejor consecución del fin último.

- [Claridad en la definición de roles y funciones](#)

Un equipo directivo que cuenta con roles y funciones claros y definidos, cuenta con una base que guía su accionar y permite que se manifiesten dinámicas positivas entre sus actores, lo que se condice con una satisfacción y valoración positiva del trabajo personal y de equipo y, así mismo, se logra una mejor articulación y organización del trabajo que se realiza.

Tal como se vio en el estudio de casos, los establecimientos que contaban con una entidad central que los apoyara de manera sistemática y eficiente, contaron con mayor soporte en torno a la definición y clarificación de funciones y, al ser exigido un monitoreo de las mismas, se contaba con mecanismos e instrumentos aplicados sistemáticamente que recordaban y revisaban su cumplimiento.

- **Trayectoria de trabajo conjunto**

Este último factor también aparece de manera recurrente, como clave en el desempeño de aquellos equipos directivos que se caracterizaban por contar con dinámicas de confianza y relaciones positivas y de apoyo entre sus integrantes, además de una comunicación fluida. Se identificó que la historia común entrega una confianza a nivel personal y técnico, sumada a un sentido de equipo y cohesión que propician un funcionamiento general positivo.

- **Gestión adecuada de la contingencia**

Este factor se considera un facilitador tanto de las dinámicas de los equipos directivos como de la valoración y satisfacción existentes, dado que una buena planificación de los acontecimientos imprevistos propios del contexto educacional, permiten precaver una sobrecarga laboral y evitar que la reacción improvisada ante dichas contingencias implique que el equipo directivo desatienda la gestión pedagógica.

Así, un equipo directivo muestra un desempeño positivo en relación a sus dinámicas y organización del trabajo cuando cuenta con un líder (director) que se relaciona con los demás desde la horizontalidad, con respeto y de manera cercana y que cuenta con una gran capacidad de influir y empoderar a los otros integrantes en sus funciones, relevándolos como líderes de la comunidad escolar. Todo lo anterior, enmarcado en un contexto donde existe un proyecto educativo claro y significativo para todo el equipo, se comparten objetivos en relación al desarrollo de los estudiantes, además de funciones y prácticas claramente definidas y distribuidas, coherentes con el logro de las metas y la mejora escolar.

5.2.3 Funciones asociadas a procesos escolares

A continuación, se expone el resultado del análisis integrado de los casos de la muestra cualitativa en relación a los principales encargados de las funciones y prácticas asociadas a los distintos ámbitos de la gestión escolar.

- a. **Coordinación estratégica y responsabilización del sostenedor**

En general, se observa una baja relación de trabajo de los equipos directivos con los sostenedores respectivos. Cuando existe, el trabajo se centra en la elaboración de documentos institucionales que definen las directrices del proyecto educativo, lo que sucede en los casos que son parte de una red escolar, específicamente, con sostenedores particulares que cuentan con una red de establecimientos, pero que podría darse en otros contextos que no sean precisamente una red de establecimientos, pero que cuenten con un sostenedor eficiente y presente. También aparecen tareas que tienen que ver con la promoción del trabajo en red con directivos de otros establecimientos, donde se suman algunos casos de dependencia municipal. Cuando esto sucede, suele darse en el contexto de reuniones de trabajo periódicas que el sostenedor ha definido para los

establecimientos de su dependencia. En algunos establecimientos municipales, se menciona también que la Corporación Municipal define ciertas fechas relevantes a considerar en la planificación anual o algunas funciones de los cargos directivos. Por último, en uno de los casos municipales, se recibe apoyo técnico-pedagógico de parte de profesionales de la Corporación Municipal.

En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, hay dos entidades en que el director es también el dueño y sostenedor y en una que es miembro de la sociedad sostenedora. En estos casos, no hay una distinción clara de funciones entre ambos cargos, porque los ejerce la misma persona. Los dos establecimientos restantes de este tipo, pertenecen a las redes de establecimientos mencionadas anteriormente, lo que podría estar facilitando que se promuevan y generen instancias de trabajo colaborativo dentro de la red.

b. Visión estratégica y planificación compartida

Este ámbito de acción se encuentra abarcado en la gran mayoría de los casos, salvo la función específica de asegurar la inclusión y equidad en los distintos procesos y prácticas del establecimiento, las que, en la gran mayoría de los casos (7/10), se manifiesta sin un actor particular a cargo, o bien, es una función que no se considera en la gestión del establecimiento. Esta carencia se puede relacionar con que este aspecto se ha enfatizado en los últimos años, por lo que aún no se ha incorporado de manera definitiva en los establecimientos.

Respecto a las otras funciones del ámbito, se observa una homogeneidad entre los casos ya que estas son realizadas principalmente por integrantes del equipo directivo (salvo tres casos donde la composición del equipo directivo implica que actores externos a se hagan cargo de buena parte de estas labores), y en general considera la colaboración de todos ellos. Los actores que en mayor medida aparecen como encargados de las funciones asociadas a este ámbito, son el director y el cargo técnico pedagógico de los distintos equipos directivos. Este último considera distintos tipos de cargos que cumplen prácticamente las mismas funciones, tales como jefes de UTP, coordinadores pedagógicos, vicerrector académico, directores académicos, jefes técnicos fuera del equipo directivo³².

Se observan algunas diferencias asociadas a la dependencia de los establecimientos. En los establecimientos particulares subvencionados el director es el principal responsable de las funciones de este ámbito, mientras en los municipales éstas se distribuyen entre el director, encargado de UTP y en menor medida los inspectores generales. Esto se puede relacionar con el hecho de que los directores de estamentos municipales en general tienen menos cargos para apoyar en la gestión escolar, sumado a la mayor presencia de contingencias, por lo que deben relegar su dedicación a las funciones más directivas y apoyarse en los otros integrantes de sus equipos para llevarlas a cabo. Los directores de establecimientos particulares subvencionados, cuentan con mayor variedad de cargos y logran enfocar su labor en las funciones directivas que alberga el presente ámbito.

³² En adelante se referirá a este cargo como Técnico Pedagógico, sin especificar la amplia variedad de denominaciones que recibe en cada caso.

Cuadro N° 66: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito visión estratégica y planificación compartida

Ámbito	Función	Mayoría
Visión estratégica y planificación compartida	Fijar y transmitir altas expectativas a la comunidad escolar, con foco en el aprendizaje	Directores
	Asegurar la inclusión y equidad en los distintos procesos y prácticas del establecimiento	La mitad o más no lo realiza ³³
	Liderar la elaboración o actualización participativa del PEI	Directores
	Liderar la elaboración o actualización participativa del PME en proceso participativo	Jefes de UTP
	Asegurar la socialización del PEI y PME a la comunidad escolar	UTP
	Calendarizar y organizar las actividades institucionales	UTP Directores
	Definir y distribuir de tareas, procedimientos y responsabilidades, entre el personal escolar	Directores, UTP, IG
	Monitorear la ejecución y cumplimiento de las metas y objetivos del PEI y PME	UTP

Fuente: elaboración propia

c. Conducción del establecimiento

Las funciones asociadas a este ámbito aparecen como relevantes para los establecimientos, ya que en todos los casos se realizan y generalmente están a cargo del director. La excepción es la función de “tomar decisiones respecto a la ejecución del PEI y PME”, en que en la mitad de los casos la realiza el director y en la otra mitad, lo hace el cargo técnico pedagógico. Esto puede estar asociado a que el cargo técnico pedagógico de los establecimientos generalmente es responsable de lo referido al PME, tomando esta y las funciones del primer ámbito que se relacionaban con este instrumento. Por otra parte, el cargo técnico pedagógico es el responsable de recopilar y sistematizar datos en relación a resultados académicos, de la caracterización y OIC. En la mayoría de los casos se utiliza esta información para alimentar la toma de decisiones respecto al PEI y PME, pero no en todos. En dos casos, la información si bien se levanta, no es aprovechada para estos efectos. Esto se debe a motivos

³³ Toda vez que se indique “la mitad o más no lo realiza” se refiere a la situación en que dicha actividad no se realiza o bien no hay nadie a cargo de ella.

de sobrecarga laboral o bien, por tratarse de equipos nuevos que se encuentran en proceso de redefiniciones.

En cuanto a la distribución de funciones entre casos, se observan algunos patrones. Por una parte, la mayoría de los casos en que el director es quien se encarga de casi todas las funciones de conducción del establecimiento y solo una o dos de ellas las realiza el cargo técnico pedagógico (principalmente lo relativo a recopilar y sistematizar datos), son establecimientos particulares subvencionados (a excepción de un caso). En tanto, en los establecimientos municipales, ocurre que muy pocas de estas funciones se encuentran asignadas a un actor en específico o que la responsabilidad de estas se encuentra repartida entre distintos actores tales como el director, el cargo técnico pedagógico y el orientador o inspector general. En este contexto, se repite la hipótesis de que los directores de los establecimientos municipales tienen una mayor sobrecarga de tareas y contingencias que enfrentar y, por ende, deben descansar en los otros actores de sus equipos para llevar a cabo las funciones de conducción del establecimiento.

No obstante, en este ámbito no se presentan funciones realizadas por otros actores distintos a los antes mencionados. Solo en los casos en que existe un encargado administrativo en el equipo directivo (mayoritariamente establecimientos particulares subvencionados) este actor aparece como principal colaborador en las funciones relativas a liderar la relación formal con instituciones externas, asegurar y gestionar disponibilidad de recursos necesarios en el establecimiento y asumir la rendición de cuentas a organismos externos.

Por otra parte, en dos casos sucede que todo el equipo directivo colabora en la realización de la mayor parte de las funciones de este ámbito, lo que coincide con equipos que se encuentran consolidados e involucrados de manera integrada en la labor de conducción del establecimiento y que, además, pertenecen a una red de establecimientos particulares subvencionados que reciben apoyo del sostenedor.

Cuadro N° 67: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito conducción del establecimiento

Ámbito	Función	Mayoría
Conducción del establecimiento	Comunicar e informar permanentemente a la comunidad escolar	Directores
	Recopilar y sistematizar datos (resultados académicos, caracterización, OIC, etc.)	UTP
	Tomar decisiones respecto a la ejecución del PEI y PME (considerando los resultados académicos y otros, de manera oportuna y expedita)	Directores UTP
	Liderar la relación formal con instituciones externas (Superintendencia, Agencia de Calidad, sostenedor, comunidad escolar, DEPROV, organismos locales etc.) identificando edtablecimientos, mecanismos y/o protocolos.	Directores
	Asegurar y gestionar disponibilidad de recursos necesarios en el establecimiento (junto con sostenedor)	Directores
	Asumir la rendición de cuentas a organismos externos (Superintendencia, Agencia de Calidad, sostenedor, comunidad escolar, DEPROV, etc.)	Directores
	Asegurar el cumplimiento de normativas legales y políticas educativas	Directores

Fuente: elaboración propia

d. Gestión del currículum

Este ámbito de acción se encuentra cabalmente incluido en la gran mayoría de los casos, de hecho, todas las funciones presentan como responsable de forma predominante al cargo técnico pedagógico de los establecimientos educacionales³⁴, que generalmente está asignado a la labor de actores que están dentro del equipo directivo y en la mitad de los casos se observa que colaboran aquellos que están fuera de este (jefe de departamento, equipo PIE y otros profesores).

³⁴ Cabe señalar también que se considera en este cargo al actor director/a académico/a, que si bien realiza más funciones que un jefe de UTP (se encarga también de todas las labores asociadas al ámbito de clima y convivencia), es el responsable de todas las funciones que se consideraron en torno a gestión del currículum.

Se pueden observar algunos patrones en relación a la colaboración en algunas funciones. Así, en torno a la tarea de asegurar que la enseñanza y aprendizaje en el aula responda a las necesidades de todos los estudiantes, en gran parte de los casos el cargo técnico pedagógico cuenta con la colaboración del equipo PIE. La mayor parte de estos casos son establecimientos educacionales municipales, que cuentan con este. Cabe señalar que los dos casos que no realizan esta función, corresponden a establecimientos que no se enfocan en la inclusión en un nivel de visión estratégica ni de gestión del currículum, ya sea porque no se encuentra entre sus prioridades o porque no cuentan con profesionales con preparación y dedicación para trabajar con la diversidad de necesidades del establecimiento, recayendo dicha función en los docentes.

Por otra parte, en la mayoría de los casos, los directores colaboran en algunas funciones del ámbito, mayoritariamente aquellos que ponen foco en lo pedagógico. Además, de manera casi generalizada, los directores colaboran en la observación de clases y revisión de material educativo, con la respectiva retroalimentación a los docentes. En algunos casos, también aparece como colaborador en esta tarea el inspector general. Además, destacan dos casos en que participa todo el equipo directivo como colaborador en algunas funciones de este ámbito, del mismo modo como se identificó en el ámbito anterior.

Cuadro N° 68: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito gestión del currículum

Ámbito	Función	Mayoría
Gestión del currículum	Definir los lineamientos técnico-pedagógicos al interior del establecimiento (indagar en estrategias y métodos)	UTP
	Coordinar y asegurar la implementación de las bases curriculares y programas de estudio	UTP
	Apoyar, evaluar y retroalimentar a los docentes en la planificación efectiva de procesos de enseñanza aprendizaje	UTP
	Apoyar, evaluar y retroalimentar a los docentes en la elaboración de evaluaciones de aprendizaje	UTP
	Realizar observación de clases y revisión de materiales educativos y la respectiva retroalimentación a los docentes, promoviendo el aprendizaje colaborativo	UTP
	Monitorear la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje	UTP
	Asegurar que la enseñanza y aprendizaje en el aula respondan a las necesidades de todos los estudiantes (habilidades destacadas, dificultades académicas, afectivas y/o sociales)	UTP

Liderar la coordinación entre distintos profesionales al interior del establecimiento (profesionales PIE, duplas psicosociales, docentes)	UTP
Identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (identificar fortalezas y debilidades de los docentes asegurando el buen desempeño de cada uno)	UTP
Asegurar la inclusión y equidad en los distintos procesos y prácticas del establecimiento	UTP
Asegurar la organización interna para una adecuada realización de las clases	UTP

Fuente: elaboración propia

Se observa que en general los encargados de UTP son los únicos responsables de las funciones de este ámbito, sin mayor involucramiento de los directores u otros actores del equipo directivo más allá de la colaboración, lo que no se observa en los ámbitos de visión estratégica y conducción del establecimiento, en los que los encargados técnicos pedagógicos se encuentran involucrados como responsables de algunas funciones. De esta forma, los encargados técnicos pedagógicos se involucran en mayor medida en funciones de otros ámbitos no relacionados con la gestión curricular, mientras en este ámbito específico no se comprometen como responsables otros actores, sino que se delegan en su totalidad al encargado técnico pedagógico.

e. Convivencia y clima social escolar

Se destaca el hecho de que todas las funciones de este ámbito están cubiertas por algún actor del equipo directivo en la mayoría de los casos de estudio, siendo los principales cargos encargados de estas el inspector general y el orientador.

Específicamente, las labores relacionadas con el desarrollo planificado de la convivencia y la implementación y monitoreo del manual de convivencia, son realizadas por los orientadores (así se encuentren dentro o fuera del equipo directivo) o los inspectores generales, sin observarse una marcada mayoría de algún actor. Las funciones relacionadas con la promoción de un ambiente seguro y el manejo de la disciplina, son llevadas a cabo generalmente por los inspectores generales, con la colaboración de inspectores de patio o inspectores que no se encuentran dentro del equipo directivo. Por otra parte, el resguardo de las condiciones laborales está preponderantemente asignado al director.

De esta forma, se observa que en los casos de estudio que cuentan con orientador (dentro o fuera del equipo directivo), se produce una división de funciones en relación a este ámbito. Por una parte, aquellas que tienen que ver con el monitoreo del clima y la convivencia son asumidas por los orientadores, mientras lo relacionado con la disciplina es responsabilidad de los inspectores generales.

Si bien es obligatorio para los establecimientos educacionales contar con un encargado de convivencia, solo en la mitad de los casos se identificó este cargo. De estos, solo en un caso el encargado de convivencia pertenece al equipo directivo, siendo el inspector general quien cumple a su vez el rol de encargado de convivencia. En otros tres casos, existen encargados o equipos de convivencia que tienen una activa participación como colaboradores de la realización de la mayor parte de las funciones de este ámbito y que forman parte del equipo directivo. Se presenta también un caso en que, si bien cuenta con una amplia estructura directiva en la que participan un orientador y un jefe de psicología, este último a cargo del Departamento de Convivencia y Orientación, no existe ninguna de las tareas de este ámbito asignadas a este equipo. De hecho, en dicho establecimiento educacional se realiza solo la mitad de las funciones de este ámbito.

Por último, al igual que en los ámbitos de visión, conducción del establecimiento y de gestión curricular, existen dos casos en que la totalidad del equipo directivo aparece como colaboradora de algunas de las funciones del presente ámbito.

Cuadro N° 69: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito convivencia y clima social escolar

Ámbito	Función	Mayoría
Convivencia y clima social escolar	Desarrollo planificado de la convivencia escolar mediante instrumentos de gestión (actualizar y socializar el Reglamento de Convivencia de manera colaborativa)	Inspector general/ orientador ³⁵
	Implementar y monitorear el Reglamento o Manual de Convivencia intencionando procesos pedagógicos que generen aprendizaje en convivencia	Orientador / inspector general / encargado convivencia ³⁶
	Promover la participación activa de toda la comunidad educativa para generar un ambiente de respeto y buen trato	Director / inspector general / otros ³⁷
	Promover y resguardar un ambiente seguro en la comunidad escolar que incluya una perspectiva de derecho con una visión inclusiva	Inspector general
	Resguardar las condiciones laborales de los docentes y personal en general	Directores
	Apojar el manejo de la disciplina, desde una mirada formativa, en el aula y otros espacios escolares, anticipando conflictos entre los actores	Inspector general

Fuente: elaboración propia

f. Formación y participación ciudadana

Este ámbito es el que tiene una mayor cantidad de funciones que no se realizan o no tienen un actor responsable asignado en la mayoría de los casos de estudio. A su vez, de las pocas funciones que son cubiertas, dos de ellas no presentan un actor principal a cargo, sino que su accionar se distribuye entre distintos actores, dependiendo de la función y del caso.

Por una parte, la función de promover la incorporación y participación de las familias en el proceso formativo y educativo, en la mayor parte de los casos, es de responsabilidad de los profesores jefes, apareciendo en menor medida otros actores como el director, inspector general, directores de ciclo

³⁵ Específicamente lo realiza en cuatro casos el inspector general y en cuatro casos el orientador.

³⁶ Específicamente lo realiza en cuatro casos el orientador, en tres de ellos el inspector general, y en dos el encargado de convivencia.

³⁷ Específicamente lo realiza en dos casos el director y en dos el inspector general, en un caso UTP y en uno el vicerrector convivencia.

y jefe de UTP. Además, en esta función hay una importante participación de los docentes como colaboradores en algunos de los casos de estudio. La función de promover y fortalecer los espacios de participación institucional, en la mayor parte de los casos es realizada por el director y, en menor medida (pero aún considerable), por los Inspectores. La única labor que está con mayor claridad asignada a un actor en específico es la de definir y coordinar la comunicación con y entre los distintos integrantes de la comunidad escolar, que corresponde al director.

Entre los principales colaboradores en la realización de estas funciones, destacan los docentes y directores de ciclo.

Se puede concluir entonces que las funciones que no se abarcan y que no están claramente asociadas a un actor responsable, responden al hecho de que el ámbito de formación y participación no se encuentra considerado de manera prioritaria en el accionar de la mayoría de los casos. Así, se observa que en general los establecimientos aún no incorporan este tema de manera planificada y asociada a acciones concretas por parte de algún encargado con capacidad de incidir en las decisiones relativas a ella. Por el contrario, en este ámbito, se observa una mayor externalización de las tareas a actores fuera del equipo directivo, principalmente a los docentes.

Cuadro N° 70: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito formación y participación ciudadana

Ámbito	Función	Mayoría
Formación y participación ciudadana	Elaborar (o actualizar) y monitorear el plan de formación de estudiantes	La mitad o más no lo realiza
	Promover un sentido de comunidad e identidad escolar, con corresponsabilidades de cada actor educativo	La mitad o más no lo realiza
	Promover las incorporación y participación de las familias en el proceso formativo y educativo	Profesor jefe / IG / otros ³⁸
	Definir y coordinar la comunicación con y entre los distintos integrantes de la comunidad escolar	Directores
	Promover hábitos de vida saludable y la prevención de riesgos en estudiantes	La mitad o más no lo realiza
	Promover y fortalecer los espacios de participación institucional	Director / profesor jefe / otros ³⁹
	Organizar y coordinar la ejecución de las actividades extra curriculares	La mitad o más no lo realiza

³⁸ Específicamente lo realiza en cuatro casos el profesor jefe, en dos casos el inspector general, en un caso el director de ciclo, en un caso el jefe de UTP.

³⁹ Específicamente lo realiza en tres casos el director, en dos casos el profesor jefe, en un caso el jefe de UTP, en un caso el inspector general, en un caso el director de ciclo.

Fuente: elaboración propia

g. Gestión comunidad escolar

La gestión de la comunidad escolar es un ámbito que se encuentra mayormente a cargo del director del establecimiento. No obstante, una de las cinco funciones consideradas en este, no se realiza en la mayoría de los casos de estudio; se trata de la evaluación de desempeño. Los únicos tres establecimientos que sí realizan dicha función destacan porque participan en esta tarea (y en general en todas las funciones del ámbito), todos los integrantes del equipo directivo. A su vez, comparten la característica de ser establecimientos de gran tamaño y por contar con equipos directivos con una mayor cantidad de cargos que la mayoría de los casos y, en general, cuentan con un soporte del sostenedor que les exige y colabora en el proceso de evaluación. En esta minoría de casos, se observó que el proceso de evaluación es muy estructurado, con indicadores de desempeño claros y que consideran la participación de variados estamentos del establecimiento.

Existe un caso en que, si bien se realiza dicha función, esta es llevada a cabo de manera más bien jerárquica, pues el director evalúa a los otros integrantes del equipo directivo, el jefe UTP a los profesores y el inspector general a los asistentes de la educación.

Por otra parte, la función relacionada con la gestión del personal se presenta a cargo de distintos actores, dependiendo del caso de estudio, incluyendo al director, al inspector general y los encargados de administración de los equipos directivos. Cabe señalar que, este último aparece como principal colaborador del ámbito en la mayoría de los casos en que se cuenta con dicho cargo en el equipo directivo.

En general, tanto los actores que están a cargo de las funciones de este ámbito, como los que colaboran en ellas, son parte del equipo directivo.

Cuadro N° 71: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito gestión de la comunidad escolar

Ámbito	Función	Mayoría
Gestión comunidad escolar	Definir cargos, rol y funciones del personal	Directores
	Liderar y/o participar en el procedimiento de selección del personal	Directores
	Gestión del personal	Ninguno mitad o más ⁴⁰
	Seleccionar, inducir y retener con sostenedor, docentes y asistentes de la educación	Directores
	Realizar las evaluaciones de desempeño del personal	La mitad o más no lo realiza

Fuente: elaboración propia

h. Desarrollo profesional

Este ámbito es responsabilidad principalmente del cargo de técnico pedagógico de los establecimientos. Hay solo una función que no se realiza en la mitad de los casos de estudio, la que está relacionada con la promoción del bienestar institucional.

De la misma manera que en el ámbito anterior, el desarrollo profesional es abarcado mayormente por integrantes del equipo directivo y no se identifica a colaboradores fuera de este. En la mayoría de los casos en que se cuenta con un encargado de administración, aparece este actor como colaborador.

En general, se observa que la identificación de necesidades de capacitación y la gestión de perfeccionamiento del personal, no se realizan de manera sistemática ni están asociadas a un plan de capacitación. Por el contrario, esto se limita a identificar las ofertas disponibles de capacitación desde el MINEDUC u otros organismos externos e informar a los profesores respecto a estos.

⁴⁰ Específicamente es realizada en cuatro casos por el director, en tres casos por el inspector general y en dos casos por el jefe de administración.

Cuadro N° 72: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito desarrollo profesional

Ámbito	Función	Mayoría
Desarrollo profesional	Identificar y priorizar necesidades de fortalecimiento de competencias en docentes y asistentes de la educación a través de dispositivos internos y externos	UTP
	Promover el bienestar institucional (reconocimiento de logros, identificación de necesidades personales, transmisión de confianza en capacidades del personal, clima, etc.)	La mitad o más no lo realiza
	Gestionar perfeccionamiento de los docentes y asistentes de la educación	UTP
	Gestionar espacios de reflexión técnica al interior del establecimiento	UTP

Fuente: elaboración propia

i. Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos

Este ámbito se encuentra mayoritariamente a cargo del director. Sin embargo, la función de monitorear y evaluar el uso de los recursos educativos, no se realiza en más de la mitad de los casos de estudio. Otras tres funciones se encuentran distribuidas entre distintos actores dependiendo del caso, incluyendo además de los directores, a los inspectores generales y los encargados de administración de los equipos directivos. Además, en algunos casos, colaboran en este ámbito actores que están fuera del equipo directivo, como lo son contadores e Inspectores externos al equipo directivo.

Las funciones de monitoreo y gestión de la matrícula y elaboración del presupuesto para los PME, si bien recaen en los directores, la mayoría de ellos se apoya en los jefes de UTP para su realización y en algunos casos son estos mismos los responsables.

Por último, la función de buscar recursos externos es realizada en todos los casos por el director, con apoyo de la entidad central que coordina una red de colegios particulares subvencionados, en los casos en que existe y del sostenedor en otro de los casos. Hay un solo establecimiento en la que esta función no se realiza y que cuenta con un equipo directivo básico.

Cuadro N° 73: Resumen de principales encargados de las funciones del ámbito gestión financiera – administrativa y de recursos educativos

Ámbito	Función	Mayoría
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos	Monitorear y gestionar la matrícula	Directores
	Monitorear y gestionar la asistencia	Inspectores generales / otros ⁴¹
	Elaborar el presupuesto anual, asociado al PME	Directores
	Registrar ingresos y gastos y realizar la rendición de uso de recursos	Directores
	Buscar otros recursos de financiamiento, aportes o alianzas con otras instituciones	Directores
	Gestionar la adquisición de la infraestructura y equipamiento	Director / encargado admin. ⁴²
	Gestionar la mantención de la infraestructura y equipamiento	Encargado Admin. / Director / IG ⁴³
	Monitorear y evaluar el uso de los recursos educativos	La mitad o más no lo realiza

Fuente: elaboración propia

j. Gestión de la contingencia (uso del tiempo en contingencias)

Las funciones asociadas al ámbito de gestión de la contingencia se encuentran mayormente a cargo del inspector general (sea o no miembro del equipo directivo). El actor que se presenta en segunda preponderancia a cargo de estas funciones es el director.

Solo una función, aquella enfocada en la gestión y resolución de imprevistos asociados a la infraestructura del establecimiento, se encuentra distribuida entre variados actores, dependiendo del caso de estudio, sin contar con una mayoritaria asignación a un actor determinado, sino que

⁴¹ Específicamente lo realiza en 4 casos el Inspector General, en 1 caso el Director, en 1 caso el Jefe de Administración, en 1 caso el Director de Ciclo y en 1 caso el Vice-rector de Extensión.

⁴² Específicamente lo realiza en 4 casos el Director y en 3 casos el Encargado de Administración.

⁴³ Específicamente lo realiza en cuatro casos el encargado de administración, en dos el director, y en dos el inspector general.

considera, además del inspector general (interno y externo al equipo directivo), al director, cargo encargado de administración.

Cuadro N° 74: Resumen de los principales encargados de las funciones del ámbito gestión de la contingencia

Ámbito	Función	Mayoría
Gestión de la contingencia (uso del tiempo en contingencias)	Atender y apoyar "urgencias" (pedagógicas, administrativas, infraestructura, etc.)	Inspector general
	Atender apoderados (fuera del periodo definido por el establecimiento)	Inspector general
	Atender estudiantes	Inspector General
	Gestionar y mantener establecimiento (infraestructura, quioscos, salas interactivas, biblioteca)	Director / inspector general / jefe admin. ⁴⁴

Fuente: elaboración propia

Hallazgos transversales

- En general, la mayor parte de las funciones definidas para los equipos directivos, en cada uno de los ámbitos, son asumidas en los establecimientos estudiados.
- El ámbito donde se observa una menor gestión por parte del equipo directivo es en el de "formación y participación". En el caso de las funciones que sí se realizan, algunas de estas se externalizan hacia actores fuera del equipo directivo, entre ellos los docentes, quienes son los principales responsables de involucrar a las familias en el proceso educativo, especialmente por medio de las reuniones de apoderados.
- Otras funciones que no se realizan en la mitad de los casos o más son:
 - Asegurar la inclusión y equidad en los distintos procesos y prácticas del establecimiento (visión estratégica)
 - Realizar las evaluaciones de desempeño del personal (gestión de la comunidad escolar)
 - Promover el bienestar institucional (gestión de la comunidad escolar)

⁴⁴ Específicamente lo realizan en cuatro casos el director, en tres el inspector general y en dos el jefe de administración.

- Monitorear o evaluar el uso de los recursos educativos (gestión administrativa-financiera)

Para todas estas funciones, en los casos en que se sí realizan, el actor que aparece como principal responsable es siempre el director y corresponden en general a establecimientos con equipos directivos con más integrantes además del director, jefe de UTP e inspector general, por lo que podría plantearse la hipótesis de que en estos casos, los directores cuentan con mayor apoyo para la realización de otras acciones necesarias para el funcionamiento del establecimiento y pueden darle prioridad a la ejecución de estas. Mientras en los casos en que lo directores tienen menos opciones de delegar otras funciones, no se le da prioridad a la realización de éstas y por ende se dejan de realizar.

- La distribución de las funciones suele darse al interior de los equipos directivos, observándose una baja participación del resto de la comunidad escolar en la conducción de estas prácticas, sin importar el tamaño de estos. Existe un caso que presenta una mayor externalización de funciones, ya que los cargos de técnico pedagógico y el de inspector general no son parte del equipo directivo, sino de un equipo de gestión.
- Se observa una baja distribución de las funciones asociadas a la gestión institucional (ámbitos de visión estratégica, conducción del establecimiento y gestión del currículum), las que se asumen de una manera casi absoluta entre el director y el cargo de técnico pedagógico. En este contexto se observa que, para los ámbitos de visión estratégica y conducción del establecimiento, los directores cuentan con un importante apoyo y colaboración del cargo de técnico pedagógico, mientras para la gestión curricular, los encargados técnico pedagógicos son los únicos responsables. En consecuencia, el cargo de técnico pedagógico estaría destinando parte de su tiempo a apoyar en labores de conducción y nadie lo estaría apoyando en lo que tiene que ver con la gestión curricular.
- Se ve una diferencia, por dependencia, en la cantidad de funciones asociadas a la gestión institucional que asume el director como responsable único, observándose en los establecimientos de dependencia particular subvencionada una menor distribución dentro del equipo directivo respecto a los municipales.

A partir de este análisis, se pudo identificar que el director, el encargado técnico pedagógico y el inspector general son los que se reparten la mayoría de las funciones analizadas. Los directores son responsables de funciones en todos los ámbitos, excepto en el de gestión curricular, ya sea como responsables únicos o en conjunto con otros actores. Los encargados técnicos pedagógicos son responsables de funciones en los ámbitos de visión estratégica, conducción del establecimiento en conjunto con los directores y de la gestión curricular, sin mayor apoyo de ningún otro actor. Por último, los inspectores generales aparecen como responsables de funciones en el ámbito de convivencia y clima, sobre todo en lo relacionado con disciplina y seguridad de la comunidad escolar. El resto de las funciones de este ámbito las realizan en conjunto con el orientador o director. Los inspectores también aparecen realizando labores relacionadas con la gestión administrativa- financiera (gestión y monitoreo de la asistencia) y de la contingencia, lo que no se da en el caso de los jefes de UTP.

Cabe destacar que las funciones de los encargados técnico pedagógicos y de los inspectores generales se encuentran claramente definidas y no se topan entre ellos. La excepción es la función de definir la distribución de tareas y responsabilidad, el ámbito de visión estratégica y planificación compartida, la que se reparte entre los tres actores. Sin embargo, esta es la única tarea de este ámbito en la que participa el inspector general, lo que no se considera una participación relevante.

En la siguiente tabla, se presenta un resumen de los ámbitos en los que se desempeña cada uno de estos cargos⁴⁵:

Cuadro N° 75: Resumen de los encargados por ámbito considerando los tres actores centrales

Ámbito	Director	Jefe UTP	Inspector general
Visión estratégica y planificación compartida			
Conducción del establecimiento			
Gestión curricular			
Convivencia y clima			
Formación y participación			
Gestión de la comunidad escolar			
Desarrollo profesional			
Gestión financiera-administrativa y de recursos educativos			
Gestión de la contingencia			

Fuente: elaboración propia

5.3 Triangulación resultados análisis cuantitativo –cualitativo

A continuación, se relevan los principales hallazgos en que los datos cuantitativos complementan o matizan lo aportado por el análisis cuantitativo, para cada una de las tres dimensiones del estudio.

5.3.3 Características de los equipos directivos y sus miembros

Integrantes de los equipos directivos y equipos de gestión

⁴⁵ No se consideraron las funciones que en la mitad de los casos o más no se realizan.

- Los equipos directivos están compuestos principalmente por 4 a 6 integrantes, entre los que prima la presencia de la tríada director-jefe UTP-inspector general. Se adicionan en menor medida el encargado de convivencia y/u orientador. Y luego se dispersa entre los otros cargos.
- Se observa una importante heterogeneidad en la composición de estos por identificarse una alta presencia de “otros” cargos, si bien no existen categorías con presencias significativas, destacó la reiteración de algunos cargos como profesores, encargados de administración y/o finanzas, encargado de pastoral.
- No se ven mayores diferencias en cuanto a la composición de los equipos por dependencia administrativa, nivel de enseñanza, ni tamaño, salvo el hecho de que, a mayor tamaño, mayor cantidad de integrantes del equipo directivo. Además, los inspectores generales se encontraron en mayor medida en los establecimientos municipales y de tamaño grande, mientras los orientadores se encontraron en mayor proporción en los establecimientos grandes y en aquellos en que se imparte educación media y básica o solo media.
- El equipo de gestión se encuentra en casi todos los establecimientos y su estructura es similar a la del equipo directivo, más otros actores que se incluyen para colaborar en la gestión. La distribución de los cargos es similar a la del equipo directivo, salvo que los cargos que tienen menor protagonismo en este, aquí cobran mayor relevancia (encargado PIE, coordinador de ciclo, dupla psicosocial, jefe de departamento).

Características sociodemográficas de los cargos centrales

- En cuanto a las características de los cargos estudiados, los directores son relativamente parejos en cuanto a sexo, en los jefes de UTP priman las mujeres y entre los inspectores generales tienen preeminencia los hombres. En general, los tres cargos presentan mayor concentración etaria en el rango de 50 a 59 años, sin embargo, los jefes de UTP se diferencian por un promedio de edad menor y por presentar mayor concentración en los rangos más jóvenes. Cabe señalar que se observa cierta tendencia de que tanto directores como jefes de UTP de establecimientos municipales se presentan en mayor medida en rangos de edad mayores.
- En general, los tres cargos se caracterizan por contar con una jornada laboral de 44 horas semanales, las que la gran mayoría dedica de manera cabal al ejercicio de su cargo. Se observó que en los establecimientos particulares subvencionados se encontraba una mayor proporción de jefes de UTP e inspectores generales que ejercía menos de las 44 horas en su cargo.
- Los directores reciben una mayor remuneración que los inspectores generales y los jefes de UTP, siendo estos últimos los que tienen mayor presencia en el rango de sueldo menor. Se observa la tendencia de que, a mayor tamaño del establecimiento, se da una mayor concentración en los rangos de ingresos más altos.

Trayectoria de los cargos centrales

- A pesar de que los tres actores presentan larga experiencia laboral, la trayectoria de los directores se diferencia de la de los otros dos cargos. Por una parte, por contar con mayor movilidad, al pasar menos tiempo en el establecimiento, generalmente acotado al ejercicio de su cargo, que en su mayoría es de cuatro años tras acceder de manera mayoritaria por sistema de Alta dirección Pública. Esto se da con marcado énfasis en los establecimientos municipales. Por otra parte, demostraron en mayor medida que, en los otros dos cargos, la mayoría había ejercido un cargo directivo anteriormente, sin embargo, solo 1/3 de ellos había sido director anteriormente y una proporción considerable había sido docente. Mientras que los jefes de UTP e inspectores generales, presentan una permanencia más extensa en el establecimiento y una pequeña parte de dicho tiempo lo han dedicado al cargo directivo. Por lo demás, la gran mayoría de estos dos actores había sido docente antes de su cargo actual. Se asocia a ello también que ambos acceden mayoritariamente por invitación directa a ejercer el cargo.

Formación de los cargos centrales

- La formación de pregrado se centra principalmente en educación general básica o media.
- Por otra parte, destaca el hecho de que los tres cargos cuentan con una alta proporción de formación de postgrado, con ciertos matices entre ellos (mayor para directores, seguido por los jefes de UTP y finalmente los inspectores generales). Los directores de establecimientos municipales y de tamaño grande, cuentan en mayor medida con formación de postgrado.
- Cerca de la mitad de los directores cuenta con diplomado y en mayor medida con magíster, mientras solo un 6% cuenta con doctorado. En general, el tema prioritario es liderazgo y gestión escolar. Respecto a los jefes de UTP, menos de la mitad ha realizado diplomado y la mitad magíster. El tema secundario es currículum. La mitad de los inspectores generales tiene diplomado y 1/3 de ellos cuenta con magíster.
- El tema de formación de postgrado en general es principalmente liderazgo y gestión escolar, la que es menos intensiva para los jefes de UTP e inspectores generales, donde aparecen secundariamente currículum y clima y convivencia respectivamente. La gran mayoría realizó estos estudios en forma presencial, en la universidad, por iniciativa personal y financiado con recursos propios.
- La formación continua es intensiva para los tres cargos, especialmente para el de jefe de UTP. Generalmente ha sido por más de 40 horas. Para los jefes de UTP e inspectores generales se da en mayor intensidad entre los de establecimientos municipales. Nuevamente, el tema principal es liderazgo y gestión escolar, sin embargo, se da de manera más distribuida entre el director y jefe de UTP. Para el inspector general aparece clima y convivencia como tema principal. Si bien las capacitaciones surgen mayoritariamente como iniciativa personal, se observa que un porcentaje relevante de ellas surge de la iniciativa del sostenedor y en caso del jefe de UTP y del inspector general también es relevante su promoción desde el director.

Principales diferencias por dependencia administrativa

Las principales diferencias se dan por dependencia administrativa de la siguiente manera:

- Directores y jefes de UTP que se concentran en los rangos etarios mayores pertenecen en mayor medida a establecimientos municipales.
- Directores de establecimientos municipales se caracterizan por tener mayor movilidad entre establecimientos, generalmente acotado a los años de ejercicio del cargo, delimitados por el sistema de Alta Dirección Pública que es la vía de acceso prioritaria.
- Los directores de establecimientos municipales cuentan en mayor medida con formación de postgrado.
- La formación continua de los jefes de UTP e inspectores generales de más de 40 horas se da en mayor medida en los establecimientos municipales.
- Se podría hablar de una mayor renovación, madurez etaria y formación de postgrado de los directores de establecimientos municipales.

5.3.4 Relaciones y mecanismos de trabajo

En relación a la dimensión de relaciones y articulación, los resultados obtenidos en el nivel de la indagación cuantitativa son altamente positivos, especialmente para la dimensión de dinámicas y articulación y organización del trabajo. No obstante, esto debe ser considerado con resguardo, dada la poca variabilidad que tuvieron los indicadores y la baja capacidad de discriminación identificada a partir de los test estadísticos correspondientes.

Por otra parte, estos resultados no se condicen con los resultados cualitativos, ya que los resultados estadísticos muestran una tendencia altamente positiva, mientras que en base al estudio de casos se vio una heterogeneidad respecto a estos aspectos que se condecía con ciertos factores claves que fueron identificados.

A un nivel global, se puede desprender que la tendencia de los resultados del estudio de casos es que la mitad de ellos presenta una buena evaluación de los ámbitos tratados, mientras que en el resto de los casos las evaluaciones son más bien negativas. En tanto, en la indagación cuantitativa, en promedio, un 80% de los encuestados arrojó una muy buena evaluación de los diferentes ámbitos.

Solo se pueden observar pequeños matices, donde destaca el hecho de que la valoración y satisfacción fue la subdimensión con una evaluación menos positiva. A su vez, los directores y los inspectores generales son quienes mejor evalúan los tres ámbitos, mientras el jefe de UTP es quien, dentro de los resultados positivos, muestra las evaluaciones más bajas.

Por otra parte, los datos cuantitativos aportan a la discusión generada en base a los resultados cualitativos en relación a la deuda de los equipos directivos en torno a mejorar las prácticas de evaluación y retroalimentación del desempeño de su labor. En concreto, la evaluación levemente menos positiva que arrojan los datos cuantitativos al respecto, conversa con los resultados del estudio de casos en que se vio que, si bien existían prácticas de retroalimentación en la mayor parte de los establecimientos estudiados, estas no son transversales ni sistemáticas.

Por otra parte, el hecho de que las preguntas sobre valoración y satisfacción tenga puntuaciones menos positivas que las otras preguntas, habla de que existe cierta auto-crítica respecto al trabajo individual y grupal que se realiza, lo cual invita a pensar que existe una disposición a mejorar por parte de los tres actores y confirma que los datos positivos están en cierta medida sobre valorados, ya que, si bien la situación se percibe como positiva, puede mejorar en muchos sentidos.

De hecho, uno de los indicadores que tiene una valoración menos positiva dice relación con la valoración de la comunidad, justamente ese fue uno de los aspectos más críticos que surgieron del estudio de casos, en que se vio a equipos directivos que, a pesar de funcionar muy bien internamente, tenían dificultades para relacionarse y comunicar al resto de la comunidad educativa.

Por último, la alta percepción de que se cuenta con claridad respecto al accionar de los integrantes del equipo directivo, conversa con la ausencia de definiciones al respecto (que se vio en el estudio de casos), donde se identificó que el accionar se organiza mayormente de manera espontánea. Y según se identificó en el análisis cualitativo, para que esta acomodación suceda de manera adecuada y a tiempo, deben existir ciertas bases estables, lo cual fue identificado en torno a la existencia de un proyecto educativo fuerte y compartido de manera extensiva y cotidiana, así como a la labor de liderazgo del director para entregar estas orientaciones.

En este sentido, se toman como eje de la elaboración de las conclusiones globales del estudio, los hallazgos respecto a relaciones y mecanismos de trabajos arrojados por el estudio de casos.

5.3.5 Funciones asociadas a los procesos escolares

Visión estratégica

Tanto en base al análisis cuantitativo como al cualitativo, se ve que el ámbito de visión estratégica y planificación compartida es ampliamente abordado por los actores directivos de los establecimientos educacionales, lo cual habla de un importante logro en los lineamientos que la política ha conducido al respecto. No obstante, se puede enriquecer este análisis desde la indagación cualitativa, señalando que se identificó un aspecto que no era abarcado por los establecimientos estudiados, que dice relación con el aseguramiento de la inclusión y equidad en los distintos procesos y prácticas del establecimiento. Esta carencia se puede entender debido a que se trata de un aspecto en el que se ha puesto mayor énfasis en los últimos años, por lo que no se ha incorporado de manera definitiva en los establecimientos.

Por otra parte, en base al levantamiento cualitativo, se puede relevar cierto matiz en torno a los actores que se hacen cargo de las funciones de este ámbito, principalmente en relación a la preponderancia del director y del jefe de UTP en cuanto a liderar dichas funciones y prácticas, mientras que el inspector general aparece como un colaborador, que si bien participa no se destaca

como responsable. Esto se corrobora en cierta medida si se observa que, aunque los inspectores generales presentan altos porcentajes en las funciones de este ámbito, se observa una tendencia a que generalmente es el actor con menor presencia y solo en una función es quien presenta la mayor recurrencia y frecuencia y justamente se trata de una función bastante específica que no necesariamente representa una tarea global en la línea del ámbito de visión estratégica y planificación compartida, por lo que se podría cuestionar su inclusión en este.

Por otra parte, las diferencias por dependencia administrativa que se observan en base a los datos de la encuesta, reflejan una mayor injerencia de los sostenedores en los establecimientos educacionales particulares subvencionados, lo que se vio en el análisis cualitativo como un hallazgo bastante recurrente entre los equipos directivos de establecimientos de dicha dependencia, especialmente en relación a aquellos que cuentan con una entidad sostenedora que define lineamientos, supervisa y exige de manera sistemática el reporte de indicadores de gestión.

Conducción del establecimiento

Si se observan los resultados del análisis cuantitativo para este ámbito, se tiene que, si bien hay muchas funciones que el jefe de UTP e inspector general realizan de manera más recurrente y con mayor frecuencia, el director es el actor que participa con una importante recurrencia en todas ellas (más del 76%), lo que es consistente con los hallazgos cualitativos, en que se concluyó que el director es el responsable principal de este ámbito. Esto ocurre especialmente con las funciones relativas a dar respuesta a organizaciones externas en que, salvo en lo relativo al sostenedor, es principalmente abarcado por el directivo, hallazgo coherente con el levantamiento cualitativo.

Por otra parte, las funciones estudiadas en el análisis cuantitativo son más específicas, lo que puede justificar la mayor injerencia de otros actores distintos al director, especialmente del inspector general. Además, las funciones más recurrentes y frecuentes para este actor, corresponden a la labor dirigida a los apoderados, lo que se captó desde lo cualitativo como orientado principalmente a temas de convivencia y disciplina. A su vez, si se compara la diferencia entre la función de reunirse con miembros de la comunidad escolar para analizar los resultados pedagógicos con la de dirigir reuniones relativas a la toma de decisiones pedagógicas en torno a dichos resultados, se observa una mayor preponderancia de la labor del jefe de UTP, seguida de la del director. Esto refleja el rol de mayor liderazgo y responsabilidad del jefe de UTP en las funciones pedagógicas, mientras el inspector general puede tener una importante presencia en este ámbito, pero a nivel colaborativo y participativo, según se vio en el análisis cuantitativo.

No obstante, coinciden ambos análisis en que el jefe de UTP tiene una participación relevante en las funciones de este ámbito.

Gestión del currículum

La principal conclusión respecto al ámbito de la gestión del currículum coincide plenamente en base a ambas metodologías de análisis, en lo relacionado con la alta presencia e intensidad con que el jefe de UTP se hace cargo de las funciones y prácticas de este ámbito.

La única función en que el jefe de UTP no tiene el mayor protagonismo, es en la relativa a diagnosticar y/o derivar a estudiantes con dificultades sociales, afectivas o conductuales, siendo el inspector general quien las realiza en mayor proporción y frecuencia. Aunque el levantamiento cualitativo no se enfocó de manera detallada en esta práctica, sí surgió en base a otras indagaciones que el inspector general se hacía cargo mayormente de los temas de conducta y el orientador de lo formativo. A su vez, la tarea reportada con alto porcentaje y recurrencia por parte del inspector general, que dice relación con supervisar que las clases no sean interrumpidas, si bien no se indagó de manera específica en el análisis cualitativo, coincide con una labor de coordinación y articulación de todo lo pedagógico del jefe de UTP y una importante injerencia del inspector general lo más operativo, en relación a asegurar que estén las condiciones adecuadas para la correcta realización de clases.

Además, se puede complementar desde los hallazgos del estudio de casos, que la labor que mayoritariamente realiza el jefe de UTP en torno a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, se realiza con el apoyo del equipo PIE, especialmente en los establecimientos municipales.

Por otra parte, las dos funciones que los directores realizan en mayor proporción y frecuencia según los datos cuantitativos, fueron pesquisadas con funciones realizadas de manera generalizada por los directores de los establecimientos del estudio de casos. Se trata de la observación de clases y retroalimentación a los docentes.

Por último, la única función que se realiza en menor proporción por los tres actores y de relativamente baja frecuencia, en base al levantamiento cuantitativo, tiene relación con la organización de las actividades extracurriculares, lo cual desde el estudio de casos se vio como una tarea que más de la mitad de los establecimientos estudiados no realizaba y que se comportaba de manera similar a las funciones del ámbito de formación y participación.

Convivencia y clima social escolar

En base a ambas metodologías de análisis, se identifica que el ámbito de convivencia y clima social escolar es abarcado en una alta proporción por algún actor directivo, siendo el más transversal el inspector general. Además, desde lo cualitativo se identificó el orientador y en menor medida, el encargado de convivencia. Esto último se corresponde también con lo registrado desde el director, quien, al responder por otros actores que participaban en las funciones de este ámbito, mencionó a ambos cargos.

La función de construir y actualizar el manual de convivencia y reglamento interno, resalta como la tarea en que hay una mayor participación de los tres actores consultados en el análisis cuantitativo, lo cual se corresponde con dicha labor desde el estudio de casos. En este, si bien se relevó al inspector general como responsable, este contaba con el apoyo de otros actores, incluso se identificó la participación de todo el equipo directivo. Las únicas dos funciones que se presentan en una baja frecuencia en base a los datos cuantitativos, se relacionan con trabajar con apoderados respecto a la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre estudiantes, así como a la organización de actividades de autocuidado para los profesionales. Esto último se vio como ausente a un nivel más macro en base a la carencia de prácticas que apunten a procurar un bienestar institucional.

Por otra parte, la función de organizar instancias de reconocimiento de logros asociados a la labor docentes, si bien presenta un alto porcentaje por parte del director y del jefe de UTP, la frecuencia del primero es muy baja, quedando a merced del segundo. Según el estudio de casos, esta práctica no era realizada por la mayoría de los equipos directivos estudiados, sino que se enfocaba más bien a destacar buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, lo que coincide con una labor más relacionada con el jefe de UTP.

Se identifica una serie de actividades relacionadas con el manejo de la disciplina y conducta, lo cual desde los datos cuantitativos se asocia principalmente al inspector general. Esto se vio en gran medida abordado por dicho actor en base al estudio de casos. De hecho, se pudo constatar que en los establecimientos que contaban con inspector general y orientador, las labores en torno a disciplina eran mayormente abordadas por el primero mientras que clima y convivencia por el segundo.

Formación y participación

Según los resultados arrojados, tanto por el análisis cuantitativo como el cualitativo, se concluye que la formación y participación es un ámbito que, si bien se abarca de manera operativa en el establecimiento para responder a los requerimientos ministeriales y actividades puntuales, no se considera un aspecto transversal a la gestión pedagógica. Esto se refleja, por una parte, en que, aunque las funciones indagadas desde los datos cuantitativos son realizadas de manera transversal y frecuente principalmente por el inspector general, en base a la profundización cualitativa en el estudio de este ámbito, demuestra la carencia de un plan de formación y prevención transversal y un enfoque realmente participativo, junto a la ausencia de un actor o actores específicos a cargo de ello.

De hecho, según el estudio de casos, se vio que varias de las funciones de este ámbito son delegadas a los docentes quienes tienen, por ejemplo, en gran medida la responsabilidad tanto de incorporar y hacer participar a las familias en el proceso formativo y educativo, como de promover y fortalecer los espacios de participación institucional, sin un plan u orientación al respecto a un nivel más institucional.

Gestión de la comunidad escolar

De manera consistente, ambas metodologías arrojan resultados en que se le atribuye al director el mayor protagonismo en torno a la gestión de la comunidad escolar. La única discrepancia se relaciona con las evaluaciones de desempeño que, en base a los datos de la encuesta, la mayoría de los directores y jefes de UTP indican realizarlas más de una vez al año para docentes y, los directores e inspectores generales, para asistentes de la educación. Sin embargo, en base a lo indagado en los casos de estudio, si bien se los jefes de UTP realizan la retroalimentación a los docentes y en algunas ocasiones el director retroalimenta a los profesionales, se constató que solo en algunos casos excepcionales se realizaba una evaluación de desempeño transversal y sistemática. Por otra parte, la retroalimentación y comunicación con los asistentes de la educación, si bien estaba mayormente a cargo del inspector general, se identificó como poco desarrollada en los establecimientos estudiados.

Desarrollo profesional

Este ámbito se identifica en base a ambos levantamientos de información, como un aspecto que es mayormente abarcado por el jefe de UTP. No obstante, en base al análisis cuantitativo, en general las frecuencias son más bajas que en otros ámbitos de acción y varias de las funciones son realizadas en una proporción menor por parte de los tres actores. A su vez, las funciones más realizadas y con mayor intensidad, corresponden a acciones puntuales de talleres de buenas prácticas. Esto se corresponde y explica desde el análisis cualitativo que se enfocó en aspectos más globales, dado que se identificó que no existe un plan sistemático de desarrollo de los profesionales.

Gestión financiera - administrativa y de recursos educativos

En base a los datos cuantitativos, este ámbito es el que presenta los porcentajes de realización y frecuencia más bajos para los tres actores consultados. A su vez, el análisis cualitativo arroja que este ámbito es realizado en mayor medida por el director, pero varias de las funciones que lo componen no cuenta con un actor definido, sino que la labor se comparte entre directores, inspectores generales y el encargado de administración y/o finanzas (si existe).

La única función que realiza en mayor medida y con mayor frecuencia el inspector general, es el ingreso de la información de los estudiantes al sistema SIGE, lo que coincide desde el análisis cualitativo con que es mayormente realizado por el inspector general. El jefe UTP no tiene ninguna de estas funciones en una proporción considerable, lo que también es coherente con lo identificado en el estudio de casos en que dicho actor se enfoca mayormente a lo pedagógico y algunos aspectos más globales de la gestión escolar. El director por su parte, se enfoca únicamente en las funciones relacionadas con presupuesto y captación de recursos y, en mayor medida, a la adquisición y mantención de la infraestructura. Sin embargo, todas ellas en baja frecuencia. Esto también coincide con los hallazgos cualitativos, no obstante, en dicho análisis se adiciona la labor del encargado de administración y/o finanzas e inspector general.

Gestión de la contingencia

De manera coincidente, se tiene que, desde el análisis cuantitativo y cualitativo, las contingencias son mayormente abarcadas por el inspector general. En base a los datos cuantitativos, se observa que el jefe de UTP también tiene una importante presencia, específicamente en torno a funciones de problemas con profesionales, apoderados y estudiantes que, si bien no fue predominante en el análisis cualitativo, se vio desde otros ámbitos que el jefe de UTP tomaba un rol de articulador y coordinador de toda la gestión pedagógica en relación a docentes, apoderados y estudiantes.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se dan a conocer las principales conclusiones del estudio, a la luz de los descubrimientos cuantitativos y cualitativos y su respectiva validación y retroalimentación por parte del panel de expertos. Además, se plantean algunas recomendaciones para la política pública que surgen de dichos hallazgos centrales, orientadas y validadas por los expertos que asesoraron el estudio.

6.1. Principales conclusiones del estudio

A continuación se desarrollan las principales conclusiones del estudio en relación a las características de los equipos directivos de los establecimientos educacionales subvencionados urbanos en Chile.

1) El Equipo Directivo cuenta con una estructura base homologable entre establecimientos que se compone a lo menos por el director, jefe de UTP e inspector general

Se concluye que el equipo directivo está conformado principalmente por estos tres actores, a lo que se agrega uno a tres integrantes siendo recurrente la presencia como cuarto integrante la figura del orientador y/o encargado de convivencia. Se observa que esta composición es bastante estable si se compara por dependencia administrativa, salvo que el inspector general tiene mayor preponderancia en los establecimientos municipales, mientras los orientadores destacan por una mayor presencia en los establecimientos que imparten educación media y básica o solo educación media. Además, se comprueba la tendencia esperable de que, a mayor tamaño del establecimiento, más grande es el equipo directivo. Por otra parte, se identifica una amplia variedad de denominaciones de los cargos, especialmente respecto al que cumple el rol técnico pedagógico y al que desempeña las funciones del ámbito de clima y convivencia.

Destaca la alta presencia de otros cargos, en que no se identifica una predominancia de alguno en específico, sino que una alta variedad de ellos. Lo cual habla de que, si bien los equipos directivos se componen de una estructura basal bastante similar entre establecimientos, la definición de la estructura completa se adapta a las realidades y necesidades de cada caso. Esto ocurre en mayor medida entre los establecimientos particulares subvencionados.

Además, el equipo directivo generalmente es apoyado en la gestión escolar por el equipo de gestión, que se compone de la misma estructura base más algunos cargos adicionales que aquí cobran mayor protagonismo (por ejemplo, encargado PIE, coordinador de ciclo, dupla psicosocial, jefe de departamento).

- 2) Los equipos directivos, han logrado institucionalizarse, presentando la mayor parte de éstos una articulación organizada y sistemática, con dinámicas internas positivas, alta satisfacción y sentido de pertenencia al mismo. Esto se vio facilitado principalmente por el rol del director como figura clave en la conducción y movilización, y el compartir la visión del proyecto educativo.

Los equipos directivos han logrado institucionalizarse, teniendo prácticas sistemáticas y formales de reunión, generalmente semanales y presididas por el director. Estas son reuniones de trabajo que se orientan principalmente a la planificación semanal, monitoreo de las actividades en ejecución, e identificación de temas críticos que requieren ser abordados. En estas instancias, se organizan las tareas de la semana, de manera más o menos jerárquica, dependiendo del estilo de liderazgo del director, pero es él quien generalmente toma el rol de conducción y tiene la última palabra en la toma de decisiones. A su vez, si bien los directivos demostraron una claridad basal en torno a sus funciones, estas respondían más que a una definición formal de las mismas, a una “alineación espontánea” fruto de la experticia de los directivos y de la orientación y conducción cotidiana del director.

Destacan también las dinámicas positivas, siendo clave la generación de confianzas, donde nuevamente el rol del director resulta primordial, junto con la trayectoria de trabajo conjunto. Si bien, hay una importante satisfacción con el trabajo individual y de equipo, con un alto sentido de pertenencia, se identifica que en general, existe una alta expectativa hacia la figura del director, instalando la necesidad de contar con un liderazgo definido como “fuerte”.

En cuanto al liderazgo que ejerce el director, resaltan las habilidades sociales y competencias técnicas del director, especialmente en términos de movilizar y motivar hacia el proyecto educativo, así como también en el plano de toma de decisiones. Destacan particularmente las habilidades de este actor en torno a la capacidad de influir, comunicar, tener un trato cercano, adaptarse al cambio, entre otros, lo cual coincide con las habilidades definidas para el liderazgo directivo en el MBDLE.

A su vez, se identifica que más allá de las definiciones de funciones por cargo, es relevante que los equipos directivos asuman la responsabilidad de las funciones directivas, tal como se definen en el MBDLE y en los focos de mejora de los PME, de manera conjunta como equipo, para lo cual resulta clave contar con una visión compartida que sustente el proyecto educativo y fin último de toda su gestión.

En definitiva, las relaciones y mecanismos de trabajo de los equipos directivos dependen en gran medida del estilo de liderazgo del director y el compartir la visión respecto al proyecto educativo.

Por último, cabe señalar, que uno de los aspectos donde se observaron mayores debilidades en torno a la indagación cualitativa, fue en relación a la vinculación del equipo directivo con el resto de la comunidad escolar, donde destacan las dificultades de evitar un trabajo

“encapsulado” y en torno a la comunicación hacia afuera. Así como también las falencias en torno a la retroalimentación del desempeño y el monitoreo del cumplimiento de los roles.

3) Los directores tienen una importante experiencia directiva, considerando sus años de experiencia en cargos directivos, experiencia previa y formación especializada acorde a su cargo, no así los jefes de UTP e inspectores generales

En primer lugar, se evidencia que la mayor parte de los directores tienen casi el doble de años de experiencia que los jefes de UTP e inspectores generales en cargos directivos. A su vez, la gran mayoría de los directores indicaron haberse desempeñado en un cargo directivo antes de su cargo actual, sin embargo, un porcentaje importante indicó haber sido director, por lo que solo se tiene certeza que poco menos de la mitad de los directores ocuparon un cargo directivo previo al de director (principalmente jefe de UTP, subdirector e inspector general). En definitiva, si bien el presente estudio no permite concluir acerca de la carrera, directiva del director, entendida como el desarrollo profesional entre distintas etapas, ya que no se tiene información cabal de la historia completa del director anterior a su experiencia en el actual establecimiento. La evidencia aquí obtenida sí da ciertas luces en esta materia respecto a dos puntos. Por un lado, los resultados indican que una parte importante de los directores ha pasado por otro cargo directivo previo al ejercicio de director, mientras que para la gran mayoría de los jefes de UTP e inspectores generales se descarta dicha tendencia, siendo una tendencia bastante generalizada el paso de docente (no directivo) a dichos cargos. Por otra parte, los jefes de UTP e inspectores generales tienen más años en el establecimiento en relación al ejercicio de su cargo. En estos casos, los resultados indican que solo han dedicado a su actual cargo una pequeña parte del tiempo que han estado en el establecimiento actual. Lo anterior indica que el desarrollo profesional y sus distintos tramos en el caso de jefe de UTP e inspector general, se desarrolló al interior de su actual establecimiento en la mayoría de los casos y luego de varios años como docente. Esto se da más marcado aún en los establecimientos municipales, en que la gran mayoría de los directores accede por el sistema de Alta Dirección Pública., mientras que los jefes de UTP e inspectores generales, indicaron haber dedicado una pequeña parte de su permanencia en el establecimiento actual al ejercicio del cargo directivo. Esto se da más marcado aún en los establecimientos municipales, en que la gran mayoría de los directores accede por el sistema de Alta Dirección Pública.

A su vez, se observa que existe una importante proporción de directores mayores de 60 años que próximamente podrían salir del sistema, lo cual se da aún en mayor medida en los establecimientos municipales. Si bien escapa del alcance de este estudio evaluar y sopesar las consecuencias de lo anterior, si es importante consignar dicha característica para ser evaluada en profundidad ya que potencialmente podrían ser retenidos estos actores en aquellos casos en que el desempeño lo amerite.

Por otra parte, la especialización de postgrado de los directores es algo mayor que la de los jefes de UTP y bastante mayor que la de los inspectores generales. Además, el tema principal de estos estudios para los tres cargos es liderazgo y gestión escolar, lo que se relaciona con

un programa más pertinente al rol y funciones del director, quedando subrepresentadas las temáticas más específicas del ámbito de acción de los otros cargos. Esto se corrige en cierta medida respecto a la formación continua en que las temáticas relativas a cada cargo cobran preponderancia, sobre todo para el inspector general.

Sin embargo, se debe considerar que la mayor de los estudios de pregrado y de formación continua, surgen principalmente como iniciativa personal, financiadas con recursos propios. Esto se puede relacionar también con las carencias evidenciadas en torno al ámbito desarrollo profesional, lo que sugiere una falta de promoción de especialización de postgrado y continua y que esta sea acorde al rol que cumplen estos cargos centrales.

4) Hay diferencias relevantes en términos de procesos de selección, formación y trayectoria en establecimientos municipales y subvencionados

Se observa cierta tendencia a una mayor formación de postgrado y formación continua de los directivos municipales en relación a los de establecimientos particulares subvencionados. Específicamente, los directores de establecimientos municipales demostraron contar con mayor formación de postgrado, mientras los jefes de UTP e inspectores generales del mismo tipo de dependencia indicaron haber participado de jornadas de capacitación más extensas.

Por otra parte, destacan fuertemente los diferentes procesos de selección de los directores según la dependencia del establecimiento. Estos son implementados mayoritariamente por el sistema de Alta Dirección Pública en el caso de los establecimientos municipales, lo que no ocurre en los establecimientos particulares subvencionados, donde son realizados por invitación directa al cargo. Esto incide también en que la permanencia de los directores municipales en los establecimientos se acota en general a los cuatro años del período directivo, mientras que los jefes de UTP e inspectores generales tienen menor movilidad.

En este sentido, se plantea que el proceso de selección de los directores de establecimientos educacionales municipales tiene una mayor rigurosidad y exigencia, logrando seleccionar a personas con mayor preparación educativa y transparentando los criterios y procedimientos para ello.

5) Alta institucionalización de la mayoría de los ámbitos de gestión escolar.

Respecto a los ámbitos de funciones definidos, se puede concluir que estos han sido incorporados en la gestión de los equipos directivos. En consecuencia, la gestión de los equipos directivos trasciende el ámbito de la administración y ha incorporado temas como la convivencia y gestión curricular, entre otros. Esto, sin duda, responde en parte a los altos esfuerzos que se han realizados desde la política pública – Ley SEP, MBDLE, IDPS- por ampliar los ámbitos de responsabilidad de los equipos directivos, dándoles un mayor foco en el aprendizaje y en el desarrollo integral.

De todas formas, es necesario notar que los resultados del estudio relevan solo la instalación de ciertas prácticas, lo que es un primer paso, pero no aborda en profundidad la calidad y efectividad de éstas respecto a su impacto en los aprendizajes.

Por otra parte, los ámbitos de gestión no se encuentran desarrollados con igual profundidad, mostrándose algunas áreas de gestión más presentes y otras más incipientes.

6) **Ámbitos con mayor desarrollo desde la gestión de los equipos directivos: visión estratégica, conducción del establecimiento, gestión del currículum, convivencia y clima escolar, y gestión de la contingencia**

Los resultados del estudio indican que los ámbitos más globales de acción, como visión estratégica y conducción del establecimiento estén ampliamente incorporados en el accionar del equipo directivo, así como la gestión del currículum, revelando un claro foco en lo pedagógico de la gestión de los directivos. Lo cual refleja los frutos de la política que ha buscado promover un liderazgo directivo y enfocar su gestión en lo pedagógico. Más aún, la alta presencia de funciones en relación al ámbito de convivencia y clima escolar, resulta un gran mérito, dado que la promoción del resguardo de estos aspectos surge de políticas y orientaciones relativamente recientes.

Por otra parte, al identificar una importante labor en torno a la gestión de la contingencia, se evidencia la alta demanda que implican dichas labores en el quehacer de los directivos. Dado que las contingencias son parte integrante de la realidad cotidiana de los establecimientos, su gestión implica una importante dedicación de tiempo en desmedro de otras labores de mayor implicancia pedagógica.

7) **Ámbitos más débiles en su desarrollo desde la gestión de los equipos directivos: formación y participación, desarrollo profesional y gestión de la comunidad escolar interna.**

En cuanto a formación y participación, se evidencia que, si bien distintos profesionales realizan acciones en torno a este ámbito, donde destaca el accionar de los inspectores generales y de los docentes, se trata de tareas puntuales y más bien operativas. En este sentido, no es visto aún como un ámbito de gestión en sí mismo, lo que lleva a que sea menos planificado e intencionado. Destaca especialmente el bajo nivel de desarrollo de prácticas de promoción de vida saludable y la gestión en torno a actividades extra-curriculares. Se podría esperar que con la medición y orientación en relación a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, realizada por la Agencia de Calidad, esta situación se revierta.

El desarrollo profesional es otro ámbito en que se identifican espacios de mejora, principalmente en torno a la promoción de formación y capacitación de los profesionales. Los análisis reflejan una carencia de un plan de formación de los docentes que responda a un diagnóstico de necesidades y su respectivo monitoreo, sobre todo a nivel individual y también desde un enfoque práctico. A su vez, es importante notar que las iniciativas de formación de postgrado y continua de los equipos directivos, que es bastante alta, responde principalmente a una iniciativa y financiamiento personales, con lo cual queda pendiente mejorar el apoyo para el desarrollo profesional de los profesionales y con ello poder orientar en mejor medida los temas y contenidos adecuados para cada perfil.

También existe una importante deuda en torno a las prácticas del equipo directivo en relación al resguardo del bienestar institucional, especialmente aquellas en torno a la promoción del autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento.

En cuanto a la gestión de la comunidad también aparecen ciertas debilidades, destacando la necesidad de mejorar las prácticas en torno a las evaluaciones de desempeño y la retroalimentación respecto al rol de los directivos, lo que sugiere la necesidad de otorgarles un enfoque más transversal y formativo, con una modalidad más sistemática.

Finalmente, cabe agregar que, si bien no se indagó mediante la encuesta en prácticas de inclusión y equidad, mediante el levantamiento cualitativo, se constató que estas resultan estar poco desarrolladas e incorporadas a la gestión del equipo directivo, lo cual implica una importante deuda a subsanar, especialmente en el nuevo contexto de la política de educación.

8) **Los focos de acción de directores, jefes de UTP e inspectores generales son diferenciados, no obstante, comparten ciertas prácticas en torno a la gestión con los apoderados.**

En efecto, director, jefe de UTP e inspector tienen un rol y presencia distinta según los ámbitos de gestión, sin embargo, tienen en común la alta recurrencia que les implica tres prácticas concretas.

Primero, comparten la alta recurrencia con que deben resolver imprevistos en torno estudiantes y/o apoderados. También para los tres cargos, una de las tareas más recurrentes son las entrevistas formales con apoderados y por último el supervisar que las clases no sean interrumpidas. Dichas tareas transversales son relevantes para los tres cargos, pero lo anterior no indica que las atienden de la misma manera, comprendiendo que tienen una aproximación distinta a los distintos ámbitos de gestión y al conjunto de prácticas consultadas.

En efecto, el director se caracteriza por estar presente en una amplia diversidad de acciones, pero en general su vinculación es generalista en comparación con el jefe de UTP y más aún respecto al inspector general, quien tiene un patrón de acciones más desmarcado respecto a las funciones del director y del jefe de UTP. El inspector general participa en un conjunto de acciones más limitado y las realiza con una frecuencia mucho mayor, lo que indica que su injerencia y rol es cualitativamente muy distinto a las funciones de los otros dos cargos.

A continuación, se presenta un perfil en relación al accionar de los tres cargos que se abordaron en el estudio.

a. **Director: adquiere injerencia en diversos planos, mostrando su liderazgo en la conducción sin dejar de lado lo curricular.**

Los directores realizan con mayor frecuencia prácticas relacionadas en el ámbito de la conducción del establecimiento y también dedica una parte significativa de su labor

a la gestión del currículum, lo que es un gran avance en el sentido de que deja tareas administrativas de lado para involucrarse en una diversidad de planos, incluido el curricular. Particularmente, la frecuencia con que el director realiza observaciones de clases, retroalimenta prácticas a docentes y se reúne con ellos para las decisiones pedagógicas, constituyen hoy tareas que demandan buena parte de su tiempo.

Por otra parte, en términos de conducción, las prácticas vinculadas con la comunicación y reunión con apoderados destacan como unas de las más recurrentes para el director, lo que también indica un importante foco de acción en relación a la comunicación y trabajo con las familias.

Es importante notar que el foco en el plano de gestión del currículum de los directores, es mayor en establecimientos particulares subvencionados que en establecimientos municipales. Sin embargo, por otra parte, los directores de establecimientos municipales mostraron un mayor nivel de recurrencia en prácticas en relación a la conducción, clima y convivencia, desarrollo profesional, gestión de la comunidad y, por último, en algunas prácticas en torno a la gestión administrativa y financiera.

Otra diferencia relevante, es que los directores de establecimientos pequeños y de establecimientos que sólo imparten educación básica suelen abocarse más a prácticas relativas al clima y convivencia que los directores de establecimientos grandes y los que tienen educación media. En estos establecimientos, la evidencia señala que el director se preocupa de estar presente y supervisar diversos espacios en donde están los estudiantes, tales como la entrada y salida y los comedores. De la misma manera la participación de directores de establecimientos pequeños en resolver problemas de disciplina en la sala de clases es mayor en este tipo de establecimiento, lo que indica que en este tipo de establecimiento el director guarda más parecido con las labores del inspector general.

b. Jefe de UTP: tensionado en diversidad de acciones frecuentes

El cargo de jefe de UTP destaca por realizar una gran cantidad de prácticas de forma transversal y muchas de ellas de manera intensiva. Esto se puede complementar con los hallazgos sobre relaciones y mecanismos de trabajo, en que, si bien las evaluaciones de los actores fueron mayormente positivas, se vio que el jefe de UTP era el cargo que demostró mayor criticismo en su percepción de los distintos aspectos.

Los jefes de UTP se encuentran focalizados en la gestión del currículum, pero también adquieren relevancia en el ámbito de conducción y gestión de la contingencia.

En la gestión del currículum, destacan las prácticas de este cargo en torno a revisar y retroalimentar respecto a las planificaciones, evaluaciones y prácticas pedagógicas de los docentes.

Dentro del ámbito de la conducción destaca, al igual que ocurre con el director, la realización de entrevistas individuales formales con los apoderados y en el ámbito de contingencia atender imprevistos con apoderados y estudiantes, así como el reemplazo de profesores.

Cabe señalar, que más de la mitad de los jefes de UTP suele apoyar también la supervisión de espacios como recreos y comedores, lo que se da en mayor medida en los establecimientos más pequeños y/o que imparten solo educación básica.

c. **Inspector general: se encuentra más en lo operativo y dentro del plano de la convivencia y contingencia, pero hay matices en su perfil.**

El inspector general se encuentra focalizado en prácticas del ámbito de la convivencia y secundariamente en la gestión de la contingencia involucrándose específicamente en tareas de supervisión de espacios, resolución de conflictos e imprevistos.

Es necesario notar que en algunos establecimientos los inspectores generales tienen más injerencia en el plano de gestión del currículum. De esta manera, buena parte de ellos declara haber participado en acciones como la observación de clases, la organización de instancias para identificar y difundir buenas prácticas y en la planificación y organización de docentes y horarios de clases, dirigir reuniones de profesores para la toma de decisiones pedagógicas. Este perfil se encuentra más asociado a establecimientos que imparten únicamente educación media.

9) **Diferencias de foco de acción entre tipos de establecimientos.**

a. **Establecimientos municipales tienen mayor diversidad en focos de acción, en relación subvencionados**

Este estudio indica que los directores y jefes de UTP de establecimientos particulares subvencionados tienen un foco mayor en lo curricular, en comparación a los establecimientos municipales. Por otra parte, se evidencia mayor vinculación con los apoderados en los establecimientos particulares subvencionado a través de reuniones formales.

Además, los directores, jefes de UTP e inspectores generales de establecimientos municipales realizan con mayor frecuencia prácticas en el ámbito de la gestión, como clima y convivencia, con acciones orientadas a la disminución del abandono escolar, la prevención de drogas, entre otras y, en cuanto al ámbito administrativo, en relación a procesos de selección, inducción y evaluación.

En el plano del desarrollo profesional docente, hay más foco en los directivos de los establecimientos municipales orientados a tareas como la organización de talleres de reflexión pedagógica para compartir y desarrollar nuevas prácticas entre los docentes

b. Según tamaño: establecimientos grandes tienen mayor presión en lo administrativo y en pequeños en captar a nuevos estudiantes

Hay dinámicas distintas según tamaño en relación al tipo de demandas relativas a la administración y finanzas de los establecimientos. En establecimientos grandes, el director se enfrenta al hecho de que son más recurrentes las gestiones para resolver imprevistos relacionados con la infraestructura y tienen más problemas relacionados en el reemplazo de profesores.

En establecimientos pequeños hay mayores tensiones del equipo directivo por captar nuevos estudiantes, lo que implica mayores esfuerzos de ellos orientados a acciones como participar en actividades externas o realizar puerta a puerta, lo cual puede ir detrimento del foco pedagógico.

c. Por nivel: en los establecimientos con solo básica hay más foco en clima y convivencia y en establecimientos con solo media hay mayor atención al desarrollo y clima en docentes.

Los directores y jefe de UTP tienden a estar más presentes en tareas relativas a la convivencia, mostrándose más en la supervisión de espacios comunes. Por otra parte, también tienen mayor prevalencia acciones como las reuniones de apoderados, lo que es congruente con las necesidades específicas de los estudiantes según edades, donde es esperable que en los cursos de los más pequeños haya más necesidades de apoyo y presencia de actores con los estudiantes y apoderados.

De la misma manera el rol del inspector general es mucho más acotado al plano de la convivencia en establecimientos de básica que lo observado para el mismo cargo en instituciones de media donde, por ejemplo, adquieren más injerencia en lo pedagógico.

6.2 Principales recomendaciones a la política pública

A partir de las conclusiones centrales de este estudio, sugieren las siguientes recomendaciones que podrían orientar la política pública en relación al ámbito de investigación.

1) Procurar que la estructura interna de los equipos directivos refleje los focos de gestión que promueve la política pública.

Procurar que los cargos del equipo directivo cubran los principales ámbitos de gestión que promueve la política pública, siguiendo las definiciones del MBDLE, los Estándares Indicativos del Desempeño y los focos de mejora del PME. De esta manera, resulta necesario evaluar cómo dichos cargos asumirán las funciones relativas a los ámbitos que se identificaron como débilmente desarrollados, donde destacan los de participación y formación. Al respecto, surge la necesidad de instalar y fortalecer el rol de un encargado de los ámbitos de convivencia y clima social escolar, así como los de participación y formación, integrando la labor que se vio segmentada entre una amplia variedad de cargos (inspector general, orientador, encargado de convivencia, psicólogo, etc.) desde una posición más global y estratégica, con funciones directivas y no operativas como se da en la práctica actualmente.

Respecto a los ámbitos de gestión de la comunidad interna y el de desarrollo profesional que también se vieron con ciertas debilidades, se plantea la necesidad de que sea abordado mediante un plan global y que se garantice la disponibilidad de tiempo de los profesionales para desarrollar las prácticas y participar de las actividades que estos implican, lo que debe ser considerado al momento de definir la asignación de horas no lectivas. Cabe recordar la centralidad otorgada a estas prácticas, al aparecer integradas en el ámbito “desarrollando capacidades profesionales” en la actualización del año 2015 del Marco para la Buena Dirección.

Por otra parte, resulta necesario visibilizar cuál es el cargo responsable del ámbito de la gestión administrativa y financiera de recursos, que no necesariamente tendría que estar en el equipo directivo, sino más bien, debe descomprimir la labor de los cargos avocados a la gestión pedagógica. Al visualizarse de manera clara dicho rol, se pretende mantener y profundizar el foco de las prácticas de los equipos directivos desmarcadas de la labor administrativa y financiera.

2) Evaluar la instalación de un sistema de selección con estándares similares al de ADP para todos los cargos directivos, de ambas dependencias y, de ser así, procurar el resguardo de la autonomía del director y visión compartida.

Se recomienda evaluar la instalación de un sistema de selección de todos los cargos directivos, tanto municipales como particulares subvencionados, que garantice ciertos estándares de calidad y probidad.. Si bien se reconoce la dificultad inherente de generar un

proceso de selección complejo para cada cargo, se pueden establecer ciertos parámetros mínimos, procurando al menos el acceso a los distintos cargos por medio de concurso, revirtiendo la tendencia actual para directores de establecimientos particulares subvencionados y los otros actores de ambas dependencias que acceden mayoritariamente por invitación directa a ejercer el cargo.

No obstante, se debe procurar atender a factores claves ya identificados en torno al funcionamiento de los equipos, como la trayectoria de trabajo conjunto y la visión compartida. Además, se debiese considerar las características específicas de la cultura local del establecimiento, de manera que se respeten sus atributos. Para esto, podría ser de utilidad contar con la participación de algún profesor en el proceso de selección.

3) Promoción de una carrera directiva especializada para los integrantes de los equipos directivos, considerando tanto formación como ejercicio práctico.

Se recomienda reforzar la promoción de la carrera directiva tanto del director como de los otros cargos de los equipos directivos. Se debe procurar que esta carrera se desarrolle tanto mediante formación especializada como con experiencia práctica del ejercicio del cargo.

Respecto a la formación, es importante que esta sea especializada para los perfiles de los distintos integrantes, de acuerdo a las funciones que se espera que cumplan. Además, es necesario considerar los diferentes focos según ciclo de educación, dado que en básica hay problemáticas y énfasis distintos a los de media.

A su vez, aparte de los temas propios de la gestión escolar, se debe considerar la formación en relación al funcionamiento y trabajo de grupo, tomando en cuenta la alta implicancia que esto tiene en su desempeño. Esto debiera incluir herramientas efectivas de articulación y organización del trabajo, definición de planes de trabajo interno y su monitoreo, técnicas de resolución de conflictos, mecanismos de comunicación interna y hacia la comunidad escolar, especialmente en razón de las dificultades identificadas en la comunicación de los equipos directivos con el resto de ella.

En este tema adquiere especial relevancia la revisión de la oferta que entrega el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) a través del Plan de Formación de Directores (PFD).

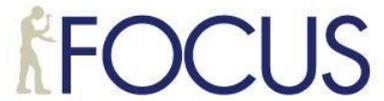
Respecto al ejercicio práctico, se debería considerar instancias de pre servicio que preparen a los directivos a través de la práctica profesional directa. Se pueden considerar como referencia experiencias de otros países en que los directores elegidos para desempeñar el cargo deben cumplir ciertas horas de capacitación. También se podrían pensar otras estrategias de desarrollo como, por ejemplo, mentorías a cargo de directivos con desempeño destacado que ya estén fuera del sistema por su edad, así como la promoción del trabajo en red entre directivos de distintos establecimientos en los que se puedan compartir buenas prácticas.

7. BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A. & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-369.
- Ahumada, L., Montecinos, C. & Sisto, V. (2008). Desarrollo y Validación de una Escala para Evaluar el Funcionamiento del Equipo Directivo de los Centros Educativos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 42(2), 228-235.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor Escuela. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 9(2), 34-52.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: Editorial San Marino.
- Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). Capturing the Leadership Premium. McKinsey & Company, recuperado de: <http://mckinseysociety.com/capturing-the-leadership-premium/>
- Carbone, R., Olgún, J., Ostoic, D., Ugalde, P. & Sepúlveda, L. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Castellanos, J. & Cruz, M. (2014). Una Mirada a la Evolución Histórica de la Estrategia Organizacional. *Revista de Estudios Avanzados de Liderazgo (REAL)*, 1(3), 29-51.
- Celis, M. (s/f). *Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un Desafío Permanente*. Recuperado el 20 de junio de 2016: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071604370.Mineduc%20Fundacion%20Chile%20Gestion de Recursos Humanos en la Escuela Un desafio Permanente.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103071604370.Mineduc%20Fundacion%20Chile%20Gestion%20de%20Recursos%20Humanos%20en%20la%20Escuela%20Un%20desafio%20permanente.pdf).
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2015). *Escuelas que Mejoran: Aprendizajes desde la Experiencia*.
- CPEIP. (2016). Gestión y liderazgo directivo. Santiago, Chile: CPEIP. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/gestion-y-liderazgo-directivo/>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Fundación Astoreca (s/f). *Manual Gestión Pedagógica*. Recuperado el 15 de junio de 2016: http://www.educandojuntos.cl/dms/archivo_6605.
- Galdames, S. & Rodríguez, S. (2010) Líderes Educativos previo a Cargos Directivos, Una nueva etapa de Formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(4), 51-64.
- Garay, S. & Uribe, M. (2006). Dirección Escolar como Factor de Eficacia y Cambio, Situación de la Dirección Escolar en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(4), 40-64.

- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas S.A.
- Leithwood, K. (2009). Competencia de los directores en la solución de problemas. En Leithwood, K & Stager, M. (Eds.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 135-173). Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Leithwood, K. (2009). Distribuir el liderazgo en aras de escuelas más inteligentes: eliminar el ego del sistema. En Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (Eds.). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 97-133). Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership, what it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Ley N° 20.370 (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009 (promulgación).
- MacBeath, J. (2011). Liderazgo distribuido: paradigmas, políticas y paradojas. *Liderar el Aprendizaje dentro y fuera de la escuela* (pp. 89-108). Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño*. Santiago, Chile: B&B impresiones.
- Ministerio de Educación (2012). *Orientaciones para Sostenedores de Escuelas Subvencionadas que cuentan con Niveles de Transición*. Santiago, Chile: Grafhika Impresiones.
- Ministerio de Educación (2013a). *Orientaciones Técnicas para Liderar el Plan de Mejoramiento Educativo*. Santiago, Chile: Valente Limitada.
- Ministerio de Educación (2013b). *Fundamentos Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*.
- Ministerio de Educación (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2014b). *Jornada Nacional de Reflexión sobre el Proyecto Educativo Institucional*.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago, Chile: Maval Ltda.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En Weinstein, J. & Muñoz, G. (editores), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 397 - 423). Santiago: CEPPE.
- Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A. & Weinstein, J. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuesta de política*. Santiago, Chile.
- Noguera, A., Barbosa, D. & Castro, G. (2014). Estrategia Organizacional: una propuesta de estudio. *Estudios Gerenciales*, 30, 153-161.

- Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (editores), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 371 – 396). Santiago: CEPPE.
- Robbins, S. & Judge, T. (2009). *Comportamiento Organizacional* (13 ed.). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Spillane, J. & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: how the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*.
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 13(3), 52-68.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los Directores de Escuela en Chile?* Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.



Informe Final - ANEXOS

Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educativos Subvencionados Urbanos de Chile

8. ANEXOS

8.1 Cuestionarios

8.1.1 Cuestionario para Directores

Cuestionario director

Estimado Director/a:

Estudios y Consultorías Focus, en Conjunto con el Ministerio de Educación, lo invita a participar en este estudio sobre *Caracterización de Equipos Directivos en establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país*. Lo invitamos a completar este cuestionario, cuyas respuestas son confidenciales. ¿Qué significa esto? Que ninguna persona del establecimiento o del Ministerio de Educación conocerá las respuestas que usted dé; y sólo los investigadores involucrados en este estudio tendrán acceso a la información que usted provea. Sus respuestas no tendrán nombre ni ningún otro dato que lo identifique, sólo serán asignadas a un código que será guardado de manera confidencial y segura. Si usted tiene más preguntas o comentarios puede contactarse con Alejandra Córdova, investigadora asociada al proyecto, al teléfono 25994777 o al correo electrónico a.cordova@datavoz.cl. Al presionar el botón NEXT, usted declara estar consciente de la información presentada anteriormente, comprendiendo que no hay riesgos y optando a participar del estudio.

Aclaración Lenguaje Inclusivo: Compartiendo el enfoque de género, con el fin facilitar la lectura del cuestionario que tiene en sus manos y evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar lenguaje no discriminatorio, en este cuestionario se utilizará la denominación masculina genérica, en el entendido de que todas esas menciones abarcan ambos sexos. Para el caso se utilizará el concepto “profesores” para referirse a “profesores y profesoras”, “los estudiantes” para referirse a “los estudiantes y las estudiantes”, “director” para referirse a “director y directora”, y otros equivalentes.

Datos de identificación

1. RBD establecimiento

2. Sexo:
 - a) Hombre
 - b) Mujer

3. Edad (años)

4. Cargo en el establecimiento:

- a) Director
- b) Jefe técnico
- c) Inspector general

5. Incluido usted, ¿cuántas personas conforman su actual equipo directivo?(número)

6. MOSTRAR TARJETA 8 ¿Cuáles son los cargos existentes en el equipo directivo?, por favor marque todos los cargos que componen el equipo directivo de su establecimiento. Marque todas las que correspondan.

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe técnico
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Dupla psicosocial
- h) Encargado PIE
- i) Jefe de departamento
- j) Coordinador de ciclo
- k) Encargado Técnico Profesional (o equivalente)
- l) Otro, ¿Cuál? _____

7. ¿En su establecimiento existe un equipo de gestión?

- a) Sí
- b) No

8. MOSTRAR TARJETA 8 ¿Cuáles son los cargos existentes en el equipo de gestión?, por favor marque todos los cargos que componen el equipo de gestión de su establecimiento

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe técnico
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Dupla psicosocial
- h) Encargado PIE
- i) Jefe de departamento

- j) Coordinador de ciclo
- k) Encargado Técnico Profesional (o equivalente)
- l) Otro, ¿Cuál? _____

9. ¿Cuál es su carga horaria semanal total, en este establecimiento? (horas)

10. ¿Cuál es su carga horaria semanal para ejercer su cargo directivo, en este establecimiento? (horas)

11. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el establecimiento? (años)

12. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo en su cargo actual? (meses, años)

13. MOSTRAR TARJETA 8 ¿Qué cargo ejerció antes de asumir su cargo actual? (en este u otro establecimiento)

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe técnico
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Dupla psicosocial
- h) Encargado PIE
- i) Jefe de departamento
- j) Coordinador de ciclo
- k) Encargado Técnico Profesional (o equivalente)
- l) Otro, ¿Cuál? _____

14. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? (años)

15. ¿Durante cuánto años ha ocupado cargos directivos? (años)

16. ¿A través de que mecanismo o proceso fue seleccionado para su cargo actual?

- a) Sistema de alta dirección pública

- b) Concurso llamado por el sostenedor
- c) Invitación directa a ejercer el cargo
- d) Soy el sostenedor o dueño de este establecimiento
- e) Otro, ¿Cuál? _____

17. MOSTRAR TARJETA 9 ¿Cuál es su sueldo bruto mensual?

- a) Menos de \$600.000
- b) Entre \$600.001 y \$800.000
- c) Entre \$800.001 y \$1.000.000
- d) Entre \$1.000.001 y \$1.200.000
- e) Entre \$1.200.001 y \$1.400.000
- f) Entre \$1.400.001 y \$1.600.000
- g) Entre \$1.600.001 y \$1.800.000
- h) Entre \$1.800.001 y \$2.000.000
- i) Más de \$2.000.001
- j) NS/NR

18. ¿Cuál es su título profesional?

- a) Educadora de párvulos (pasar a pregunta 19)
- b) Profesor normalista (pasar a pregunta 19)
- c) Educador diferencial (pasar a pregunta 19)
- d) Educador general básica (pasar a pregunta 19)
- e) Educación básica con mención
- f) Educación media
- g) Otro título profesional, ¿Cuál? _____

18.1 (En caso que la respuesta haya sido educación básica con mención) Indique su especialidad

- a) Artes Visuales
- b) Ciencias Naturales
- c) Educación física y salud
- d) Historia, geografía y ciencias sociales
- e) Inglés
- f) Lenguaje y comunicación
- g) Matemáticas
- h) Música
- i) Otra, ¿cuál?

18.2 (En caso que la respuesta haya sido educación media) Indique su mención

- a) Lenguaje y comunicaciones
- b) Matemáticas
- c) Ciencias naturales
- d) Ciencias sociales

- e) Artes integradas
- f) Inglés
- g) Otra, ¿cuál?

19. ¿Bajo qué modalidad de estudios obtuvo su título profesional?

- a) Presencial
- b) Semi presencial
- c) A distancia
- d) Otra, ¿cuál?

20. ¿En qué institución obtuvo su título profesional?

- a) Centro de Formación Técnica
- b) Instituto Profesional
- c) Universidad
- d) Otro, ¿Cuál?

21. ¿Cuál fue la duración de su carrera profesional? (semestres)

22. ¿Cuenta usted con formación de post grado?

- a) Sí
- b) No (pasar a pregunta n° 23)

(Si responde sí) Por favor, marque todos los estudios de que usted ha aprobado o está realizando actualmente.

- a) Diplomado: N° _____
- b) Magíster o máster: N° _____
- c) Doctorado: N° _____
- d) No he realizado estudios de posgrado

(Para cada uno de los títulos profesionales que marque, se abren las siguientes cuatro preguntas)

¿Cuál fue (o es) el ámbito que aborda (o abordó) el postgrado? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Liderazgo y gestión escolar
- b) Inclusión y equidad
- c) Mejoramiento y cambio escolar
- d) Currículum
- e) Evaluación
- f) Prácticas de enseñanza - aprendizaje
- g) Clima y convivencia escolar
- h) Desarrollo profesional

- i) Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
- j) Gestión de proyectos
- k) Otro, ¿Cuál? _____

¿Bajo qué modalidad de estudios obtuvo (o está obteniendo) su título profesional? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Presencial
- b) Semi presencial
- c) A distancia
- d) Otra, ¿cuál?

¿En qué tipo de institución obtuvo (o está cursando) su título de postgrado? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Centro de Formación Técnica
- b) Instituto Profesional
- c) Universidad
- d) Otro, ¿Cuál?

¿Cuál fue (o es) la duración de su postgrado? (semestres) Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

--

¿De dónde (o de quién) surge la iniciativa de realizar el postgrado? (marque todas las que corresponda) Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Personal
- b) Del sostenedor
- c) Del director
- d) Del equipo docente
- e) Iniciativa ministerial
- f) Otro, ¿cuál?

¿Cuál ha sido la principal fuente de financiamiento del postgrado? (marque todas las que corresponda) Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Personal
- b) Recursos SEP
- c) Recursos del sostenedor (aparte de SEP)
- d) Otra, ¿cuál?

23. Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado de alguna capacitación?

- a) Sí
- b) No (pasar a pregunta n° 24)

(Si la respuesta es sí, responder las siguientes preguntas) En general, ¿cuál ha sido la duración de las capacitaciones en las que ha participado?

- a) 8 horas o menos
- b) Entre 8 y 24 horas
- c) Entre 24 y 40 horas
- d) Más de 40 horas

¿Cuáles han sido las temáticas de las capacitaciones en las que ha participado en los últimos 12 meses? (Por favor, marque todas las que correspondan)

- a) Liderazgo y gestión escolar
- b) Inclusión y equidad
- c) Mejoramiento y cambio escolar
- d) Currículum
- e) Evaluación
- f) Prácticas de enseñanza - aprendizaje
- g) Clima y convivencia escolar
- h) Desarrollo profesional
- i) Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
- j) Gestión de proyectos
- k) Otro, ¿Cuál? _____

En general, ¿de dónde (o de quién) surge la iniciativa de capacitación?

- a) Personal
- b) Del sostenedor
- c) Del director
- d) Del equipo docente
- e) Iniciativa ministerial
- f) Otro, ¿cuál?

24. Durante los últimos 12 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la visión estratégica y planificación compartida

<p>24.1 Participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento para abordar temas relativos a la gestión pedagógica (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
---	--	---

	<p>l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento</p> <p>m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	
<p>24.2 Participar en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director</p> <p>b) Subdirector</p> <p>c) Jefe UTP</p> <p>d) Inspector General</p> <p>e) Encargado de Convivencia</p> <p>f) Orientador</p> <p>g) Jefe de departamento</p> <p>h) Profesor aula educación básica</p> <p>i) Profesor de aula educación media</p> <p>j) Coordinador de Ciclo</p> <p>k) Sostenedor</p> <p>l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento</p> <p>m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año</p> <p>b) Dos o tres veces por semestre</p> <p>c) Una vez al mes</p> <p>d) Cada 15 días</p> <p>e) Una vez por semana o más</p>
<p>24.3 Coordinar el proceso de ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director</p> <p>b) Subdirector</p> <p>c) Jefe UTP</p> <p>d) Inspector General</p> <p>e) Encargado de Convivencia</p> <p>f) Orientador</p> <p>g) Jefe de departamento</p> <p>h) Profesor aula educación básica</p> <p>i) Profesor de aula educación media</p> <p>j) Coordinador de Ciclo</p> <p>k) Sostenedor</p> <p>l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento</p> <p>m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año</p> <p>b) Dos o tres veces por semestre</p> <p>c) Una vez al mes</p> <p>d) Cada 15 días</p> <p>e) Una vez por semana o más</p>
<p>24.4 Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación del PEI (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director</p> <p>b) Subdirector</p> <p>c) Jefe UTP</p> <p>d) Inspector General</p> <p>e) Encargado de Convivencia</p> <p>f) Orientador</p> <p>g) Jefe de departamento</p> <p>h) Profesor aula educación básica</p> <p>i) Profesor de aula educación media</p> <p>j) Coordinador de Ciclo</p> <p>k) Sostenedor</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año</p> <p>b) Dos o tres veces por semestre</p> <p>c) Una vez al mes</p> <p>d) Cada 15 días</p> <p>e) Una vez por semana o más</p>

	l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	
24.5 Liderar sesiones de construcción o actualización del Plan de Mejoramiento Escolar (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
24.6 Participar en reuniones de monitoreo del estado de avance de las acciones comprometidas en el PME (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
24.7 Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más

	l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	
24.8 Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos, planes y metas institucionales (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
24.9 Elaborar un calendario o carta Gantt (anual, trimestral o semestral) para organizar las diferentes actividades del establecimiento (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más

25. Durante los últimos 3 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación A la conducción del establecimiento

25.1 Dirigir alguna sesión o momento del Consejo Escolar (marque todas las que corresponda)	"MOSTRAR TARJETA 1" a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica	SÓLO SI RESPONDE A) "DIRECTOR" MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana
---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<ul style="list-style-type: none"> e) Más de una vez por semana
<p>25.2 Organizar instancias de comunicación con los apoderados (ej.: reuniones mensuales, entrevistas individuales, asambleas generales, etc.) (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>25.3 Realizar entrevistas individuales formales con apoderados (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>25.4 Redactar circulares informativas para apoderados (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

		l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	
25.5	Reunirse con otros miembros de la comunidad escolar, para analizar los resultados de las distintas mediciones aplicadas al establecimiento (ej.: resultados Simce, evaluaciones internas, evaluaciones comunales, etc.) (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
25.6	Dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a los resultados de evaluaciones (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
25.7	Dar respuesta a solicitudes realizadas por el Sostenedor (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

<p>25.8 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Agencia de Calidad (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>25.9 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Superintendencia de Educación (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>25.10 Dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones (por ej.: organizaciones vecinales, organizaciones deportivas, ONGs, SENDA, JUNAEB, etc.) (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>

26. Durante los últimos 3 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la Gestión del currículum

<p>26.1 Revisar las planificaciones de clases elaboradas por los docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.2 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de la planificación de procesos de aprendizaje (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.3 Revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.4 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de las evaluaciones de</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p>

<p>aprendizaje (marque todas las que corresponda)</p>	<p>d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>26.5 Realizar observaciones de clases a los docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>26.6 Realizar retroalimentación a los docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>26.7 Diagnosticar y/o derivar estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE) (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días</p>

	<ul style="list-style-type: none"> h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<ul style="list-style-type: none"> d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.8 Diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.9 Participar de reuniones de definición de planes de apoyo, conjuntas entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

<p>26.10 Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares (ej.: coro, talleres literarios, etc.) (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.11 Organizar instancias formales para identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.12 Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>26.13 Supervisar que las clases no sean interrumpidas</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p>

(marque todas las que corresponda)	d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
------------------------------------	--	---

27. Durante los últimos 12 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la Convivencia y clima social escolar

27.1 Liderar sesiones de construcción, revisión y/o actualización del Manual de Convivencia o Reglamento Interno (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
27.2 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de discriminación o exclusión (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más

<p>27.3 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de acoso escolar (o bullying) (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>27.4 Desarrollar planes de apoyo individuales para aquellos estudiantes con riesgo de abandono escolar (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>

28. Durante los últimos 3 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la Convivencia y clima social escolar

<p>28.1 Organizar instancias de trabajo con los estudiantes respecto de la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
--	--	--

	m) Otro, ¿Cuál? _____	
28.2 Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
28.3 Organizar actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
28.4 Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
28.5 Vigilar los patios durante recreos	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p>

<p>(marque todas las que corresponda)</p>	<p>c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál?</p>	<p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>28.6 Vigilar el comedor o casino mientras los estudiantes almuerzan (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>28.7 Supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>28.8 Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes</p>

	g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
--	--	---

29. Durante los últimos 3 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la formación y participación:

29.1 Definir el plan de formación de estudiantes (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
29.2 Entregar información a los apoderados sobre actividades no académicas del establecimiento (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
29.3 Entregar información a los apoderados sobre actividades académicas del establecimiento (marque todas las que	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes

	<ul style="list-style-type: none"> g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<ul style="list-style-type: none"> c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>29.4 Organizar celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>29.5 Implementar estrategias para la promoción de vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.) (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
<p>29.6 Llevar un registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales de apoderados por parte de los profesores (marque todas las que corresponda)</p>	<p style="text-align: center;">“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

	k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	
29.7 Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

30. Durante los últimos 12 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión de la comunidad escolar

30.1 Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
---	---	--

<p>30.2 Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>30.3 Realizar evaluaciones de desempeño a docente (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>30.4 Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>30.5 Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p>

(marque todas las que corresponda)	d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
30.6 Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? 1. Una o dos veces al año 2. Dos o tres veces por semestre 3. Una vez al mes 4. Cada 15 días 5. Una vez por semana o más

31. Durante los últimos 12 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación al desarrollo profesional

31.1 Recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
--	---	--

<p>31.2 Trabajar en un plan de desarrollo profesional para el establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>31.3 Trabajar en un planes de desarrollo profesional individuales, para los docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>31.4 Organizar talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas entre los docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
<p>31.5 Organizar talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p>

<p>docentes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>31.6 Designar mentores para los docentes en la mejora de las prácticas pedagógicas (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>31.7 Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>

32. Durante los últimos 12 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión financiera-administrativa y de recursos educativos :

<p>32.1 Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>32.2 Participar de actividades externas para captar estudiantes nuevos (ej.: asistir a ferias, reunirse con apoderados de jardines infantiles, actividades vecinales, etc.) (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>32.3 Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <p>a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <p>a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>

	m) Otro, ¿Cuál? _____	
32.4 Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE) (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
32.5 Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
32.6 Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento (marque todas las que corresponda)	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p> <p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más
32.7 Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras	<p>“MOSTRAR TARJETA 1”</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Director b) Subdirector 	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2</p>

<p>instituciones (marque todas las que corresponda)</p>	<p>c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál?</p>	<p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>
<p>32.8 Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 2 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Una o dos veces al año b) Dos o tres veces por semestre c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez por semana o más</p>

33. Durante los últimos 3 meses, señale quién/ quiénes ha(n) realizado las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión de la contingencia

<p>33.1 Resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____ Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>33.2 Atender imprevistos con o</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3</p>

<p>apoderados (marque todas las que corresponda)</p>	<p>b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>33.3 Atender imprevistos con o entre estudiantes (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>33.4 Mediar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento (marque todas las que corresponda)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana</p>
<p>33.5 Resolver imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento (ej.: goteras, fallas eléctricas, etc.)</p>	<p>“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia</p>	<p>SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes</p>

(marque todas las que corresponda)	f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
33.6 Gestionar el ingreso o salida de estudiantes del establecimiento durante el año escolar (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana
33.7 Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor (marque todas las que corresponda)	“MOSTRAR TARJETA 1” a) Director b) Subdirector c) Jefe UTP d) Inspector General e) Encargado de Convivencia f) Orientador g) Jefe de departamento h) Profesor aula educación básica i) Profesor de aula educación media j) Coordinador de Ciclo k) Sostenedor l) No se ha realizado esta actividad en el establecimiento m) Otro, ¿Cuál? _____	SÓLO SI RESPONDE A) “DIRECTOR” MOSTRAR TARJETA 3 Considerando que usted realizó esta práctica ¿con qué frecuencia lo hizo? a) Menos de una vez al mes b) Una vez al mes c) Cada 15 días d) Una vez a la semana e) Más de una vez por semana

34. MOSTRAR TARJETA 6 Marque la frecuencia con que se dan las siguientes prácticas al interior del equipo directivo:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Los otros integrantes del equipo directivo me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

apoyan en la realización diaria de mis funciones				
Hay un respeto por las ideas de los otros miembros del equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los integrantes del equipo directivo estamos comprometidos con la labor que debemos desempeñar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me atrevo a comunicar y compartir lo que pienso con el resto del equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay un clima de escucha entre los integrantes del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre los integrantes del equipo directivo nos retroalimentamos respecto al desempeño de nuestros roles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre los integrantes del equipo directivo podemos discutir abiertamente sobre las dificultades existentes al interior del establecimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. MOSTRAR TARJETA 7 Marque su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy satisfecho con el trabajo que realizo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy satisfecho con el trabajo que realizamos como equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy orgulloso de ser parte de este equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El equipo directivo es valorado por la comunidad escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. MOSTRAR TARJETA 7 Marque su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la organización del equipo directivo:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los integrantes de este equipo directivo tenemos un propósito común respecto a lo que esperamos para nuestros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como equipo directivo tenemos un plan de trabajo definido, con acciones y metas concretas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo claridad respecto a los objetivos y metas que tenemos como equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las funciones están claramente distribuidas y definidas entre los integrantes del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo claridad respecto a las funciones y tareas que me corresponden, como parte del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Como equipo tenemos flexibilidad para asumir responsabilidades o tareas de otro, cuando es necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como equipo directivo, contamos con instancias de evaluación de la forma de hacer nuestro trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. ¿Con qué frecuencia se reúne el equipo directivo?

- a) Diaria
- b) Semanal
- c) Quincenal
- d) Mensual
- e) Trimestral
- f) Semestral

38. MOSTRAR TARJETA 1 ¿Quién lidera las reuniones del equipo directivo?

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe UTP
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Jefe de departamento
- h) Profesor aula educación básica
- i) Profesor de aula educación media
- j) Coordinador de Ciclo
- k) Sostenedor
- l) Otro, ¿Cuál? _____

8.1.2 Cuestionario para Jefes Técnicos e Inspectores Generales

Cuestionario jefe técnico e inspector general

Estimado Jefe técnico/a o Inspector/a general: (varía de acuerdo al cargo)

Estudios y Consultorías Focus, en Conjunto con el Ministerio de Educación, lo invita a participar en este estudio sobre *Caracterización de Equipos Directivos en establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país*. Lo invitamos a completar este cuestionario, cuyas respuestas son confidenciales. ¿Qué significa esto? Que ninguna persona del establecimiento o del Ministerio de Educación conocerá las respuestas que usted dé; y sólo los investigadores involucrados en este estudio tendrán acceso a la información que usted provea. Sus respuestas no tendrán nombre ni ningún otro dato que lo identifique, sólo serán asignadas a un código que será guardado de manera confidencial y segura. Si usted tiene más preguntas o comentarios puede contactarse con Alejandra Córdova, investigadora asociada al proyecto, al teléfono 25994777 o al correo electrónico a.cordova@datavoz.cl. Al presionar el botón NEXT, usted declara estar consciente de la información presentada anteriormente, comprendiendo que no hay riesgos y optando a participar del estudio.

Aclaración Lenguaje Inclusivo: Compartiendo el enfoque de género, con el fin facilitar la lectura del cuestionario que tiene en sus manos y evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar lenguaje no discriminatorio, en este cuestionario se utilizará la denominación masculina genérica, en el entendido de que todas esas menciones abarcan ambos sexos. Para el caso se utilizará el concepto “profesores” para referirse a “profesores y profesoras”, “los estudiantes” para referirse a “los estudiantes y las estudiantes”, “director” para referirse a “director y directora”, y otros equivalente.

Datos de identificación

1. RBD establecimiento

2. Sexo:
 - a) Hombre
 - b) Mujer

3. Edad (años)

4. Cargo en el establecimiento:
 - a) Director
 - b) Jefe técnico

c) Inspector general

5. Incluido usted, ¿cuántas personas conforman su actual equipo directivo?(número)

6. ¿Cuáles son los cargos existentes en el equipo directivo?, por favor marque todos los cargos que componen el equipo directivo de su establecimiento.

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe técnico
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Dupla psicosocial
- h) Encargado PIE
- i) Jefe de departamento
- j) Coordinador de ciclo
- k) Encargado Técnico Profesional (o equivalente)
- l) Otro, ¿Cuál? _____

7. ¿Cuál es su carga horaria semanal total, en este establecimiento? (horas)

8. ¿Cuál es su carga horaria semanal para ejercer su cargo directivo, en este establecimiento? (horas)

9. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el establecimiento? (años)

10. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo en su cargo actual? (meses, años)

11. ¿Qué cargo ejerció antes de asumir su cargo actual? (en este u otro establecimiento)

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe técnico
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador

- g) Dupla psicosocial
- h) Encargado PIE
- i) Jefe de departamento
- j) Coordinador de ciclo
- k) Encargado Técnico Profesional (o equivalente)
- l) Otro, ¿Cuál? _____

12. ¿Cuántos años de experiencia laboral tiene? (años)

13. ¿Durante cuánto años ha ocupado cargos directivos? (años)

14. ¿A través de que mecanismo o proceso fue seleccionado para su cargo actual?

- a) Sistema de alta dirección pública
- b) Concurso llamado por el sostenedor
- c) Invitación directa a ejercer el cargo
- d) Soy el sostenedor o dueño de este establecimiento
- e) Otro, ¿Cuál? _____

15. ¿Cuál es su sueldo bruto mensual?

- a) Menos de \$600.000
- b) Entre \$600.001 y \$800.000
- c) Entre \$800.001 y \$1.000.000
- d) Entre \$1.000.001 y \$1.200.000
- e) Entre \$1.200.001 y \$1.400.000
- f) Entre \$1.400.001 y \$1.600.000
- g) Entre \$1.600.001 y \$1.800.000
- h) Entre \$1.800.001 y \$2.000.000
- i) Más de \$2.000.001

16. ¿Cuál es su título profesional?

- a) Educadora de párvulos (pasar a pregunta 19)
- b) Profesor normalista (pasar a pregunta 19)
- c) Educador diferencial (pasar a pregunta 19)
- d) Educador general básica (pasar a pregunta 19)
- e) Educación básica con mención
- f) Educación media
- g) Otro título profesional, ¿Cuál? _____

(En caso que la respuesta haya sido educación básica con mención) Indique su especialidad

- a) Artes Visuales

- b) Ciencias Naturales
- c) Educación física y salud
- d) Historia, geografía y ciencias sociales
- e) Inglés
- f) Lenguaje y comunicación
- g) Matemáticas
- h) Música
- i) Otra, ¿cuál?

(En caso que la respuesta haya sido educación media) Indique su mención

- a) Lenguaje y comunicaciones
- b) Matemáticas
- c) Ciencias naturales
- d) Ciencias sociales
- e) Artes integradas
- f) Inglés
- g) Otra, ¿cuál?

17. ¿Bajo qué modalidad de estudios obtuvo su título profesional?

- a) Presencial
- b) Semi presencial
- c) A distancia
- d) Otra, ¿cuál?

18. ¿En qué institución obtuvo su título profesional?

- a) Centro de Formación Técnica
- b) Instituto Profesional
- c) Universidad
- d) Otro, ¿Cuál?

19. ¿Cuál fue la duración de su carrera profesional? (semestres)

20. ¿Cuenta usted con formación de post grado?

- a) Sí
- b) No (pasar a pregunta n° 23)

(Si responde sí) Por favor, marque todos los estudios de que usted ha aprobado o está realizando actualmente.

- a) Diplomado: N° _____
- b) Magíster o máster: N° _____
- c) Doctorado: N° _____

d) No he realizado estudios de posgrado

(Para cada uno de los títulos profesionales que marque, se abren las siguientes cuatro preguntas)
¿Cuál fue (o es) el ámbito que aborda (o abordó) el postgrado? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Liderazgo y gestión escolar
- b) Inclusión y equidad
- c) Mejoramiento y cambio escolar
- d) Currículum
- e) Evaluación
- f) Prácticas de enseñanza - aprendizaje
- g) Clima y convivencia escolar
- h) Desarrollo profesional
- i) Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
- j) Gestión de proyectos
- k) Otro, ¿Cuál? _____

¿Bajo qué modalidad de estudios obtuvo (o está obteniendo) su título profesional? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Presencial
- b) Semi presencial
- c) A distancia
- d) Otra, ¿cuál?

¿En qué tipo de institución obtuvo (o está cursando) su título de postgrado? Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Centro de Formación Técnica
- b) Instituto Profesional
- c) Universidad
- d) Otro, ¿Cuál?

¿Cuál fue (o es) la duración de su postgrado? (semestres)

--

¿De dónde (o de quién) surge la iniciativa de realizar el postgrado? (marque todas las que corresponda) Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Personal
- b) Del sostenedor
- c) Del director
- d) Del equipo docente
- e) Iniciativa ministerial
- f) Otro, ¿cuál?

¿Cuál ha sido la principal fuente de financiamiento del postgrado? (marque todas las que corresponda) Por favor piense en el último (diplomado/ magíster/ doctorado) cursado

- a) Personal
- b) Recursos SEP
- c) Recursos del sostenedor (aparte de SEP)
- d) Otra, ¿cuál?

21. Durante los últimos 12 meses, ¿ha participado de alguna capacitación?

- a) Sí
- b) No (pasar a pregunta n° 22)

(Si la respuesta es sí, responder las siguientes preguntas) En general, ¿cuál ha sido la duración de las capacitaciones en las que ha participado?

- a) 8 horas o menos
- b) Entre 8 y 24 horas
- c) Entre 24 y 40 horas
- d) Más de 40 horas

¿Cuáles han sido las temáticas de las capacitaciones en las que ha participado en los últimos 12 meses? (Por favor, marque todas las que correspondan)

- a) Liderazgo y gestión escolar
- b) Inclusión y equidad
- c) Mejoramiento y cambio escolar
- d) Currículum
- e) Evaluación
- f) Prácticas de enseñanza - aprendizaje
- g) Clima y convivencia escolar
- h) Desarrollo profesional
- i) Políticas nacionales de educación, normativa nacional y local
- j) Gestión de proyectos
- k) Otro, ¿Cuál? _____

En general, ¿de dónde (o de quién) surge la iniciativa de capacitación?

- a) Personal
- b) Del sostenedor
- c) Del director
- d) Del equipo docente
- e) Iniciativa ministerial
- f) Otro, ¿cuál?

22. Durante los últimos 12 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la visión estratégica y planificación compartida del establecimiento:

22.1 Participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento para abordar temas relativos a la gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.2 Participar en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.3 Coordinar el proceso de ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.4 Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación del PEI	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.5 Liderar sesiones de construcción o actualización del Plan de Mejoramiento Escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.6 Participar en reuniones de monitoreo del estado de avance de las acciones comprometidas en el PME	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.7 Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.8 Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos, planes y metas institucionales	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre

	<ul style="list-style-type: none"> d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
22.9 Elaborar un calendario o carta Gantt (anual, trimestral o semestral) para organizar las diferentes actividades del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

23. Durante los últimos 3 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación A la conducción del establecimiento

23.1 Dirigir alguna sesión o momento del Consejo Escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.2 Organizar instancias de comunicación con los apoderados (ej.: reuniones mensuales, entrevistas individuales, asambleas generales, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.3 Realizar entrevistas individuales formales con apoderados	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.4 Redactar circulares informativas para apoderados	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.5 Reunirse con otros miembros de la comunidad escolar, para analizar los resultados de las distintas mediciones aplicadas al establecimiento (ej.: resultados Simce, evaluaciones internas, evaluaciones comunales, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.6 Dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a los resultados de evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana

	f) Más de una vez por semana
23.7 Dar respuesta a solicitudes realizadas por el Sostenedor	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.8 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Agencia de Calidad	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.9 Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Superintendencia de Educación	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
23.10 Dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones (por ej.: organizaciones vecinales, organizaciones deportivas, ONGs, SENDA, JUNAEB, etc.)	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana

24. Durante los últimos 3 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la Gestión del currículum

24.1 Revisar las planificaciones de clases elaboradas por los docentes	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.2 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de la planificación de procesos de aprendizaje	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.3 Revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.4 Realizar retroalimentación a los docentes respecto de las evaluaciones de aprendizaje	a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes

	<ul style="list-style-type: none"> c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.5 Realizar observaciones de clases a los docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.6 Realizar retroalimentación a los docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.7 Diagnosticar y/o derivar estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.8 Diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.9 Participar de reuniones de definición de planes de apoyo, conjuntas entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.10 Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares (ej.: coro, talleres literarios, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.11 Organizar instancias formales para identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.12 Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes

	<ul style="list-style-type: none"> d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
24.13 Supervisar que las clases no sean interrumpidas	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana

25. Durante los últimos 12 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la Convivencia y clima social escolar

25.1 Liderar sesiones de construcción, revisión y/o actualización del Manual de Convivencia o Reglamento Interno	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
25.2 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de discriminación o exclusión	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
25.3 Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de acoso escolar (o bullying)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
25.4 Desarrollar planes de apoyo individuales para aquellos estudiantes con riesgo de abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

26. Durante los últimos 3 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación al Convivencia y clima social escolar

26.1 Organizar instancias de trabajo con los estudiantes respecto de la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
--	---

26.2 Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.3 Organizar actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.4 Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.5 Vigilar los patios durante recreos	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.6 Vigilar el comedor o casino mientras los estudiantes almuerzan	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.7 Supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
26.8 Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana

27. Durante los últimos 3 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la formación y participación

27.1 Definir el plan de formación de estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
27.2 Entregar información a los apoderados sobre actividades no académicas del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> g) No he realizado esta actividad h) Menos de una vez al mes i) Una vez al mes j) Cada 15 días k) Una vez a la semana l) Más de una vez por semana
27.3 Entregar información a los apoderados sobre actividades académicas del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
27.4 Organizar celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
27.5 Implementar estrategias para la promoción de vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
27.6 Llevar un registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales de apoderados por parte de los profesores	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
27.7 Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana

28. Durante los últimos 12 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión de la comunidad escolar

28.1 Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
28.2 Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
28.3 Realizar evaluaciones de desempeño a docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
28.4 Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
28.5 Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
28.6 Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

29. Durante los últimos 12 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación al desarrollo profesional

29.1 Recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
29.2 Trabajar en un plan de desarrollo profesional para el establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

29.3 Trabajar en un planes de desarrollo profesional individuales, para los docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
29.4 Organizar talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas entre los docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
29.5 Organizar talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
29.6 Designar mentores para los docentes en la mejora de las prácticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
29.7 Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

30. Durante los últimos 12 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión financiera-administrativa y de recursos educativos

30.1 Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.2 Participar de actividades externas para captar estudiantes nuevos (ej.: asistir a ferias, reunirse con apoderados de jardines infantiles, actividades vecinales, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

30.3 Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.4 Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del Sistema Información General de Estudiantes (SIGE)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.5 Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.6 Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.7 Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más
30.8 Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Una o dos veces al año c) Dos o tres veces por semestre d) Una vez al mes e) Cada 15 días f) Una vez por semana o más

31. Durante los últimos 3 meses, señale con qué frecuencia usted realizó cada una de las siguientes actividades en el establecimiento, en relación a la gestión de la contingencia

31.1 Resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.2 Atender imprevistos con o entre apoderados	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes

	<ul style="list-style-type: none"> c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.3 Atender imprevistos con o entre estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.4 Mediar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.5 Resolver imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento (ej.: goteras, fallas eléctricas, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.6 Gestionar el ingreso o salida de estudiantes del establecimiento durante el año escolar	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana
31.7 Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor	<ul style="list-style-type: none"> a) No he realizado esta actividad b) Menos de una vez al mes c) Una vez al mes d) Cada 15 días e) Una vez a la semana f) Más de una vez por semana

32. Marque la frecuencia con que se dan las siguientes prácticas al interior del equipo directivo:

	Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Los otros integrantes del equipo directivo me apoyan en la realización diaria de mis funciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hay un respeto por las ideas de los otros miembros del equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los integrantes del equipo directivo estamos comprometidos con la labor que debemos desempeñar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me atrevo a comunicar y compartir lo que pienso con el resto del equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hay un clima de escucha entre los integrantes del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre los integrantes del equipo directivo nos retroalimentamos respecto al desempeño de nuestros roles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre los integrantes del equipo directivo podemos discutir abiertamente sobre las dificultades existentes al interior del establecimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Marque su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Estoy satisfecho con el trabajo que realizo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy satisfecho con el trabajo que realizamos como equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoy orgulloso de ser parte de este equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El equipo directivo es valorado por la comunidad escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Marque su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la organización del equipo directivo:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Los integrantes de este equipo directivo tenemos un propósito común respecto a lo que esperamos para nuestros estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como equipo directivo tenemos un plan de trabajo definido, con acciones y metas concretas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo claridad respecto a los objetivos y metas que tenemos como equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las funciones están claramente distribuidas y definidas entre los integrantes del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo claridad respecto a las funciones y tareas que me corresponden, como parte del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como equipo tenemos flexibilidad para asumir responsabilidades o tareas de otro, cuando es necesario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como equipo directivo, contamos con instancias de evaluación de la forma de hacer nuestro trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. ¿Con qué frecuencia se reúne el equipo directivo?

- a) Diaria

- b) Semanal
- c) Quincenal
- d) Mensual
- e) Trimestral
- f) Semestral

36. ¿Quién lidera las reuniones del equipo directivo?

- a) Director
- b) Subdirector
- c) Jefe UTP
- d) Inspector General
- e) Encargado de Convivencia
- f) Orientador
- g) Jefe de departamento
- h) Profesor aula educación básica
- i) Profesor de aula educación media
- j) Coordinador de Ciclo
- k) Sostenedor
- l) Otro, ¿Cuál? _____

8.2 Pautas de entrevistas

8.2.1 Pauta de entrevista para Directores

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país

Pauta de entrevista director

1. Presentación del investigador.
2. Entregar al entrevistado el consentimiento para que lo firme.
3. Introducción a la entrevista: *“esta entrevista se enmarca en un estudio sobre caracterización de equipos directivos de establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país. Para alcanzar los objetivos de este estudio, se está realizando un levantamiento cuantitativo a través de una encuesta a 350 directores, 250 jefes técnicos y 250 inspectores generales. Además, se quiere profundizar el análisis tomando 10 casos de estudio, dentro de los cuales está su establecimiento. Para esto, se realizarán principalmente entrevistas a distintos actores clave (miembros del equipo directivo y profesores) y observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo o de algunos de sus integrantes. En este contexto, nos interesa conocer su percepción, como director, para poder comprender de mejor manera los mecanismos de articulación y coordinación tanto internos del equipo como con el resto de la comunidad escolar. Además, quisiéramos profundizar en temas relativos a los roles y las funciones que cumplen los distintos cargos directivos para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el PEI y PME. Toda la información que surja a partir de este diálogo será analizada a nivel de caso -es decir, del establecimiento- y a nivel general complementándose con el resto de la información levantada, siempre asegurando el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados. Es por lo anterior, que en la presentación de resultados nunca se utilizará el nombre del establecimiento ni de ninguno de los actores entrevistados.”*

Antes de seguir al paso 4, preguntar al entrevistado si tiene alguna duda respecto a lo que se ha hablado y aclararlas en caso que existan.

4. Pedir autorización al entrevistado para registrar la conversación con una grabadora.
5. Comenzar la entrevista.

Nota al entrevistador: En cada uno de los ámbitos que abordan funciones relativas a los procesos escolares (dimensión 2 de la matriz), además de profundizar en las prácticas y tareas que el entrevistado realiza, indagar en quiénes lo apoyan y participan de manera activa en estas prácticas, de manera de conocer la distribución más allá de la pura responsabilización final por la tarea.

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Nombre del entrevistado	
Edad	

Años en el establecimiento	
Hora de inicio entrevista	
Hora de término entrevista	
Nombre del investigador	

Apreciaciones del investigador respecto al entrevistado (completar una vez finalizada la entrevista)	
Comportamiento y actitud corporal	
Cómo se desenvuelve en la entrevista	

Ámbito a indagar	Pregunta(s)
Conformación equipo	<p>Para comenzar, quería preguntarle</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes componen el equipo directivo de su establecimiento?, • ¿Podría contarme cuál son las funciones que su equipo directivo realiza? <i>Indagar acá en la presencia de variables que inciden en la distribución de funciones, como la rotación de funcionarios, presencia del sostenedor, etc.</i> • ¿Cómo se distribuyen estas funciones entre los distintos integrantes de su equipo? <i>Indagar en quién realiza la distribución de funciones, su formalidad.</i>
Articulación y organización del equipo directivo	<p>Respecto a la organización del trabajo que desempeña el equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales instancias de trabajo que tienen como equipo directivo? <i>Indagar en su frecuencia y participantes; objetivos y planificación de estas instancias.</i> • ¿Cuáles son los canales de comunicación interna al equipo directivo y de éste con el resto de la comunidad escolar? <i>Indagar en mecanismos de comunicación, de monitoreo, de acompañamiento y articulación.</i>
Dinámicas	<p>Continuando con el tema del funcionamiento del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar cómo es la relación entre los integrantes del equipo directivo? <i>Indagar en el estilo de relaciones (horizontal, jerárquica/ de respeto, apoyo, desconfianza, etc.), nivel de confianza y compromiso; posibles alianzas.</i> • ¿Recuerda alguna situación ocurrida en los últimos meses que haya implicado tensión o dificultades al interior del equipo? • ¿Me podría relatar el episodio y cómo la resolvieron? <i>Partir indagando en cómo surge el conflicto, quién lo explicitó, qué produjo esto entre los miembros del equipo. Luego, abordar los mecanismos de resolución de conflicto, roles que asume cada integrante en la resolución del conflicto.</i>
Valoración y satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo cree usted que la comunidad escolar describiría al equipo directivo? <i>Indagar qué valoran y qué no, si a la comunidad le parece relevante el rol del equipo. Indagar en la percepción de valoración interna y externa, es decir, de los distintos integrantes de la comunidad escolar: profesores, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes.</i> • ¿En qué actitudes específicas ve esta valoración?
Coordinación estratégica y	Un actor clave de la comunidad escolar es el sostenedor del establecimiento

responsabilización del sostenedor	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen procedimientos de trabajo entre usted o su equipo directivo y el sostenedor? • ¿Cuáles son estos procedimientos o mecanismos de trabajo? <i>Indagar a qué ámbitos de trabajo se circunscriben estos procedimientos y la relación en general: labores administrativas, pedagógicas, temas presupuestarios, de contención o amistad, desempeño y desarrollo profesional, etc. También, en cuáles son los objetivos de este trabajo conjunto y quiénes participan.</i>
Visión estratégica y planificación compartida	<p>Sobre el funcionamiento interno del establecimiento en términos de gestión,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar sobre cómo se lleva a cabo la planificación y organización del año escolar en el establecimiento? <i>Indagar en la elaboración del PEI y PME, quién lo lidera, quiénes participan en las diferentes prácticas asociadas a estos, incluida la socialización.</i> <p>Y respecto a la organización de los trabajadores del establecimiento,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién realiza la distribución de tareas y responsabilidades? <i>Indagar en organización general del equipo directivo, de docentes y asistentes de la educación (si es que no se ha abordado de manera suficiente anteriormente). Ver también el acompañamiento y monitoreo del cumplimiento de estas; qué sucede en casos de necesidad de reemplazos, etc.</i>
Conducción del establecimiento y distribución de funciones	<p>Y respecto a la ejecución o al día a día del establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué integrante de la comunidad escolar se responsabiliza de cada uno de los ámbitos del PME? <i>Acá, pasar al entrevistado una tarjeta con los ámbitos definidos en la matriz para facilitar la respuesta, explicitando la apertura a que se agreguen más ámbitos. Indagar en quién asume como principal responsable y ejecutor de la gestión curricular, convivencia y clima social escolar, formación y participación, gestión de la comunidad escolar, desarrollo profesional, gestión financiera, gestión administrativa y de recursos educativos; indagar en las principales tareas y mecanismos relativos a estos ámbitos.</i> • ¿Cómo se asegura la inclusión y equidad en los procesos del establecimiento? <i>Indagar en prácticas asociadas a la incorporación de nuevos estudiantes, a la retención, al trabajo pedagógico y de formación.</i>
Liderazgo directivo y gestión de la contingencia	<p>Considerando todo lo que hemos conversado y enfocándonos ahora de manera exclusiva en su cargo como líder escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría sintetizar cuáles son las principales tareas que usted, como director, realiza en el día a día escolar? <i>Indagar tareas en relación a los distintos actores: docentes, estudiantes, apoderados, sostenedor, asistentes de la educación. Ir viendo también cuáles de estas tareas son planificadas y cuáles son imprevistas.</i> <p>Considerando todas estas tareas o funciones que asume</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué porcentaje de su tiempo semanal diría usted que dedica a las tareas planificadas y qué porcentaje a las tareas no planificadas o imprevistas? • ¿Durante el último tiempo, se ha sentido sobrepasado la cantidad de trabajo y tareas asociadas a su cargo? Si sí, ¿Cuáles son las razones que cree que lo han llevado a sentirse sobrepasado?
Cierre de la entrevista	<p>Por último, pensando en las características que usted atribuiría a un equipo directivo en un escenario ideal</p>

- ¿Hay alguna característica general que agregaría a su equipo directivo, que en este contexto es difícil de lograr? Si la respuesta anterior es sí, ¿qué sería?
- ¿Hay algo más que quisiera agregar en relación a los temas que hemos hablado o a otro tema que le parezca relevante para este estudio? *Cerrar la entrevista agradeciendo la instancia.*

8.2.2 Pauta de entrevista para Jefes(as) UTP

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país

Pauta de Entrevista Jefe(a) UTP

1. Presentación del investigador.
2. Entregar al entrevistado el consentimiento para que lo firme.
3. Introducción a la entrevista: *“esta entrevista se enmarca en un estudio sobre caracterización de equipos directivos de establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país. Para alcanzar los objetivos de este estudio, se está realizando un levantamiento cuantitativo a través de una encuesta a 350 directores, 250 jefes técnicos y 250 inspectores generales. Además, se quiere profundizar el análisis tomando 10 casos de estudio, dentro de los cuales está su establecimiento. Para esto, se realizarán principalmente entrevistas a distintos actores clave (miembros del equipo directivo y profesores) y observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo o de algunos de sus integrantes. En este contexto, nos interesa conocer su percepción, como jefe técnico, para poder comprender de mejor manera los mecanismos de articulación y coordinación tanto internos del equipo como con el resto de la comunidad escolar. Además, quisiéramos profundizar en temas relativos a los roles y las funciones que cumplen los distintos cargos directivos para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el PEI y PME. Toda la información que surja a partir de este diálogo será analizada a nivel de caso -es decir, del establecimiento- y a nivel general complementándose con el resto de la información levantada, siempre asegurando el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados. Es por lo anterior, que en la presentación de resultados nunca se utilizará el nombre del establecimiento ni de ninguno de los actores entrevistados.”*
Antes de seguir al paso 4, preguntar al entrevistado si tiene alguna duda respecto a lo que se ha hablado y aclararlas en caso que existan.
4. Pedir autorización al entrevistado para registrar la conversación con una grabadora.
5. Comenzar la entrevista.

Nota al entrevistador: En cada uno de los ámbitos que abordan funciones relativas a los procesos escolares (dimensión 2 de la matriz), además de profundizar en las prácticas y tareas que el entrevistado realiza, indagar en quiénes lo apoyan y participan de manera activa en estas prácticas, de manera de conocer la distribución más allá de la pura responsabilizarían final por la tarea.

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Nombre del entrevistado	
Edad	
Años en el establecimiento	
Hora de inicio entrevista	
Hora de término entrevista	
Nombre del investigador	

Apreciaciones del investigador respecto al entrevistado (completar una vez finalizada la entrevista)	
Comportamiento y actitud corporal	
Cómo se desenvuelve en la entrevista	

Ámbito a indagar	Pregunta(s)
Conformación equipo	<p>Para comenzar, quería preguntarle</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes componen el equipo directivo de este establecimiento? • ¿Podría contarme cuál es su rol dentro de este equipo? <i>Indagar acá en la presencia de variables que inciden en la distribución de funciones, como la rotación de funcionarios, presencia del sostenedor, etc.</i> • ¿Cómo y quién se distribuye las funciones entre los distintos integrantes de su equipo? <i>Indagar en quién realiza la distribución de funciones, su formalidad.</i>
Articulación y organización del equipo	<p>Respecto a la organización del trabajo que desempeña el equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales instancias de trabajo que tienen como equipo directivo? <i>Indagar en su frecuencia y participantes; objetivos y planificación de estas instancias.</i> • ¿Cuáles son los canales de comunicación interna al equipo directivo y de éste con el resto de la comunidad escolar? <i>Indagar en mecanismos de comunicación, de monitoreo, de acompañamiento y articulación.</i>
Dinámicas	<p>Continuando con el tema del funcionamiento del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar cómo es la relación entre los integrantes del equipo directivo? <i>Indagar en el estilo de relaciones (horizontal, jerárquica/ de respeto, apoyo, desconfianza, etc.), nivel de confianza y compromiso; posibles alianzas.</i> • ¿Recuerda alguna situación ocurrida en los últimos meses que haya implicado tensión o dificultades al interior del equipo? • ¿Me podría relatar el episodio y cómo la resolvieron? <i>Partir indagando en cómo surge el conflicto, quién lo explicitó, qué produjo esto entre los miembros del equipo. Luego, abordar los mecanismos de resolución de conflicto, roles que asume cada integrante en la resolución del conflicto.</i>
Valoración y satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo cree usted que la comunidad escolar describiría a su equipo directivo? <i>Indagar qué valoran y qué no, si a la comunidad le parece relevante el rol del equipo. Indagar en la percepción de valoración interna y externa, es decir, de los distintos integrantes de la comunidad escolar: profesores, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes.</i> • ¿En qué actitudes específicas ve esta valoración?
Visión estratégica y planificación compartida	<p>Sobre el funcionamiento interno del establecimiento en términos de gestión,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar sobre cómo se lleva a cabo la planificación y organización del año escolar en el establecimiento? <i>Indagar en la elaboración del PEI y PME, quién lo lidera, quiénes participan en las diferentes prácticas asociadas a estos, incluida la socialización.</i> <p>Y respecto a la organización de los trabajadores del establecimiento,</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién realiza la distribución de tareas y responsabilidades? <i>Indagar en organización general del equipo directivo, de docentes y asistentes de la educación (si es que no se ha abordado de manera suficiente anteriormente). Ver también el acompañamiento y monitoreo del cumplimiento de estas; qué sucede en casos de necesidad de reemplazos, etc.</i>
Gestión del currículum	<p>En términos de la planificación de enseñanza y gestión del aula,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales prácticas y tareas que usted realiza en relación a la planificación pedagógica en el establecimiento? <i>Indagar en cómo se hace la planificación de clases, retroalimentación a esta planificación, apoyo y buenas prácticas de docentes en planificación de las evaluaciones y metodologías de enseñanza, etc. También indagar en un nivel más general, la planificación y distribución de horas y docentes.</i> • ¿Cuáles son las principales prácticas y tareas que usted realiza en relación a la gestión de aula de los profesores? <i>Indagar en implementación del currículum, retroalimentación, apoyo y buenas prácticas de docentes en evaluaciones y metodologías de enseñanza, observaciones de clases, etc.</i> • ¿Cómo se asegura que la enseñanza y aprendizaje en el aula responda a las necesidades de todos los estudiantes? (habilidades destacadas, dificultades académicas, afectivas y/o sociales) <i>Indagar en mecanismos de coordinación de profesionales para abordar esta temática (equipo PIE, duplas psicosociales, etc.), en procesos de enseñanza aprendizaje responden a las necesidades de todos los estudiantes.</i>
Gestión de la contingencia	<p>Considerando todo lo que hemos conversado y enfocándonos ahora de manera exclusiva en su cargo como líder escolar,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría sintetizar cuáles son las principales tareas que usted, como jefe(a) UTP, realiza en el día a día escolar? <i>Indagar tareas en relación a los distintos actores: docentes, estudiantes, apoderados, sostenedor, asistentes de la educación. Ir viendo también cuáles de estas tareas son planificadas y cuáles son imprevistas, intentar determinar con qué dimensión están más relacionadas las contingencias del cargo</i> <p>Considerando todas estas tareas o funciones que asume,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué porcentaje de su tiempo semanal diría usted que dedica a las tareas planificadas y qué porcentaje a las tareas no planificadas o imprevistas? • ¿Durante el último tiempo, se ha sentido sobrepasado la cantidad de trabajo y tareas asociadas a su cargo? Si sí, ¿Cuáles son las razones que cree que lo han llevado a sentirse sobrepasado?
Cierre de la entrevista	<p>Por último, pensando en las características que usted atribuiría al equipo directivo en un escenario ideal,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay alguna característica general que agregaría a su equipo directivo, que en este contexto es difícil de lograr? Si la respuesta anterior es sí, ¿qué sería? • ¿Hay algo más que quisiera agregar en relación a los temas que hemos hablado o a otro tema que le parezca relevante para este estudio? <i>Cerrar la entrevista agradeciendo la instancia.</i>

8.2.3 Pauta de entrevista para Inspectores Generales

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país

Pauta de Entrevista Inspector General

1. Presentación del investigador.
2. Entregar al entrevistado el consentimiento para que lo firme.
3. Introducción a la entrevista: *“esta entrevista se enmarca en un estudio sobre caracterización de equipos directivos de establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país. Para alcanzar los objetivos de este estudio, se está realizando un levantamiento cuantitativo a través de una encuesta a 350 directores, 250 jefes técnicos y 250 inspectores generales. Además, se quiere profundizar el análisis tomando 10 casos de estudio, dentro de los cuales está su establecimiento. Para esto, se realizarán principalmente entrevistas a distintos actores clave (miembros del equipo directivo y profesores) y observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo o de algunos de sus integrantes. En este contexto, nos interesa conocer su percepción, como inspector general, para poder comprender de mejor manera los mecanismos de articulación y coordinación tanto internos del equipo como con el resto de la comunidad escolar. Además, quisiéramos profundizar en temas relativos a los roles y las funciones que cumplen los distintos cargos directivos para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el PEI y PME. Toda la información que surja a partir de este diálogo será analizada a nivel de caso -es decir, del establecimiento- y a nivel general complementándose con el resto de la información levantada, siempre asegurando el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados. Es por lo anterior, que en la presentación de resultados nunca se utilizará el nombre del establecimiento ni de ninguno de los actores entrevistados.”*
Antes de seguir al paso 4, preguntar al entrevistado si tiene alguna duda respecto a lo que se ha hablado y aclararlas en caso que existan.
4. Pedir autorización al entrevistado para registrar la conversación con una grabadora.
5. Comenzar la entrevista.

Nota al entrevistador: En cada uno de los ámbitos que abordan funciones relativas a los procesos escolares (dimensión 2 de la matriz), además de profundizar en las prácticas y tareas que el entrevistado realiza, indagar en quiénes lo apoyan y participan de manera activa en estas prácticas, de manera de conocer la distribución más allá de la pura responsabilizarían final por la tarea.

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Nombre del entrevistado	
Edad	
Años en el establecimiento	
Hora de inicio entrevista	
Hora de término entrevista	
Nombre del investigador	

Apreciaciones del investigador respecto al entrevistado (completar una vez finalizada la entrevista)	
Comportamiento y actitud corporal	
Cómo se desenvuelve en la entrevista	

Ámbito a indagar	Pregunta(s)
Conformación equipos	<p>Para comenzar, quería preguntarle</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes componen el equipo directivo de este establecimiento? • ¿Podría contarme cuál es su rol dentro de este equipo? <i>Indagar acá en la presencia de variables que inciden en la distribución de funciones, como la rotación de funcionarios, presencia del sostenedor, etc.</i> • ¿Cómo se distribuyen estas funciones entre los distintos integrantes de su equipo? <i>Indagar en quién realiza la distribución de funciones, su formalidad.</i>
Articulación y organización del equipo	<p>Respecto a la organización del trabajo que desempeña el equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales instancias de trabajo que tienen como equipo directivo? <i>Indagar en su frecuencia y participantes; objetivos y planificación de estas instancias.</i> • ¿Cuáles son los canales de comunicación interna al equipo directivo y de éste con el resto de la comunidad escolar? <i>Indagar en mecanismos de comunicación, de monitoreo, de acompañamiento y articulación.</i>
Dinámicas	<p>Continuando con el tema del funcionamiento del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar cómo es la relación entre los integrantes del equipo directivo? <i>Indagar en el estilo de relaciones (horizontal, jerárquica/ de respeto, apoyo, desconfianza, etc.), nivel de confianza y compromiso; posibles alianzas.</i> • ¿Recuerda alguna situación ocurrida en los últimos meses que haya implicado tensión o dificultades al interior del equipo? • ¿Me podría relatar el episodio y cómo la resolvieron? <i>Partir indagando en cómo surge el conflicto, quién lo explicitó, qué produjo esto entre los miembros del equipo. Luego, abordar los mecanismos de resolución de conflicto, roles que asume cada integrante en la resolución del conflicto.</i>
Valoración y satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo cree usted que la comunidad escolar describiría al equipo directivo? <i>Indagar qué valoran y qué no, si a la comunidad le parece relevante el rol del equipo. Indagar en la percepción de valoración interna y externa, es decir, de los distintos integrantes de la comunidad escolar: profesores, asistentes de la educación, apoderados, estudiantes.</i> • ¿En qué actitudes específicas ve esta valoración?
Visión estratégica y planificación compartida	<p>Sobre el funcionamiento interno del establecimiento en términos de gestión,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Me podría contar sobre cómo se lleva a cabo la planificación y organización del año escolar en el establecimiento? <i>Indagar en la elaboración del PEI y PME, quién lo lidera, quiénes participan en las diferentes prácticas asociadas a estos, incluida la socialización.</i> <p>Y respecto a la organización del personal que trabaja en el establecimiento,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién realiza la distribución de tareas y responsabilidades para el personal? <i>Indagar en organización general del equipo directivo, de docentes y asistentes</i>

	<p>de la educación (si es que no se ha abordado de manera suficiente anteriormente). Ver también el acompañamiento y monitoreo del cumplimiento de estas; qué sucede en casos de necesidad de reemplazos, etc.</p>
Convivencia y clima social escolar	<p>Respecto a la convivencia y el clima escolar,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría describirme el proceso de elaboración e implementación de instrumentos de gestión de la convivencia escolar? <i>Indagar en elaboración, implementación y monitoreo de manuales de convivencia, y los responsables y participantes de cada etapa.</i> • En los últimos seis meses, ¿Qué procedimientos se han utilizado en el establecimiento para abordar los problemas de disciplina? <i>Indagar en la visión que se tiene sobre la disciplina en el establecimiento (formativo vs punitivo; preventivo o abordaje), qué mecanismos de abordaje existen, si se anticipan a los conflictos (protocolos, planificación).</i> • ¿Qué acciones específicas se realizan en el establecimiento para promover un ambiente de buen trato y respeto? <i>Indagar quién las realiza - a nivel de docentes, estudiante, asistentes de la educación y apoderados- en promoción de la participación de la comunidad para generar un buen ambiente, en si tienen una perspectiva de derecho con una visión inclusiva, si se resguardan las condiciones laborales del personal del establecimiento</i>
Formación y participación	<p>Respecto del tema de participación y formación,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones realiza usted para promover la participación de los actores de la comunidad educativa? <i>Indagar en mecanismos de promoción de sentido e identidad escolar, en la promoción de la participación institucional de la comunidad (familias, docentes, etc.)</i> • En los últimos seis meses, ¿cómo se aborda en el establecimiento los temas relacionados a la prevención de conductas de riesgo en los estudiantes? <i>Indagar en cuáles son las estrategias de prevención de conductas de riesgo y promoción de prácticas de autocuidado, en elaboración de protocolos etc.</i>
Gestión de la contingencia	<p>Considerando todo lo que hemos conversado y enfocándonos ahora de manera exclusiva en su cargo como líder escolar,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría sintetizar cuáles son las principales tareas que usted, como inspector general, asume en el día a día escolar? <i>Indagar tareas en relación a los distintos actores: docentes, estudiantes, apoderados, sostenedor, asistentes de la educación. Ir viendo también cuáles de estas tareas son planificadas y cuáles son imprevistas, intentar determinar con qué dimensión están más relacionadas las contingencias del cargo</i> <p>Considerando todas estas tareas o funciones que asume</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué porcentaje de su tiempo semanal diría usted que dedica a las tareas planificadas y qué porcentaje a las tareas no planificadas o imprevistas? • ¿Durante el último tiempo, se ha sentido sobrepasado la cantidad de trabajo y tareas asociadas a su cargo? Si sí, ¿Cuáles son las razones que cree que lo han llevado a sentirse sobrepasado?
Cierre de la entrevista	<p>Por último, pensando en las características que usted atribuiría al equipo directivo en un escenario ideal,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay alguna característica general que agregaría a su equipo directivo, que en este contexto es difícil de lograr? Si la respuesta anterior es sí, ¿qué sería? • ¿Hay algo más que quisiera agregar en relación a los temas que hemos hablado o a otro tema que le parezca relevante para este estudio? <i>Cerrar la entrevista agradeciendo la instancia.</i>

8.2.4 Pauta de entrevista para profesores

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país

Pauta de entrevista profesor

1. Presentación del investigador.
2. Entregar al entrevistado el consentimiento para que lo firme.
3. Introducción a la entrevista: *“esta entrevista se enmarca en un estudio sobre caracterización de equipos directivos de establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país. Para alcanzar los objetivos de este estudio, se está realizando un levantamiento cuantitativo a través de una encuesta a 350 directores, 250 jefes técnicos y 250 inspectores generales. Además, se quiere profundizar el análisis tomando 10 casos de estudio, dentro de los cuales está su establecimiento. Para esto, se realizarán principalmente entrevistas a distintos actores clave (miembros del equipo directivo y profesores) y observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo o de algunos de sus integrantes. En este contexto, nos interesa conocer su percepción, como docente de este establecimiento, para poder comprender de mejor cómo se articula y apoya el equipo directivo con los profesores en relación a sus funciones y tareas, para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el PEI y PME. Además, quisiéramos profundizar en cómo se da la relación de los directivos con los docentes. Toda la información que surja a partir de este diálogo será analizada a nivel de caso -es decir, del establecimiento- y a nivel general complementándose con el resto de la información levantada, siempre asegurando el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados. Es por lo anterior, que en la presentación de resultados nunca se utilizará el nombre del establecimiento ni de ninguno de los actores entrevistados.”*
Antes de seguir al paso 4, preguntar al entrevistado si tiene alguna duda respecto a lo que se ha hablado y aclararlas en caso que existan.
4. Pedir autorización al entrevistado para registrar la conversación con una grabadora.
5. Comenzar la entrevista.

Nota al entrevistador: En cada uno de los ámbitos que abordan funciones relativas a los procesos escolares (dimensión 2 de la matriz), además de profundizar en las prácticas y tareas que el entrevistado realiza, indagar en quiénes lo apoyan y participan de manera activa en estas prácticas, de manera de conocer la distribución más allá de la pura responsabilizarían final por la tarea.

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Nombre del entrevistado	
Asignatura y nivel	
Edad	

Años en el establecimiento	
Hora de inicio entrevista	
Hora de término entrevista	
Nombre del investigador	

Apreciaciones del investigador respecto al entrevistado (completar una vez finalizada la entrevista)	
Comportamiento y actitud corporal	
Cómo se desenvuelve en la entrevista	

Ámbito a indagar	Pregunta(s)
Pregunta introductoria/ conformación equipo directivo	<p>Pensando en el equipo directivo del establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lo describiría de manera general?, • ¿Cuál diría usted que son las principales funciones que cumple este equipo directivo en el establecimiento? <i>Indagar en a quiénes se le atribuyen los roles principales, quiénes son considerados parte clave del equipo.</i>
Articulación y organización del equipo directivo	<p>Respecto a lo que usted observa del funcionamiento del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articula internamente este equipo? <i>Indagar en percepción del docente respecto a las instancias y mecanismos de trabajo y distribución de funciones, en relación a los objetivos esperados para el equipo directivo.</i> <p>Y específicamente respecto a la relación del equipo directivo con los docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las principales instancias de trabajo que tienen? <i>Indagar en su frecuencia y participantes, quién o quiénes asume(n) un rol en esta relación; objetivos y planificación de estas instancias.</i> • ¿Cómo describiría esta relación entre profesores y equipo directivo? <i>Indagar en posibles alianzas o conflictos.</i>
Dinámicas	<p>Y respecto a la relación entre los integrantes del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo percibe usted estas relaciones? ¿Cómo cree usted las perciben los demás docentes? <i>Si no ha aparecido en las preguntas anteriores, indagar en las características que asocian a cada integrante en relación al rol interno que cumplen en el equipo (ej.: quién es realmente el líder, tipos de liderazgo)</i>
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál cree usted que es el mayor aporte del equipo directivo a la labor de los profesores? ¿Cuál cree usted que es el mayor aporte del equipo directivo a la labor de los profesores, que el resto de los docentes percibe? • ¿Y a la cultura escolar en general? <i>Acá indagar en la percepción de valoración respecto a la figura y al rol concreto que desempeña el equipo directivo, haciendo distinciones entre los distintos funcionarios en caso de ser necesario.</i>
Gestión del currículum	<p>Respecto a su labor docente, específicamente al ámbito pedagógico, la preparación y la ejecución de las clases</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento da(n) mayor apoyo a usted? y ¿al resto de los profesores?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría describir cómo se da este apoyo? <i>Acá indagar en tareas específicas de apoyo, en los mecanismos de apoyo y su frecuencia para cada actor (reuniones, observaciones de clases, feedback, etc.)</i>
Convivencia y clima social escolar	<p>Ahora, respecto a la convivencia entre los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento están a cargo de este tema? ¿Cómo se hace(n) cargo? <i>Indagar acá en procedimiento o mecanismos específicos, diferenciando entre convivencia en general y en espacios específicos como la sala de clases, el patio, etc.</i> • ¿Cuáles son las tareas que usted como docente asume en relación a la convivencia entre estudiantes? <p>Considerando al relación entre profesores y estudiantes,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento apoya(n) a los profesores respecto de esta relación?, ¿hay procedimientos o mecanismos específicos definidos? <i>Indagar en si es un tema institucionalizado o si cada docente se hace cargo de esta relación de manera personal.</i> <p>Considerando que la convivencia entre los adultos también es relevante en el contexto escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento están a cargo de este tema? <i>Acá la relación entre docentes y entre docentes y apoderados es clave.</i> • ¿Podría contarme cómo se hace(n) cargo? <i>Indagar acá en procedimiento o mecanismos específicos, diferenciando entre relación entre apoderados, entre docentes, entre docentes y apoderados, etc.</i>
Formación y participación	<p>Pasando al tema de la formación integral de los estudiantes, más allá de lo académico</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento están a cargo de este tema? ¿Podría contarme cómo se hacen cargo? <i>Para esta pregunta es clave conocer de antemano el plan de formación (si es que lo hay), de manera de ir indagando en aspectos que el profesor(a) no aborda. Preguntar por temas relacionados a la prevención de factores de riesgo, al autocuidado de los estudiantes, a la promoción de vida saludable.</i> • ¿Cuáles son las tareas específicas que los docentes tienen en relación a esta formación? <i>Indagar en tareas que se hagan, institucionalizadas o no institucionalizadas, desde los docentes; ver si hay funciones implícitas en relación a esto que asumen los docentes.</i> <p>Y centrándonos ahora en la participación de la comunidad escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién o quiénes en el establecimiento se hacen cargo de la relación con los apoderados?, ¿Podría contarme cómo se hace(n) cargo? <i>Indagar acá en procedimiento o mecanismos específicos, diferenciando entre relación entre apoderados, entre docentes, entre docentes y apoderados, etc.</i> • ¿Cuáles son las tareas que usted como docente asume en relación a los apoderados? <i>Indagar en relación a la promoción de participación en actividades en la escuela, en el apoyo en el hogar, en la comunicación con los apoderados.</i>
Desarrollo profesional	<p>Y respecto a las instancias de formación y capacitaciones que reciben los profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay alguien que se hace cargo del tema dentro del establecimiento? Si sí, ¿podría contarme sobre cómo lo hacen? <i>Indagar en qué tareas específicas se realizan en relación al desarrollo profesional de los asistentes de la educación y quién lo hace (mecanismos de definición de necesidades de</i>

	<i>capacitación; quién toma las decisiones de temas de capacitación; quién gestiona las capacitaciones).</i>
Pregunta de cierre	<ul style="list-style-type: none">• ¿Hay algo más que quisiera agregar en relación a los temas que hemos hablado o a otro tema que le parezca relevante para este estudio? <i>Cerrar la entrevista agradeciendo la instancia.</i>

8.2.5 Pauta de entrevista para Asistentes de la Educación (No integrantes del ED)

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país

Pauta de entrevista asistente de la educación (no integrante del equipo directivo)

1. Presentación del investigador.
2. Entregar al entrevistado el consentimiento para que lo firme.
3. Introducción a la entrevista: *“esta entrevista se enmarca en un estudio sobre caracterización de equipos directivos de establecimientos educacionales subvencionados urbanos del país. Para alcanzar los objetivos de este estudio, se está realizando un levantamiento cuantitativo a través de una encuesta a 350 directores, 250 jefes técnicos y 250 inspectores generales. Además, se quiere profundizar el análisis tomando 10 casos de estudio, dentro de los cuales está su establecimiento. Para esto, se realizarán principalmente entrevistas a distintos actores clave (miembros del equipo directivo y profesores) y observaciones de instancias de trabajo del equipo directivo o de algunos de sus integrantes. En este contexto, nos interesa conocer su percepción, como parte clave de la comunidad escolar, para poder comprender de mejor manera los mecanismos de articulación y coordinación tanto internos del equipo como con el resto de la comunidad escolar. Además, quisiéramos profundizar en temas relativos a los roles y las funciones que cumplen los distintos funcionarios del establecimiento para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos en el PEI y PME. Toda la información que surja a partir de este diálogo será analizada a nivel de caso -es decir, del establecimiento- y a nivel general complementándose con el resto de la información levantada, siempre asegurando el resguardo de la confidencialidad de los entrevistados. Es por lo anterior, que en la presentación de resultados nunca se utilizará el nombre del establecimiento ni de ninguno de los actores entrevistados.”*

Antes de seguir al paso 4, preguntar al entrevistado si tiene alguna duda respecto a lo que se ha hablado y aclararlas en caso que existan.

4. Pedir autorización al entrevistado para registrar la conversación con una grabadora.
5. Comenzar la entrevista.

Nota al entrevistador: En cada uno de los ámbitos que abordan funciones relativas a los procesos escolares (dimensión 2 de la matriz), además de profundizar en las prácticas y tareas que el entrevistado realiza, indagar en quiénes lo apoyan y participan de manera activa en estas prácticas, de manera de conocer la distribución más allá de la pura responsabilizarían final por la tarea.

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Nombre del entrevistado	
Cargo en el establecimiento	

Edad	
Años en el establecimiento	
Hora de inicio entrevista	
Hora de término entrevista	
Nombre del investigador	

Apreciaciones del investigador respecto al entrevistado (completar una vez finalizada la entrevista)	
Comportamiento y actitud corporal	
Cómo se desenvuelve en la entrevista	

Ámbito a indagar	Pregunta(s)
Conformación equipos	<p>Pensando en el equipo directivo del establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo lo describiría de manera general? • ¿Cuál diría usted que son las principales funciones que cumple este equipo directivo en el establecimiento? <i>Indagar en a quiénes se le atribuyen los roles principales, quiénes son considerados parte clave del equipo.</i>
Articulación y organización del equipo	<p>Respecto a lo que usted observa del funcionamiento del equipo directivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se articula internamente este equipo? <i>Indagar en percepción del asistente de la educación respecto a las instancias y mecanismos de trabajo y distribución de funciones, en relación a los objetivos esperados para el equipo directivo.</i> <p>Específicamente respecto a la relación del equipo directivo con usted</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Existen instancias de trabajo conjunto?, ¿cuáles son las principales instancias de trabajo que tienen? <i>Indagar en su frecuencia y participantes, quién o quiénes asume(n) un rol en esta relación; objetivos y planificación de estas instancias.</i> • ¿Cómo describiría la relación entre los asistentes de la educación y el equipo directivo? <i>Indagar en posibles alianzas o conflictos; en qué se centra la relación; si hay un trato diferenciado de los directivos con los distintos asistentes de la educación (profesionales, paradocentes, auxiliares)</i>
Valoración	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál cree usted que es el mayor aporte del equipo directivo a la labor de los asistentes de la educación? ¿Cuál cree usted que es el mayor aporte del equipo directivo a la labor de los asistentes de la educación, que el resto de los asistentes percibe? • ¿Y a la cultura escolar en general? <i>Acá indagar en la percepción de valoración respecto a la figura y al rol concreto que desempeña el equipo directivo, haciendo distinciones entre los distintos funcionarios en caso de ser necesario.</i>
Conducción del establecimiento y	<p>Y respecto al día a día del establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿A través de qué procedimientos el equipo directivo involucra a la comunidad escolar en los temas relacionados a la ejecución del PME? <i>Indagar en la existencia de mecanismos de participación de la comunidad y de difusión (comunicación, dirigir reuniones, enviar correos, rendición de</i>

distribución de funciones	<p><i>cuentas, consejos escolares, etc.); quién los lidera, frecuencia, si efectivamente son participativos o solo formalidades.</i></p> <p>Ahora, respecto a su labor diaria como asistente de la educación,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién en el establecimiento es el responsable de la organización y acompañamiento de su trabajo?, ¿a través de qué mecanismos lo realiza? <i>Indagar en las instancias y prácticas a través de las cuales se hace este acompañamiento; frecuencia; si hay una organización diferenciada para los asistentes, dependiendo del rol que cumplan; foco del acompañamiento.</i> <p>Respecto a la labor del resto de los asistentes de la educación,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el responsable de la organización general de las tareas que realizan los asistentes de la educación? <i>Indagar en relación a los profesionales, técnicos y administrativos, y/o auxiliares, dependiendo del rol del entrevistador dentro del establecimiento.</i>
Desarrollo profesional	<p>Y respecto a las instancias de formación y capacitaciones que reciben los asistentes de la educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay alguien que se hace cargo del tema dentro del establecimiento? Si sí, ¿podría contarme sobre cómo lo hacen? <i>Indagar en qué tareas específicas se realizan en relación al desarrollo profesional de los asistentes de la educación y quién lo hace (mecanismos de definición de necesidades de capacitación; quién toma las decisiones de temas de capacitación; quién gestiona las capacitaciones).</i>
Convivencia y clima social escolar	<p>Desde su rol,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones realiza en relación al clima de convivencia escolar? <i>Indagar específicamente en la relación entre estudiantes; entre estudiantes y profesores; entre adultos.</i> • Específicamente, ¿cuáles son las tareas que realiza en relación a este tema?
Formación y participación	<p>Desde su rol,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acciones realiza en relación a la participación de los distintos actores de la comunidad escolar? <i>Indagar en participación de estudiantes, de apoderados, de profesores, de otros miembros de la comunidad escolar</i> • Específicamente, ¿Cuáles son las tareas que realiza en relación a este tema?
Cierre de la entrevista	<p>Sintetizando todo lo que hemos conversado y enfocándonos ahora de manera exclusiva en su labor dentro del establecimiento,</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Podría describirme cuáles son las principales tareas que usted asume en el día a día escolar? <i>Indagar tareas en relación a los distintos actores: docentes, estudiantes, apoderados, sostenedor, equipo directivo, con foco en las tareas de liderazgo que asume. Ir viendo también cuáles de estas tareas son planificadas y cuáles son imprevistas.</i> • ¿Hay algo más que quisiera agregar en relación a los temas que hemos hablado o a otro tema que le parezca relevante para este estudio? <i>Cerrar la entrevista agradeciendo la instancia.</i>

8.3 Pauta de registro de observaciones

Pauta de observaciones

Para las observaciones se debe considerar la matriz de indicadores general como guía acerca de los ámbitos relevantes. Sin embargo, las observaciones no serán estructuradas. Como registro se espera el relato de lo observado, que luego será analizado teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores identificados previamente y otros elementos emergentes en la etapa del trabajo de campo. Al final de cada observación es importante plantear las principales conclusiones respecto a los ámbitos que se espera abordar.

Estudio caracterización equipos directivos establecimientos subvencionados urbanos del país
Pauta de registro espacios de trabajo equipos directivos

Datos generales	
Establecimiento educacional	
Comuna	
Fecha	
Instancia observada	
Espacio en que se realiza la actividad	
Hora de inicio	
Hora de término	
Nombre del investigador	

Pregunta principal	Preguntas guías	Notas investigador
<u>Describir</u> brevemente de qué se trata la instancia observada	Defina el/los ámbito/s con que se relaciona la actividad (conducción del establecimiento, gestión del currículum, convivencia y el clima social escolar, gestión de la comunidad escolar, desarrollo profesional, gestión financiera-administrativa y de recursos educativos, gestión de contingencias); Identifique el/los objetivos de la instancia respecto a cada ámbito; Detalle las temáticas tratadas y tiempos dedicados a cada tema.	

Pregunta principal	Preguntas guías	Notas investigador
<p>¿Quién <u>lidera</u> la instancia observada y cuál es el rol de dicho actor?</p>	<p>Detalle el cargo de quien lidera la actividad y las función/es y tareas específicas que realiza en la actividad. Si se trata de más de una persona, describa cada uno.</p>	
<p>¿Cuáles son las distintas <u>tareas y prácticas de los actores</u> que participan en ella?</p>	<p>Detalle la/s funciones de cada actor presente en la instancia, identificándolo por su cargo en el establecimiento;</p> <p>Refiérase a las prácticas y tareas concretas de cada uno;</p> <p>Caracterice dichas prácticas y cómo se complementan entre actores.</p>	
<p>¿Cuáles son las principales <u>dinámicas</u> entre los distintos actores presentes en la instancia observada?</p>	<p>¿En qué medida se observa que existe apoyo entre profesionales?, (detallar quién apoya a quién y en qué labor);</p> <p>¿En qué medida se observa que existe respeto por las ideas/opiniones de los otros? (detallar respecto a cada integrante, cómo reaccionan ante las ideas/opiniones presentadas por otros; actitudes y expresiones que dan cuenta de esto);</p> <p>¿En qué medida se observa que existe un nivel de compromiso en la labor de cada integrante? (detallar para cada actor qué nivel de compromiso se observa y en base a qué prácticas o actitudes se define ello);</p> <p>¿En qué medida se observa que existe confianza o seguridad de cada integrante para comunicar sus ideas/opiniones al resto del equipo? (detallar quiénes lo realizan y quienes no, y qué prácticas y/o actitudes de ellos reflejan dicha</p>	

Pregunta principal	Preguntas guías	Notas investigador
	<p>confianza);</p> <p>¿En qué medida se observa que existen prácticas de retroalimentación respecto al desempeño de roles? (detallar quién realiza la retroalimentación, cual es el estilo de ello, cómo son recibidas);</p> <p>¿En qué medida se observa que existe apertura para discutir las problemáticas existentes al interior del establecimiento? (detallar quién/es explicitan estas temáticas, cómo reacciona el resto ante ello, cuál es el procedimiento para resolver dichos temas).</p>	
<p>¿Cómo describiría el nivel de <u>satisfacción y valoración</u> de los integrantes del equipo directivo? (que se da entre los actores de la instancia observada)</p>	<p>¿Qué nivel de satisfacción observa para cada integrante respecto a su trabajo en el equipo directivo? (detallar en qué actitudes, comentarios se observa esto)</p> <p>¿Qué nivel de satisfacción y orgullo observa por parte de los integrantes respecto al trabajo que realiza el equipo directivo? (detallar en qué actitudes, comentarios se observa esto)</p> <p>¿Se refleja un sentido de valoración del equipo directivo, por parte de los distintos actores de la comunidad escolar? ¿En qué medida se observa que se le da importancia al equipo directivo en la dirección escolar?</p>	

Pregunta principal	Preguntas guías	Notas investigador
<p>¿Cómo se observa que se <u>articula y organiza</u> el trabajo del equipo directivo en la instancia presenciada?</p>	<p>Si se tuvo acceso a la organización previa de la instancia, ¿cómo se da ésta? (quiénes y a través de qué mecanismos se cita; recordatorios, planificación del lugar, etc.)</p> <p>¿Se observa que el equipo directivo presente tiene un propósito común respecto al trabajo que están desempeñando en esta instancia en particular? ¿En qué mecanismos, instrumentos, prácticas observadas se refleja ello?</p> <p>¿Se observa que existe un plan de trabajo definido y común, con metas y acciones concretas? ¿En qué mecanismos, instrumentos, prácticas observadas se refleja ello? ¿Se observa que estos objetivos/metás están claros para todos los integrantes?</p> <p>¿Se observa que cada integrante tiene claridad de sus funciones y tareas en la instancia observada? ¿Cómo se da estas definición de tareas? (no se da, es espontánea, directiva, etc.) ¿Existe espacio para opinar al respecto?</p> <p>¿Se observa flexibilidad entre los distintos integrantes para asumir funciones de otro? ¿Eso se define previamente o surge espontáneamente? ¿Surge voluntariamente o es impuesto? ¿Cómo reaccionan los implicados ante estas situaciones?</p>	

8.4 Análisis Factorial con Matriz Pearson y Policórica

Ámbito/Categoría	Factores	Indicadores	Directores (PCA)	Directores (PCA Matriz Policórica)	Jefe UTP (PCA)	Jefe UTP (PCA Matriz Policórica)	Inspectores (PCA)	Inspectores (PCA Matriz Policórica)
ÁMBITO: VISIÓN ESTRATÉGICA Y PLANIFICACIÓN COMPARTIDA	1. Construcción, actualización y difusión de planes de mejora.	P22_3 Coordinar el proceso de ingreso de nuevos estudiantes al establecimiento						x
		P22_4 Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación	x	x	x	x	x	x
		P22_5 Liderar sesiones de construcción o actualización o reformulación del PEI			x	x	x	x
		P22_6 Participar en reuniones de monitoreo del estado de avance de las acciones comprometidas en el pme			x	x	*	x
		P22_7 Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales	x	x			x	
		P22_8 Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos	x	x			x	
			(Alpha=.664)	(Alpha=.664)	(Alpha=.748)	(Alpha=.656)	(Alpha=.784)	(Alpha=.684)
	2. Trabajo Administrativo-pedagógico con Sostenedor.	P22_1 Participar en reuniones con el sostenedor del establecimiento para abordar temas relativos a la gestión pedagógica	x	x	x	x	x	x
		P22_2 Participar en reuniones con el sostenedor para abordar temas relativos a la administración del establecimiento	x	x	x	x	x	x

				(Alpha= 0.775)	(Alpha= 0.775)	(Alpha= 824)	(Alpha= 842)	(Alpha= =.903)	(Alpha= .903)
Directores: (Varianza explicada=70,3% ; KMO=0,609; p=0.000)	3. Planificación y difusión de objetivos y avances institucionales.	P22_7	Difundir y explicar a la comunidad escolar los objetivos, planes y metas institucionales			x	x	*	x
Jefe UTP: (Varianza explicada=66,9% ; KMO=0,675; p=0.000)		P22_8	Difundir y explicar a la comunidad escolar los avances en relación a los objetivos			x	x	*	x
Inspectores: (Varianza explicada=66,9% ; KMO=0,641 ; p=0.000)		P22_9	Elaborar un calendario o carta gantt para organizar las diferentes actividades del establecimiento			x	x	*	x
		P22_4	Liderar sesiones de ajuste, actualización o reformulación			(Alpha= 703)	(Alpha= 710)		(Alpha= .732)
ÁMBITO: CONVIVENCIA Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR	1. Desarrollo de planes de apoyo y trabajo en convivencia.	P25_2	Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de discriminación o exclusión	x	x	x	x	x	x
		P25_3	Ejecutar protocolos para el abordaje de situaciones de acoso escolar	x	x	x	x	x	x
		P26_1	Organizar instancias de trabajo con los estudiantes respecto de la prevención y/o manejo del acoso escolar o bullying			x	x	x	*
		P26_2	Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes	x	x	x	x		
		P26_4	Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente	x	x				
				(Alpha= 0.727)	(Alpha= 0.727)	(Alpha= 865)	(Alpha= 874)	(Alpha= =.642)	(Alpha= .660)
	2. Organizar instancias de apoyo y reconocimiento sobre autocuidado.	P26_2	Organizar instancias de trabajo con los apoderados respecto de la prevención y/o manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes					x	x

		P26_3	Organizar actividades de autocuidado para docentes y otros profesionales del establecimiento			x	x	x	x
		P26_4	Organizar instancias de reconocimiento de los logros asociados a la labor docente			x	x	x	x
						(Alpha=.716)	(Alpha=.829)	(Alpha=.661)	(Alpha=.661)
	3. Control Disciplina y Vigilancia de espacios comunes	P26_5	Vigilar los patios durante los recreos	x	x	x	x	x	x
Directores: Varianza exp=68,2% ; KMO=0.678; p=0.000		P26_6	Vigilar el comedor o casino mientras los estudiantes almuerzan	x	x	x	x	x	x
Jefe UTP: Varianza exp=67,2% ; KMO=0.845; p=0.000		P26_7	Supervisar la entrada y salida de los estudiantes al establecimiento	x	x	x	x	x	x
Inspectores: Varianza exp=66,9% ; KMO=0.710; p=0.000		P26_8	Colaborar con los profesores para resolver problemas de disciplina en la sala de clases			x	x	x	x
					(Alpha=.891)	(Alpha=.891)	(Alpha=.787)	(Alpha=.674)	(Alpha=.418*)
ÁMBITO: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD	1. Evaluar desempeño agentes educativos	P28_3	Realizar evaluaciones de desempeño a docentes	x	x			x	x
		P28_4	Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación	x	x			x	x
				(Alpha=.712)	(Alpha=.712)			(Alpha=.688)	(Alpha=.688)
	2. Selección e inducción de nuevo personal	P28_1	Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento					x	*
		P28_2	Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento					x	*

								(Alpha =.534*)	
	3. Gestión de RRHH y evaluación de profesionales de la educación	P28_4	Realizar evaluaciones de desempeño a asistentes de la educación			x			
		P28_5	Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores			x			
		P28_6	Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento					(Alpha=.537*)	
	4. Inducción y evaluación de docentes y profesionales	P28_2	Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento			x	x		
		P28_3	Realizar evaluaciones de desempeño a docentes			x	x		
		P28_1	Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento					x	
								(Alpha=.502*)	
Directores: Varianza exp=69,8% ; KMO=0.691; p=0.000	5. **Nuevo factor de directores	P30_1	Liderar y/o participar en el proceso de selección de personal del establecimiento	x	x			*	x
		P30_2	Realizar una inducción a los nuevos profesionales que ingresan a trabajar al establecimiento	*	x				
Jefe UTP: Varianza exp=64,4% ; KMO=0.605; p=0.000		P30_5	Despedir o suspender a un docente del ejercicio de sus labores	x	x			*	x
Inspectores: Varianza exp=62,2% ; KMO=0.593; p=0.000		P30_6	Definir por escrito las funciones y responsabilidades del personal del establecimiento	x	x			*	x

			(Alpha=.613)	(Alpha=.671)				(Alpha=.624)
ÁMBITO: GESTIÓN FINANCIERO-ADMINISTRATIVA Y DE RECURSOS HUMANOS	1. Gestión financiera y de vinculación con el medio	P30_2	Participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos		x	*	x	x
		P30_3	Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos	x	x	*		x
		P30_6	Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento		x	x	x	x
		P30_7	Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones	x	x	x	x	x
		P30_8	Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar		x	x		
					(Alpha=.679)	(Alpha=.676)	(Alpha=.791)	(Alpha=.757)
	2. Trabajo administrativo con información de estudiantes	P30_1	Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento		x	x	x	x
		P30_2	Participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos	x	*	x	x	*
		P30_3	Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos	x	x	x		
		P30_4	Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del sistema información general de estudiantes (SIGE)		*	x	*	x
		P30_5	Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas		x	x		
		P30_8	Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar				*	x

					(Alpha=.623)	(Alpha=.679)	(Alpha=.559*)	(Alpha=.564*)	
	3. Factor Único (Directores)	P30_1	Inscribir a los estudiantes que ingresan al establecimiento	x	*				
		P30_2	Participar en actividades externas para captar estudiantes nuevos	x	*				
		P30_3	Hacer puerta a puerta en la comunidad del establecimiento para captar estudiantes nuevos	x	*				
		P30_4	Ingresar la información de los estudiantes a la plataforma del sistema información general de estudiantes (SIGE)	x	x				
		P30_5	Visitar hogares de los estudiantes con ausencias reiteradas	x	x				
Directores: Varianza exp=84,7% ; KMO=. *solución singular; p=.		P30_6	Distribuir las asignaciones presupuestarias para el funcionamiento del establecimiento	x	x				
Jefe UTP: Varianza exp=72,4% ; KMO=0.605; p=0.000		P30_7	Buscar nuevos recursos, aportes o alianzas con otras instituciones	x	*				
Inspectores: Varianza exp=72,9% ; KMO=0.576; p=0.000		P30_8	Gestionar la adquisición y/o mantención de la infraestructura escolar	x	*				
				(Alpha=.781)	(Alpha=.252*)				
ÁMBITO: CONDUCCIÓN DEL ESTABLECIMIENTO	1. Atención de solicitudes de agentes externos	P23_8	Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Agencia de Calidad	x	x	x	x	x	
		P23_9	Dar respuesta a solicitudes realizadas por la Superintendencia de Educación	x	x	x	x	x	
		P23_10	Dar respuesta a solicitudes realizadas por otras organizaciones			x	x	x	x
		P23_11	Dirigir alguna sesión o momento del Consejo Escolar			*	x		

			(Alpha=.734)	(Alpha=.734)	(Alpha=.669)	(Alpha=.608)	(Alpha=.743)	(Alpha=.743)	
	2. Comunicación con apoderados	P23_2	Organizar instancias de comunicación con los apoderados			x	x	x	x
		P23_3	Realizar entrevistas individuales formales con apoderados			x	x	x	x
		P23_4	Redactar circulares informativas para apoderados			x	x	*	x
					(Alpha=.591*)	(Alpha=.552*)	(Alpha=.544*)	(Alpha=.493*)	
	3. Organizar reuniones de trabajo en base a resultados del establecimiento	P23_5	Reunirse con otros miembros de la comunidad escolar, para analizar los resultados de las distintas mediciones aplicadas al establecimiento	x	x	x	x	x	x
		P23_6	Dirigir reuniones con profesores para la toma de decisiones pedagógicas en base a los resultados de evaluaciones			x	x	x	x
		P25_1	Dirigir alguna sesión o momento del Consejo Escolar	x	x			*	x
		P25_3	Realizar entrevistas individuales formales con apoderados	*	x				
					(Alpha=.469*)	(Alpha=.516)	(Alpha=.546*)	(Alpha=.546*)	(Alpha=.553*)
Directores: Varianza exp=72,3% ; KMO=0.539 ; p=0.000	6. *Nuevo factor directores	P25_3	Realizar entrevistas individuales formales con apoderados	x	x				
Jefe UTP: Varianza exp=64,4% ; KMO=0.605 ; p=0.000		P25_7	Dar respuesta a solicitudes realizadas el sostenedor	x	x				
Inspectores: Varianza exp=62,2% ; KMO=0.593 ; p=0.000				(Alpha=.457*)	(Alpha=.452*)				

ÁMBITO: GESTIÓN DE CURRÍCULUM	1. Apoyo pedagógico a docentes	P24_1	Revisar las planificaciones de clases elaboradas por los docentes			x	x	x	x
		P24_2	Realizar retroalimentación a los docentes respecto de la planificación de procesos de aprendizaje			x	x	x	x
		P24_3	Revisar las evaluaciones de los aprendizajes elaboradas por los docentes	x	x	*	x	x	
		P24_4	Realizar retroalimentación a los docentes respecto de las evaluaciones de aprendizaje	x	x	*	x	x	
		P24_5	Realizar observaciones de clases a los docentes		x	*	x	x	
		P24_6	Realizar retroalimentación a los docentes, respecto de sus prácticas pedagógicas		x	*	x	x	
					(Alpha=.844)	(Alpha=.803)	(Alpha=.872)	(Alpha=.872)	
	2. Trabajo con agentes psicosociales del establecimiento	P24_7	Diagnosticar y/o derivar estudiantes que pueden presentar necesidades educativas especiales (NEE)	x	x	x	x	x	x
		P24_8	Diagnosticar y/o derivar estudiantes que presentan dificultades en el ámbito social, afectivo o conductual	x	x	x	x	x	x
		P24_9	Participar de reuniones de definición de planes de apoyo, conjuntas entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes					x	x
		P24_13	Supervisar que las clases no sean interrumpidas			*	x		
		P24_10	Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares					*	x
					(Alpha=.714)	(Alpha=.714)	(Alpha=.801)	(Alpha=.652)	(Alpha=.714)
								(Alpha=.657)	

	3. Organización de actividades extracurriculares y de difusión de buenas prácticas	P24_9	Participar de reuniones de definición de planes de apoyo, conjuntas entre profesionales de apoyo psicosocial y docentes			x	x		
		P24_10	Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares			x	x	x	x
		P24_11	Organizar instancias formales para identificar y difundir buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje			x	*	x	x
		P24_12	Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases			*	x		
				(Alpha=.705)	(Alpha=.541*)	(Alpha=.649)	(Alpha=.649)		
	4. Gestión horaria de las clases	P24_12	Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases					x	x
		P24_13	Supervisar que las clases no sean interrumpidas					x	x
				(Alpha=.276*)	(Alpha=.276*)				
	6. Factor 2 Directores (Horarios y act. extracurriculares)	P24_10	Liderar la organización y ejecución de las actividades extracurriculares	*	x				
		P24_12	Planificar y organizar la asignación de los docentes y horarios de clases	*	x				
				(Alpha=.522*)					
ÁMBITO: FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN	1. Formación y Participación	P27_1	Definir el plan de formación de estudiantes	x	*	*	x	x	*
		P27_2	Entregar información a los apoderados sobre actividades no académicas del establecimiento	x	*	x	x	x	x
		P27_3	Entregar información a los apoderados sobre actividades académicas del establecimiento	*	x	x	x	x	x

		P27_4	Organizar celebraciones emblemáticas que incluyan la participación de los apoderados	x	x	x	x	x	x
		P29_5	Implementar estrategias para la promoción de la vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.)	x	*	x	x		
		P27_7	Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas			x	x		
				(Alpha=.625)	(Alpha=.657)	(Alpha=.751)	(Alpha=.768)	(Alpha=.712)	(Alpha=.706)
	2. Organización de instancias de promoción del autocuidado	P29_5	Implementar estrategias para la promoción de la vida saludable (campañas de alimentación, promoción de la vida activa, etc.)					x	x
Directores: Varianza exp=44,6% ; KMO=. *solución singular; p=0.000		P27_7	Organizar talleres para estudiantes sobre la prevención del consumo de drogas					x	x
Jefe UTP: Varianza exp=50,5% ; KMO=0.795; p=0.000		P27_6	Llevar un registro escrito de monitoreo sobre la realización de entrevistas individuales de apoderados por parte de los profesores					*	x
Inspectores: Varianza exp=68,6% ; KMO=0.719; p=0.000								(Alpha=.586*)	(Alpha=.461*)
ÁMBITO: DESARROLLO PROFESIONAL	1. Apoyo al perfeccionamiento docente	P29_1	Recoger e identificar las necesidades de perfeccionamiento docente	x	x	x	x	x	x
		P29_2	Trabajar en un plan de desarrollo profesional para el establecimiento	x	x	x	x	x	x
		P29_3	Trabajar en planes de desarrollo profesional individuales, para los docentes	x	x	x	x	x	x

		P29_7	Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimientos	*	x			*	x
				(Alpha=.818)	(Alpha=.758)	(Alpha=.705)	(Alpha=.705)	(Alpha=.772)	(Alpha=.738)
	2. Organización de instancias de reflexión docente	P29_4	Organizar talleres de reflexión pedagógica para compartir prácticas entre los docentes	x	x	x	x	x	x
		P29_5	Organizar talleres de reflexión pedagógica para desarrollar nuevas prácticas entre los docentes	x	x	x	x	x	x
				(Alpha=.913)	(Alpha=.913)	(Alpha=.889)	(Alpha=.889)	(Alpha=.886)	(Alpha=.886)
Directores: Varianza exp=80,4% ; KMO=0.629 ; p=0.000									
Jefe UTP: Varianza exp=71,5% ; KMO=0.595 ; p=0.000	3. Trabajo en red y apoyo a la inserción de nuevos docentes	P29_6	Designar mentores para los docentes en la mejora de las prácticas pedagógicas			x	x		
Inspectores: Varianza exp=77,7% ; KMO=0.700 ; p=0.000		P29_7	Reunirse en espacios de trabajo en red con miembros de equipos directivos de otros establecimientos			x	x		
				(Alpha=.341*)	(Alpha=.341*)				
ÁMBITO: GESTIÓN DE LA CONTINGENCIA	1. Atención de imprevistos entre actores de la comunidad	P31_1	Resolver problemas relacionados con el reemplazo de profesores	*	x	x	x	x	x
		P31_2	Atender imprevistos con o entre apoderados	x	x	x	x	x	x
		P31_3	Atender imprevistos con o entre estudiantes	x	x	x	x	x	x
		P33_7	Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor	x	*				
				(Alpha=.639)	(Alpha=.753)	(Alpha=.703)	(Alpha=.703)	(Alpha=.686)	(Alpha=.686)
		2. Mediación y atención de imprevistos de gestión	P31_4	Mediar y apoyar en la resolución de conflictos entre profesionales del establecimiento	x	x	x	x	x

Directores: Varianza exp=61,3% ; KMO=0.665 ; p=0.000		P31_5	Asistir a reuniones no planificadas con el sostenedor	*	x	x	x	x	x
Jefe UTP: Varianza exp=61,7% ; KMO=0.621 ; p=0.000		P31_6	Gestionar el ingreso o salida de estudiantes del establecimiento durante el año	x	x	x	x	*	x
Inspectores: Varianza exp=60,0% ; KMO=0.626 ; p=0.000		P31_7	Resolver imprevistos relacionados a la infraestructura del establecimiento (ej. goteras, fallas eléctricas, etc.)	x	*	*	x	x	x
				(Alpha=.684)	(Alpha=.684)	(Alpha=.565*)	(Alpha=.629)	(Alpha=.573*)	(Alpha=.555*)