



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**

**LIDERAZGO DIRECTIVO EN ESCUELAS DE ALTOS NIVELES  
DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN  
Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MATÍAS ANDRÉS REEVES VÁSQUEZ**

**PROFESOR GUÍA:  
MARIO WAISSBLUTH SUBELMAN**

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:  
CRISTIÁN BINIMELLIS SQUELLA  
NICOLÁS MAJLUF SAPAG**

**SANTIAGO DE CHILE  
SEPTIEMBRE 2010**

RESUMEN DE LA MEMORIA  
PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
INGENIERO CIVIL INDUSTRIAL Y AL GRADO DE  
MAGISTER EN GESTION Y POLITICAS PUBLICAS  
POR: MATÍAS ANDRÉS REEVES V.  
FECHA: 23/09/2010  
PROF. GUIA: SR. MARIO WAISSBLUTH S.

## **LIDERAZGO DIRECTIVO EN ESCUELAS DE ALTOS NIVELES DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

Esta investigación corresponde a un estudio exploratorio de las prácticas de liderazgo directivo en escuelas municipales de altos niveles de vulnerabilidad.

Entre sus objetivos se encuentran: (i) Identificar y caracterizar estas prácticas; (ii) Estudiar la percepción de los directores sobre ellas; (iii) Analizar las diferencias y factores comunes de las prácticas entre escuelas con buenos y malos resultados y (iv) Estudiar la relación existente entre prácticas y resultados de la escuela.

La metodología utilizada contempla un análisis cualitativo y cuantitativo en base a entrevistas y a una encuesta aplicada a 76 directores y 28 profesores de escuelas comparables entre sí, seleccionadas según aspectos socioeconómicos (ingreso del hogar del alumno, educación promedio de los padres e índice de vulnerabilidad) y resultados (SIMCE, tasas de variación de SIMCE y matrícula, y satisfacción de los apoderados sobre la escuela).

Los resultados obtenidos muestran que existen prácticas de liderazgo directivo que diferencian a directores de escuelas con buenos y malos resultados. Estas son: (i) Preocuparse de la satisfacción de los profesores por su trabajo; (ii) Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa; (iii) Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales; (iv) Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores y (v) Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna. Además, se destaca en las escuelas de mejores resultados una fuerte integración de los apoderados en el establecimiento, un proyecto educativo claro y compartido por todos, un trabajo cercano con el sostenedor y un clima escolar caracterizado por tener altas expectativas de rendimiento en profesores y alumnos, espíritu de superación y profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen.

Se concluye que el liderazgo directivo y el clima escolar son factores que generan condiciones muy favorables para alcanzar buenos resultados. Es más, estas variables explican el 88,6% de la varianza de los resultados y, cuando se integra la vulnerabilidad, que fluctuó entre 90% y 98%, la varianza explicada sube sólo en 1,8 puntos porcentuales.

Finalmente, se sugiere a los directores que focalicen su trabajo en potenciar su rol pedagógico, a través de las prácticas antes mencionadas, además de que trabajen con los buenos profesores y se apoyen en su cuerpo directivo. A nivel de política pública se recomienda fortalecer las instancias de formación de directivos; generar un nuevo y más exigente proceso de reclutamiento y selección; mayores atribuciones y mejores remuneraciones; riguroso proceso de evaluación y mecanismos claros de desvinculación. Esto implica una enorme responsabilidad para los sostenedores, quienes deben focalizar su gestión del sistema escolar en contar con directivos de excelencia y darle primera prioridad para conseguirlo.

Se agradece el financiamiento del proyecto ANILLO SOC-08 “Implementación e instrumentación de políticas públicas en su dimensión regional y local” que hizo posible en parte este trabajo.

## AGRADECIMIENTOS

*Dedicado a Cecilia, que me enseña día a día lo que es la perseverancia, la alegría de la vida y siempre me guía a seguir mis pasiones.  
A Norma, quien ha sido un gran ejemplo de entrega y optimismo.  
Y a Mario, Claudio y Francisco, que son mi gran motivación para mejorar Chile y el mundo.*

Recién comienzo el camino que hace mucho tiempo busqué. Y no puedo empezar a recorrerlo sin antes dar las gracias a quienes me ayudaron a alcanzarlo. Espero sigan acompañándome.

Gracias a mi familia y todos los momentos que pasamos juntos. A mis hermanos, que si bien me “molestaron” hartos, siempre lo pasamos increíble. Y en especial a mi madre por impulsarme desde pequeño a optar por lo mejor, su enorme esfuerzo y la fe ciega que ha tenido siempre en mí.

Gracias a mis amigos por sus risas, conversaciones e incondicional apoyo.

Gracias a mis nuevos hermanos. Sin ellos las noches de “estudio” en Salvador no hubieran sido lo mismo.

Gracias al campo por abrirme los ojos y hacer que llegara la Titi a mi lado.

Gracias a la Cordillera que me recuerda cada mañana lo que es mi país.

Gracias a mi cuerpo que me dio la energía y fuerza para concretar mis ideas.

Gracias a Arsenal, la gran familia Füchacünga y las frías noches en calle Aldunate que generaron este gran anhelo de ayudar y estar al servicio de los demás.

Gracias a las miles de personas que creen que la educación y los niños de Chile merecen algo mejor, pero en especial al grandioso grupo humano de Educación 2020. Todos compartimos el mismo sueño y sé que juntos haremos que se haga realidad.

Gracias a mis compañeros del MGPP y de la ETSII, pero en especial del DII y plan común. Gracias a mis compañeros de viajes, estudio y aquellos que intentaron hacer de la escuela un mejor lugar.

Gracias a mis profesores de la U, sobre todo a quienes se les notan sus ganas de enseñar y ponen el alma en ello. Pero en especial quiero agradecer el empuje y consejos de quien pasó de ser un riguroso profe guía a un fiel compañero de luchas.

Finalmente, gracias a todas las oportunidades y la gran formación que me entregó la Universidad de Chile. Gracias a la Fundación Moisés Mellado y la empresa Fe Grande que me ayudaron a estudiar con tranquilidad en momentos difíciles.

Gracias a Dios por permitirme ser feliz cada lunes en la mañana.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2-1: Matrícula 1990-2009.....	10
Gráfico 4-1: IBR v/s IVE 2008 .....	35
Gráfico 4-2: IBR v/s ILE.....	66
Gráfico 4-3: IBR v/s ICE .....	68
Gráfico 4-4: ILE v/s ICE.....	69
Gráfico 8-1: Histograma según matrícula 2008 .....	108
Gráfico 8-2: Análisis por conglomerados según matrícula K=3 .....	109
Gráfico 8-3: Análisis por conglomerados según matrícula K=4 .....	111

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 2-1: Ámbitos y criterios de Marco para la Buena Dirección.....	13
Ilustración 2-2: Fuerzas determinantes de las prácticas.....	18
Ilustración 3-1: Resumen de las etapas para la creación de grupos homogéneos .....	23
Ilustración 4-1: Factores análisis PESTL .....	27
Ilustración 4-2: Ciclo del director en la escuela.....	39
Ilustración 4-3: Mapa de actores que se relacionan con un director .....	51
Ilustración 4-4: Diagrama de correlaciones.....	63

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2-1: 21 Responsabilidades de Liderazgo.....	4
Tabla 2-2: Claves de un Liderazgo Exitoso .....	5
Tabla 2-3: Prácticas de un Liderazgo Exitoso.....	6
Tabla 3-1: Escala utilizada en encuesta .....	21
Tabla 3-2: Temas generales tratados en cuestionario.....	21
Tabla 4-1: Descripción de insumos para análisis.....	26
Tabla 4-2: Comparación variables de escuelas de buenos y malos resultados .....	33
Tabla 4-3: Correlaciones entre variables que componen a IBR .....	34
Tabla 4-4: Evaluación más baja hecha por directores .....	35
Tabla 4-5: Evaluación más alta hecha por directores .....	36
Tabla 4-6: Mayores diferencias entre directores.....	36
Tabla 4-7: Estrategia .....	37
Tabla 4-8: Entorno.....	38
Tabla 4-9: Factores comunes entre directores .....	39
Tabla 4-10: Satisfacción de directores con su trabajo .....	43
Tabla 4-11: Estrés .....	44
Tabla 4-12: Directivos .....	46
Tabla 4-13: Compromiso.....	47
Tabla 4-14: Evaluación.....	47
Tabla 4-15: Atribuciones .....	48
Tabla 4-16: Sostenedor.....	49
Tabla 4-17: Carga administrativa .....	50
Tabla 4-18: Apoderados.....	52
Tabla 4-19: Variables de escuelas visitadas.....	54
Tabla 4-20: Resultados en establecimientos extremos según tamaño .....	55
Tabla 4-21: Diferencias de percepción entre directores y profesores .....	56
Tabla 4-22: Puntos comunes entre escuelas de buenos y malos resultados.....	59
Tabla 4-23: Correlaciones superiores a 0,7 .....	61
Tabla 4-24: Ámbitos en que se desarrollan las prácticas .....	62

Tabla 4-25: Diferencias en Prácticas de liderazgo según profesores .....	64
Tabla 4-26: Correlaciones entre ILE y factores de IBR .....	67
Tabla 4-27: Clima escuelas buenos resultados .....	67
Tabla 4-28: Regresión con ILE e ICE como variables independientes.....	69
Tabla 4-29: Regresión con IVE, ILE e ICE como variables independientes.....	70
Tabla 8-1: Resultado de análisis por conglomerados según matrícula .....	107
Tabla 8-2: Matrículas medias luego de análisis por conglomerados según matrícula .....	107

## TABLA DE CONTENIDO

Agradecimientos.....	iv	
Índice de gráficos .....	v	
Índice de ilustraciones.....	v	
Índice de tablas .....	v	
<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1	Motivación .....	1
1.2	Estructura de la investigación .....	1
1.3	Objetivos.....	2
1.3.1	Objetivo General .....	2
1.3.2	Objetivos Específicos.....	2
1.4	Alcances .....	2
<b>2</b>	<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
2.1	Liderazgo Educativo.....	3
2.2	Directores en Chile.....	8
2.2.1	Sistema Educacional Chileno .....	8
2.2.2	Municipalidades.....	11
2.2.3	Marco para la Buena Dirección .....	12
2.3	Valor Público de las escuelas .....	15
2.4	¿Y por qué prácticas? .....	16
2.5	Juegos prácticos .....	18
<b>3</b>	<b>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>20</b>
3.1	Instrumento de Medición .....	20
3.2	Segmentación .....	22

	3.2.1	Muestra del estudio .....	22
	3.2.2	Índice de Buenos Resultados .....	24
	3.3	Levantamiento de información .....	24
4		ANÁLISIS .....	26
	4.1	Análisis de contexto .....	26
	4.1.1	Análisis PESTL.....	26
	4.1.2	Análisis descriptivo.....	33
	4.1.3	Percepción de directores .....	35
	4.2	Ciclo del director en la escuela .....	39
	4.2.1	Selección de directores.....	40
	4.2.2	Primeros pasos en la escuela .....	45
	4.2.3	Situaciones y prácticas en la escuela .....	46
	4.2.4	Egreso .....	53
	4.3	Comparación de percepciones .....	53
	4.3.1	Análisis según JEC .....	54
	4.3.2	Análisis según matrícula .....	54
	4.3.3	Diferencias agregadas entre profesores y directores .....	55
	4.3.4	Factores comunes entre escuelas de buenos y malos resultados.....	59
	4.4	Impacto en resultados .....	60
	4.4.1	Correlaciones .....	60
	4.4.2	Diferencias significativas de medias .....	63
5		CONCLUSIONES.....	71
6		RECOMENDACIONES .....	74
	6.1	Recomendaciones para el director .....	74
	6.2	Recomendaciones para el sostenedor.....	75
	6.3	Recomendaciones de Política Pública.....	76
	6.4	Propuestas de futuras líneas de investigación.....	77

7	BIBLIOGRAFÍA .....	78
8	ANEXOS.....	83
8.1	Anexos A: Modelos de efectos del director en la escuela .....	84
8.2	Anexos B: Escuelas Efectivas.....	86
8.3	Anexos C: Sistema Educativo Chileno.....	87
8.4	Anexos D: Marco para la Buena Dirección .....	93
8.5	Anexos E: Tipos de Juegos .....	98
8.6	Anexos F: Instrumento de medición.....	99
8.7	Anexos G: Establecimientos por comuna Grupo Homogéneo 3 – Escuelas Básicas urbanas de la Región Metropolitana.....	104
8.8	Anexos H: Ejemplos de sistemas de selección de directores: Singapur y Chicago .....	105
8.9	Anexos I: Procesos de Evaluación del desempeño de directivos .....	106
8.10	Anexos J: Análisis según matrícula .....	107

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 MOTIVACIÓN

La educación es un tema clave para el desarrollo de un país, y más que eso, para el desarrollo de las personas. Eso todos lo saben, lo comparten y lo usan en cada conversación familiar, campaña política, columna en el diario o ensayo en el colegio. Pero a pesar de esto, falta mucho para que Chile tenga el nivel que se merece. Y lo peor de todo, es que como todos pasan por el sistema educacional, todos creen tener la solución única y mágica a este problema.

¿Se ha avanzado? Sí, y mucho. ¿Chile está bien en relación a sus países hermanos? Sí, muy por sobre la mayoría (salvo excepciones). ¿Hay claridad de qué es lo que hay que hacer? Sí, muchas diferencias no hay sobre los próximos pasos. Pero entonces, ¿qué hace que aún no se pueda alcanzar un sistema justo y de excelente calidad? Algunos le echan la culpa al mal uso de recursos, otros a las grandes brechas ideológicas y otros simplemente no hacen nada.

En cientos de escuelas conviven profesores, directores y estudiantes que día a día tratan de salir del paso y sobrevivir, en lugar de potenciar grandes capacidades y habilidades. Pero lo más importante por lejos es que hay quienes logran superar la adversidad año tras año, demostrando que sí se pueden hacer las cosas bien.

Esta investigación no busca más que ser otro aporte para alcanzar lo que todos desean: un país que entregue las mismas oportunidades sin importar donde se haya nacido, sino que se pueda optar a crecer como persona y guiar la vida por donde los anhelos, capacidades y pasiones la conduzcan.

## 1.2 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación comienza en el Capítulo 1 presentando la motivación del tema de estudio, los objetivos y alcances.

En el Capítulo 2 se presenta el marco teórico del estudio. Comienza con una revisión a la literatura internacional (que se encuentra bastante avanzada y convergente), y local, sobre el liderazgo educativo y sus prácticas exitosas. A continuación se describe el sistema educacional chileno y las reformas que ha habido en los últimos 20 años y en particular la situación de los directores y su importancia en el aprendizaje de los estudiantes. Luego, se hace una breve mención sobre el valor público que deben generar las escuelas municipales, de manera de situar al director como un Gerente Público, dejando de manifiesto que no es lo mismo liderar una escuela municipal que un establecimiento privado. Y para cerrar el capítulo se presentan las razones de la relevancia de las prácticas en la gestión de los directores.

En el Capítulo 3 se describe la metodología de la investigación, en que se presenta como se construye el instrumento de medición, se selecciona la muestra del estudio y se realiza el levantamiento de información.

El Capítulo 4 presenta el análisis de los resultados, en el Capítulo 5 conclusiones y finalmente en el Capítulo 7 se presentan algunas recomendaciones para directivos, sostenedores, de políticas públicas y de futuras líneas de investigación.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 OBJETIVO GENERAL

El principal objetivo de esta investigación es realizar un diagnóstico de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales en sectores con altos niveles de vulnerabilidad social.

#### 1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales.
2. Estudiar la percepción que tienen los mismos directores sobre sus prácticas.
3. Analizar las diferencias y factores comunes de las prácticas entre escuelas con buenos y malos resultados.
4. Estudiar la relación existente entre prácticas y resultados de la escuela, que sean responsabilidad directa del director, y por ende, seleccionar aquellas más relevantes.

#### 1.4 ALCANCES

Sin embargo, entendiendo que el tema es sumamente extenso e inmerso en un sistema complejo, se dejan establecidos los alcances de la investigación, ya sea por razones prácticas o del objetivo del estudio:

- Se estudian las prácticas de los directores, no de los equipos directivos.
- No se analizan las competencias de los directores.
- Se abordan sólo a directores de escuelas municipales.
- El estudio se basa en la evidencia empírica de escuelas de enseñanza básica de mayor vulnerabilidad de la Región Metropolitana.
- El estudio no contempla propuestas que requieran cambios legislativos o normativos para su implementación, sino que toma como dato la regulación actual en su diseño.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 LIDERAZGO EDUCATIVO

*“Los líderes tienen una enorme influencia en el éxito de las escuelas. Lo que hacen sirve como catalizador de mucho de lo que pasa en las escuelas. Los directores tienen un impacto significativo en la eficacia de los profesores y en su compromiso con la escuela. Cuando crean condiciones que apoyan a los profesores en su trabajo, las escuelas experimentan un aumento en la tasa de retención de profesores, mejoran el clima y la cultura y también incrementan los logros de los estudiantes”*  
K. Leithwood.

El liderazgo directivo explica entre 3-5% de la variación en el aprendizaje de los alumnos (Heck, R. & Hallinger, P., 1998). Esto es en realidad un cuarto de lo que afecta la escuela sobre el estudiante luego de controlar por los factores de entrada de los estudiantes (Creemers & Reezigt, 1996)<sup>1</sup>. Caracterizar la contribución no es algo simple, ya que se puede modelar de distintas maneras. Se han identificado una serie de aproximaciones que pueden ser utilizadas para estudiar los efectos del director de manera directa o indirecta, pero no hay discusión alguna sobre su relevancia (Pitner, 1998)<sup>2</sup>.

En base a 30 años de investigación se determinan “21 responsabilidades de liderazgo” en donde los investigadores realizan un meta análisis con numerosos estudios y comprueban que las escuelas en donde sus directores las aplican, sus estudiantes aumentan 10% su rendimiento (Waters, 2003).

Cabe destacar que esta cuantificación del impacto del liderazgo en los aprendizajes de los estudiantes se realiza, mayoritariamente, en base a investigaciones en países desarrollados<sup>3</sup>. Este dato es importante a considerar ya que lo que pueden hacer allí los directores puede ser bastante más marginal a lo que puede realizar un director en Chile, dadas las condiciones del sistema municipal, el cual se detalla más adelante en este capítulo.

Sin embargo, no se puede dejar de lado la otra cara de la moneda. El retroceso que sufren los estudiantes al estar en un establecimiento encabezado por un liderazgo dañino (ya sea por acción u omisión), es mayor a los avances que alcanzaría si tuviera uno bueno (Waters, 2003). Reflexión que hace aún más sentido al incorporar el concepto de sistema complejo en torno a la escuela, el cual exhibe irreversibilidad ante procesos claves, que pueden ser aún más

---

<sup>1</sup> Para ponerlo en perspectiva, los factores del aula explican un tercio de los logros

<sup>2</sup> Ver Anexos A: Modelos de efectos del director en la escuela

<sup>3</sup> Holanda, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Singapur, Israel, Hong Kong, entre otros.

determinantes en acciones del líder de la organización (Waissbluth, Sistemas Complejos y Gestión Pública, 2008).

TABLA 2-1: 21 RESPONSABILIDADES DE LIDERAZGO

<b>Responsabilidades</b>	<b>La medida en que el director...</b>
Cultura	fomenta creencias compartidas y un sentido de comunidad y cooperación
Orden	establece un set de procedimientos de operación y rutinas estandarizadas
Disciplina	protege a los profesores de influencias y asuntos que puedan distraerlos de su foco y tiempo para enseñar
Recursos	provee a los profesores materiales y desarrollo profesional necesario para ejecutar de manera exitosa su trabajo
Curriculum, instrucción, evaluación	está directamente involucrado en el diseño e implementación del curriculum, instrucción y evaluación de prácticas
Foco	establece metas claras y las mantiene en primer plano de atención de la escuela
Conocimiento del curriculum, evaluación de instrucciones	es experto en el curriculum, instrucción y evaluación de prácticas
Visibilidad	tiene relaciones de calidad con profesores y estudiantes
Recompensas contingentes	reconoce y recompensa los logros individuales
Comunicación	establece fuertes lazos de comunicación con profesores y estudiantes
Extensión	es defensor y vocero de la escuela ante todos los actores que la integran y rodean
Entrada	involucra a profesores en el diseño e implementación de importantes decisiones y políticas
Afirmación	reconoce y celebra los logros de la escuela y reconoce las fallas
Relaciones	demuestra su conocimiento de los aspectos personales de profesores y equipo
Agente de cambio	está dispuesto a cambiar activamente el status quo
Optimizador	inspira y lidera nuevas innovaciones y cambios
Ideales/creencias	comunica y opera desde fuertes ideales y creencias en torno a la enseñanza
Monitoreo/evaluación	monitorea la efectividad de las prácticas escolares y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes
Flexibilidad	adapta el comportamiento de su liderazgo a las necesidades de la situación actual y se siente cómodo con la disidencia
Consciencia situacional	está consciente de los detalles corrientes del andar de la escuela y los usa como información para conducir los potenciales problemas
Estimulación intelectual	se asegura que el personal de la escuela esté atento las últimas teorías y prácticas y hace de estas discusiones un aspecto regular en la cultura de la escuela

*“Un líder siempre busca entregar una dirección a seguir y lograr que las personas se muevan hacia ella”*  
K. Leithwood<sup>4</sup>

Luego de encontrar las responsabilidades básicas de éxito, las investigaciones llegan a un punto de equilibrio tal, que declaran siete características claves de un liderazgo exitoso que se enumeran en la Tabla 2-2 (Leithwood et al., 2008).

TABLA 2-2: CLAVES DE UN LIDERAZGO EXITOSO

1	El liderazgo educacional es el segundo aspecto de mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, luego de lo que hacen los profesores en el aula.
2	Casi todos los líderes exitosos se mueven en las mismas prácticas básicas de liderazgo.
3	Las maneras en que cada líder aplica estas prácticas, no las prácticas en sí mismas, demuestran estar muy determinadas por los contextos de trabajo en que se desenvuelven.
4	Los líderes mejoran el aprendizaje y la enseñanza indirectamente, sobre todo, a través de su influencia en la motivación, compromiso y condiciones de trabajo de los profesores.
5	El liderazgo educacional tiene una gran influencia en escuelas y estudiantes cuando está distribuido ampliamente.
6	Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.
7	Un pequeño puñado de características personales explican una gran proporción de la variación de la eficacia del liderazgo.

Tal como se señala, *casi todos los líderes exitosos se mueven en las mismas prácticas de liderazgo*, a raíz de lo cual se han determinado catorce prácticas centrales (base de esta investigación), las cuales se subdividen en cuatro categorías como se muestra en la Tabla 2-3.

---

<sup>4</sup> (Leithwood et al., 2004)

Tabla 2-3: Prácticas de un Liderazgo Exitoso

Construir visión y fijar direcciones	Comprensión y desarrollo de las personas	Rediseño de la organización	Gestionar programas de enseñanza y aprendizajes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir una visión compartida.</li> <li>• Fomentar la aceptación de los objetivos grupales.</li> <li>• Demostrar expectativas de alto rendimiento.</li> </ul> <p>• <b>Esta categoría intenta agrupar prácticas que se centren en motivar y dar sentido a lo que se hace en la escuela.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Motivar e inspirar, claridad en roles y objetivos, planificar y organizar a través de metas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la estimulación intelectual.</li> <li>• Entregar apoyo individualizado.</li> <li>• Entregar modelos adecuados de valores y comportamientos.</li> </ul> <p>• <b>Si bien esta categoría tiene impacto directo en la motivación, su eje central es preocuparse que profesores y equipos tengan, y apliquen, los conocimientos y habilidades mínimas para alcanzar las metas de la organización.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desarrollo y acompañamiento o mentoring, apoyo, reconocimiento y recompensa</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir culturas colaborativas.</li> <li>• Reestructurar (reculturizar) la organización.</li> <li>• Construir relaciones productivas con los apoderados y la comunidad.</li> <li>• Conectar la escuela con su entorno.</li> </ul> <p>• <b>El foco de esta categoría es entregar las condiciones adecuadas a los profesores para que le saquen el máximo provecho a su motivación, compromiso y capacidades.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gestión de conflictos, trabajo en equipo, delegar, consultoría y uso de redes de contacto.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroalimentar a los profesores acerca de sus prácticas en las aulas.</li> <li>• Supervisar actividad de la escuela.</li> <li>• Proporcionar apoyo a la docencia.</li> <li>• Mantenerlos alejados de distracciones que los saquen de su labor central de enseñar a los estudiantes.</li> </ul> <p>• <b>Al igual que la clasificación anterior, aquí se persigue entregar las condiciones adecuadas a los profesores, salvo que en esta ocasión se fomenta la estabilidad de la organización y el fortalecimiento de la infraestructura de la escuela.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Supervisión</i></li> </ul>

Se determinan cinco dimensiones del liderazgo eficaz y la envergadura de su efecto en los resultados de los. El más influyente por lejos es la **promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente**, en donde el liderazgo del director no sólo promueve sino que también participa directamente con los docentes en el desarrollo profesional formal e informal. Le siguen el **establecimiento de metas y expectativas**, la **obtención de recursos en forma estratégica**, la **planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del**

**currículo**, y el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo alumnos (Robinson et al., 2008).

Los estudios de finales de los `80 están dominados por el concepto del *liderazgo instruccional*, modelado a partir de la literatura de escuelas efectivas<sup>5</sup>, el cual apunta a mejorar las prácticas de los profesores en el aula en dirección de los objetivos de la escuela (Andrews & Soder, 1987; Hallinger & Murphy, 1987). A partir de 1990, los investigadores comienzan a girar su atención a tipos de liderazgo más consistentes con las tendencias de reformas educacionales, como el empoderamiento, liderazgo compartido y aprendizaje de la organización, en que su modelo más usado fue el *liderazgo transformacional* (Gua et al., 2008; Heck et al., 1991)<sup>6</sup>.

*“Sólo la enseñanza en clase influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo”*  
D. Hopkins<sup>7</sup>

Se demuestra que si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua (Barber, M. & Mourshed, M., 2007).

Las pruebas sugieren que un fuerte liderazgo educativo es particularmente relevante a la hora de lograr mejoras. Las reformas llevadas a cabo en Boston, Inglaterra y Singapur demuestran que un buen liderazgo escolar es esencial para poner en práctica cambios sustanciales y rápidos. Los sistemas educativos con más alto desempeño cuentan con un conocimiento sustancial y creciente acerca de qué constituye un liderazgo escolar efectivo para convertir a sus directores en impulsores de mejoras en la instrucción.

Más allá de las variables socioeconómicas se encuentra que el **énfasis académico del establecimiento, el compromiso de los profesores con la organización, estar satisfechos con lo que hacen, el reconocimiento y las**

---

<sup>5</sup> Una escuela efectiva es aquella en que los alumnos progresan más allá de lo previsto considerando sus características socio-familiares de origen. Por tanto, una escuela efectiva agrega valor extra al aprendizaje de sus alumnos en comparación con otras escuelas que atienden una población similar (Mortimore, 1991; Scheerens, 2000). Más sobre escuelas efectivas en Anexos B: Escuelas Efectivas

<sup>6</sup> Resulta interesante conocer los modelos de liderazgo que recorre la literatura para contextualizar por donde se han dirigido las investigaciones, sin embargo este estudio no se centra en ninguno en particular.

<sup>7</sup> (Leithwood et al., 2008)

**oportunidades de participación en la toma de decisiones son factores determinantes para el éxito de una escuela** (Majluf, N. & Hurtado, J., 2008) <sup>8</sup>.

Investigaciones realizadas en colegios de la Octava región de Chile por Juan Casassus<sup>9</sup>, concluyen que las **expectativas de los profesores** figuran entre los factores de más impacto en el rendimiento académico de los niños. Las altas expectativas de los profesores pueden aumentar hasta 22 puntos el rendimiento de sus alumnos en el Simce de lenguaje y matemáticas.

Mediante la estimación de una función de producción educacional se observa un efecto positivo y significativo de las prácticas de gestión escolar sobre el logro de los estudiantes; y que el 50% del efecto de las prácticas instruccionales desarrolladas por el profesor se encuentra explicado por procesos de gestión que desarrollan las escuelas (Lagos, 2008).

Tras los resultados SIMCE 2008 es posible observar diferencias significativas en todos los grupos socioeconómicos a favor de los estudiantes en establecimientos de equipos directivos con alto liderazgo. Al comparar los resultados entre los estudiantes de equipos con alto liderazgo directivo con aquellos de equipos con un bajo liderazgo, se observan diferencias de entre 15 y 27 puntos dependiendo del grupo socioeconómico que se considere. Asimismo, se observan diferencias significativas entre los puntajes promedio de alumnos y alumnas que pertenecen a establecimientos con equipos directivos con un nivel medio de liderazgo sobre los de bajo liderazgo, diferencial que va desde 5 a 13 puntos de la prueba SIMCE (Mineduc, Resultados SIMCE, 2008).

## 2.2 DIRECTORES EN CHILE

*“La eficacia de un directivo depende en buena medida del conocimiento que tenga de su propio trabajo”*  
H. Mintzberg<sup>10</sup>

### 2.2.1 SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Desde 1983 la educación en Chile cuenta con un sistema mixto de administración. A mediados de ese año, se modifica la gestión de los centros educativos, traspasando la tarea administrativa a los municipios e incorporando la participación de privados. El Ministerio de Educación mantiene la responsabilidad de la supervisión técnico pedagógica. Los sostenedores o administradores, tanto municipales como privados asumen el control de los aspectos administrativos, de

---

<sup>8</sup> Estos aspectos son parte determinante de esta investigación, integrando diversas preguntas del instrumento de medición.

<sup>9</sup> Consultor internacional en educación y encargado programático de Marco Enríquez Ominami durante la campaña presidencial 2010.

<sup>10</sup> (Mintzberg, H., 1975)

recursos humanos, de infraestructura y mantención de los centros escolares (Garay & Uribe, 2006).

El financiamiento se modifica mediante un sistema que subvenciona la oferta, es decir, el Estado entrega a las entidades administradoras, un monto por estudiante, conocido también como *voucher*, pero no asignado a cada estudiante o familia (demanda) sino al sostenedor (administrador) municipal o privado (oferta). Este bono por alumno se paga mensualmente, según el promedio de asistencia del estudiante, lo que constituye un incentivo intencionado para generar competencia en la captura de matrícula y en la retención de los estudiantes, medida por la asistencia diaria. También de este proceso, el Ministerio mantiene un sistema de control y supervisión<sup>11</sup>.

Esto trajo como consecuencia cambios en los planes y programas y en los mecanismos de financiamiento (Gajardo, 1999). La subvención escolar del Estado se comienza a pagar en función de la asistencia media de alumnos a las escuelas. Esto, asociado a la apertura del pago de dicha subvención a escuelas de propiedad privada, modifica sustancialmente el cuadro de dependencia de propiedad de las escuelas.

En este sentido, los directores en Chile se ubican principalmente en tres tipos de escuelas, las que son posibles de ser clasificadas por el origen de su financiamiento. Estas son:

- Pertenecientes a Municipios (la mayoría con financiamiento público en un 100%, aún cuando, también existen algunas que tienen Financiamiento Compartido, esto es que los padres pagan mensualmente un cuota de dinero).
- Particulares que reciben subvención del Estado, la misma que las Municipales (en este caso, la gran mayoría cobra una cuota mensual en dinero adicional por el servicio educativo, que viene a complementar el subsidio que reciben del Estado)
- Particulares sin subvención estatal (se financian con aporte de los padres o privados)

Sin duda que el impacto más relevante que provocaron los cambios adoptados durante este periodo es la segmentación que se produce en el sistema, al incorporar la participación de privados, con subvención estatal. Los establecimientos de esta naturaleza, cuentan con beneficios similares que los municipales, sin embargo, tienen una mayor flexibilidad en cuanto a su gestión. En estos casos, tanto los sostenedores como los directores cuentan con la facilidad para gestionar directamente los recursos, tanto materiales como humanos y en general se encuentran menos obligados por las normativas legales.

La matrícula ha experimentado notorias variaciones en los últimos diez años. Como se aprecia en el Gráfico 2-1, el sector municipal ha reducido su participación

---

<sup>11</sup> Más detalle en Anexos C: Sistema Educativo Chileno

sostenidamente (pasando de un 58% en 1990 a un 42% en 2009 y se espera disminuya a un 37% el 2010 tras las movilizaciones de los profesores por la “Deuda Histórica Docente”), dando espacio al fortalecimiento de la educación particular subvencionada, la cual representa más el 49,55% el año 2009. Esta tendencia es explicada por numerosos factores, pero los más determinantes son la percepción de calidad por parte de los apoderados y las movilizaciones (MORI, 2010).

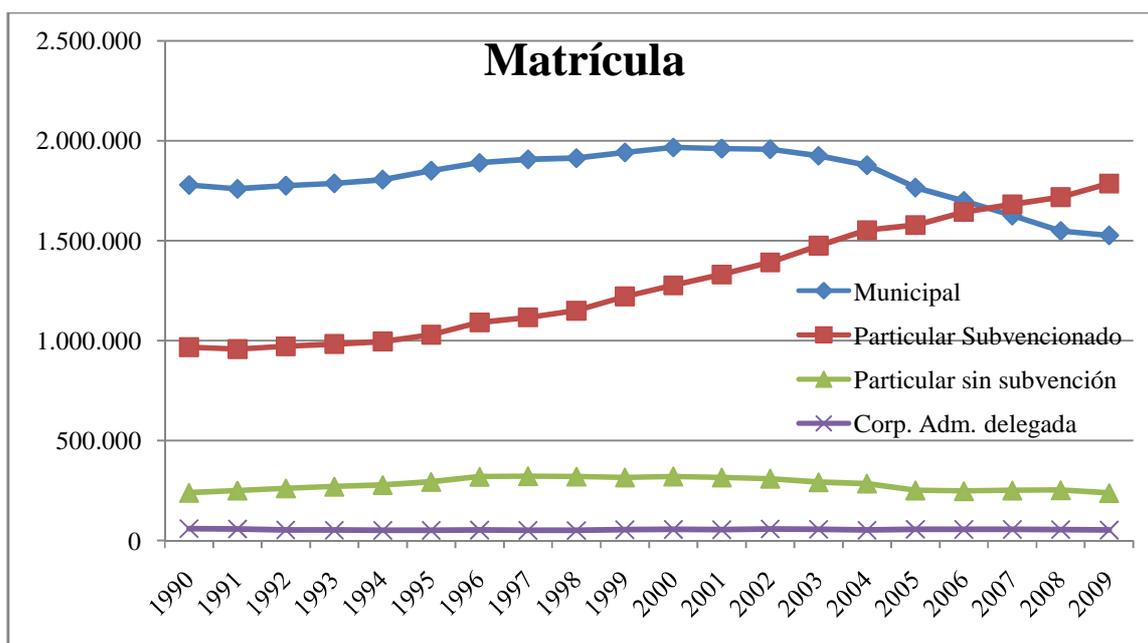


GRÁFICO 2-1: MATRÍCULA 1990-2009  
ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A ANUARIOS ESTADÍSTICOS DE MINEDUC (WWW.MINEDUC.CL)

Analizando la situación desde la perspectiva de la “dirección escolar”, los énfasis están en los aspectos administrativos y en la gestión global del sistema.

En el primer periodo descrito, los directores son “implementadores”, al nivel más básico y simple, de las políticas que se definen a nivel centralizado, por ello las competencias de gestión requeridas y puestas en práctica son bastante sencillas.

Posteriormente y con las transformaciones de los años 80’, se produce una diferenciación importante entre los directores del sistema Municipal y los de Particulares Subvencionados. Los primeros no tienen un rol muy relevante, sus tareas se concentran en el área administrativa y burocrática, con una complejidad mayor al pasar a un sistema de dependencias múltiples, ya que bajo este sistema tienen diversos focos de demanda externa, del Ministerio de Educación en su rol técnico, la Secretaría Provincial como agente que implementa las políticas y la administración municipal que maneja los recursos económicos y humanos. Los directores del sistema particular subvencionado, comienzan a asumir un rol mucho

más activo en cuanto al despliegue de sus competencias de gestión, ya que su labor está realmente descentralizada y demanda de ellos una tarea activa para ser realmente competitivos en el medio.

En la actualidad y desde los últimos cinco años, con la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de las corrientes de escuelas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para potenciar el rol directivo, con programas de perfeccionamiento, renovación y concursabilidad de cargos directivos y asignación de incentivos al logro de metas centradas en la gestión escolar.

Sólo en los últimos años se está viendo la centralidad de la gestión directiva como factor de eficacia escolar. Sabiendo que la calidad de un sistema escolar depende de una multiplicidad de factores, está aún pendiente el demostrar que es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia las variables que corresponden al nivel escuela y su relación con el entorno (Garay & Uribe, 2006)<sup>12</sup>.

## 2.2.2 MUNICIPALIDADES

La situación en que se encuentran las municipalidades es complicada, por no decir abrumadora, ya que viven con la soga al cuello constantemente. El 72% de ellas se encuentra con deudas, a pesar de que por ley no pueden quebrar<sup>13</sup>.

En particular, uno de sus peores ítems es la deuda con los profesionales de la educación. A esto se le añade la responsabilidad de más de 300 programas (según Mideplan) derivados del poder central, pero que no vienen acompañados de los recursos necesarios. Es decir, el panorama al que se enfrentan no es fácil, y elegir a un nuevo director pasa a ser una necesidad postergable y se vuelve, en la práctica, a cargos “vitalicios de facto” (Castro, 2007)<sup>14</sup>. Esto conduce a que

---

<sup>12</sup> Gran parte de lo expresado en esta parte del capítulo se basa en (Garay & Uribe, 2006)

<sup>13</sup> Se estima que las deudas superan los \$100.000 millones, pero el año 2009 se estima en \$225.000 millones, según (AChM, 2007).

<sup>14</sup> Señala el autor “...el Director que no vuelva a postular o que haciéndolo pierda el concurso, seguirá desempeñándose, en el caso de existir disponibilidad en la dotación docente, ya sea como director, docente o en el área técnico-pedagógica, en establecimientos educacionales de la misma municipalidad o corporación. En tal caso, deberá ser designado o contratado con el mismo número de horas que servía como director, sin necesidad de concursar. Si lo anterior, dada la dotación docente, no fuese posible, tendrá derecho a indemnización”. Esto deja de manifiesto que para las municipalidades es muy caro no otorgar el puesto al Director actual, por lo que, sumado a su falta de recursos, los directores pasan a ser nuevamente “vitalicios”.

quienes llegan a ocupar dichos puestos no son necesariamente las personas mejor preparadas, ya sea por consideraciones clientelares o, en el caso de los “directores vitalicios”, por razones presupuestales, sumado a lo poco atractivo de sus remuneraciones y condiciones laborales.

Debido al llamado “cuoteo político” a la hora de elegir los cargos, en ocasiones la selección se hace por razones exógenas a lo netamente profesional. Esto hace que, aún en el supuesto de que se pudiese seleccionar de una manera idónea a los directores, deberán existir los incentivos adecuados para atraer a las personas mejor capacitadas para el cargo. Hoy, los puntos que declara el Estatuto Docente para la selección se basan en dos etapas. Primero se seleccionará una quina en base a antecedentes y luego los postulantes preseleccionados deberán presentar una propuesta de trabajo para el establecimiento, sin perjuicio de rendir otras pruebas, las que serán establecidas a través del llamado a concurso para el cargo, que la Comisión Calificadora considere necesarias para evaluar las competencias y la idoneidad del postulante.

### 2.2.3 MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN

En el contexto de las políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, el Marco para la Buena Dirección es una propuesta Ministerial que establece criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño de Docentes Directivos y Técnico-Pedagógicos.

Este Marco destaca el rol profesional que le compete a los Docentes Directivos como líderes del proyecto educativo. En esta línea, el Ministerio de Educación promovió cambios significativos en el proyecto de Reforma a la ley JEC, N° 19.979 en el año 2004, estableciendo atribuciones y funciones a los directores de establecimientos educacionales. **La ley señala que la función principal del director es conducir y liderar el Proyecto Educativo Institucional, con atribuciones en lo pedagógico, administrativo y financiero, pudiendo ser los últimos dos encomendados.**

Para la elaboración de este Marco, el Ministerio junto con recoger la experiencia internacional sobre estándares para directores, incorpora los resultados de consultas realizadas entre los años 2003 y 2004 al Colegio de Profesores y Asociación Nacional de Directores y Directores de Establecimientos Municipales. Todo lo anterior transforma al Marco para la Buena Dirección en un instrumento validado por los principales actores de este proceso (Mineduc, Marco para la buena dirección, 2007)<sup>15</sup>.

Se estructura en torno a cuatro ámbitos y criterios, para los cuáles se fijan criterios y descriptores para el director y el equipo directivo:

---

<sup>15</sup> Más en Anexos D: Marco para la Buena Dirección

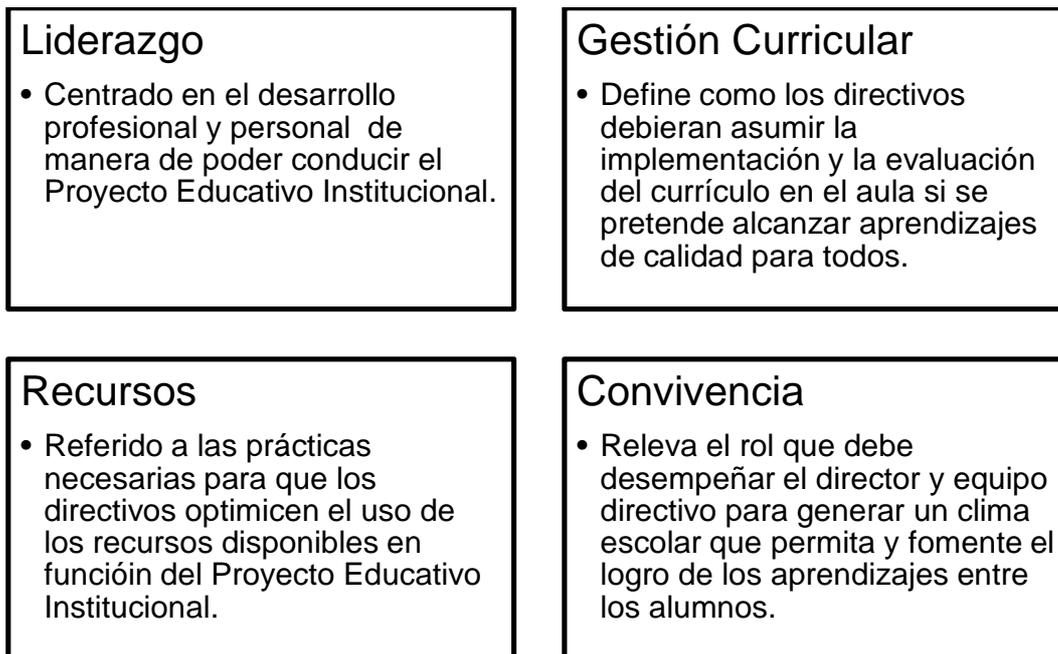


ILUSTRACIÓN 2-1: ÁMBITOS Y CRITERIOS DE MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN

De acuerdo a la Ley JEC, las atribuciones de los directores de establecimientos educacionales son (Mineduc, Portal Gestión y Liderazgo Educativo):

- En lo pedagógico:
  1. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.
  2. Organizar, orientar y observar las instancias de trabajo técnico - pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.
  3. Adoptar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.
- En lo administrativo:
  1. Organizar y supervisar el trabajo de los docentes y del personal del establecimiento educacional, según Ley N° 19.464.
  2. Proponer el personal a contrata y de reemplazo, tanto el docente como el regido por la Ley N° 19.464.
  3. Promover una adecuada convivencia en el establecimiento y participar en la selección de sus profesores.
- En lo financiero:
  1. Asignar, administrar y controlar los recursos en los casos que se le haya otorgado esa facultad por el sostenedor, según la Ley sobre Delegación de Facultades (Ley N° 19.410). La cual es modificada por ley N° 19.979 de la siguiente forma:

“A solicitud de los directores de establecimientos educacionales administrados por Municipalidades o Corporaciones Municipales de Educación, los alcaldes deberán delegar en dichos directores facultades especiales para percibir y administrar los recursos a que se refiere el artículo 22, siguiente en conformidad a los procedimientos que más adelante se señalan. El Alcalde sólo podrá denegar esta solicitud por motivos fundados y con acuerdo del Concejo Municipal”.

El Marco constituye un esfuerzo relevante en aras de contar con un referente común que guíe una política hacia los directivos. Es sabido que solo contando con definiciones claras y compartidas respecto de las prácticas que debieran realizar los directores, será posible guiar los procesos de reclutamiento, desarrollo profesional, o evaluación por parte de los sostenedores. De igual manera la acción formativa que realizan las universidades debiera orientarse por la búsqueda de desarrollar ciertas competencias bien delineadas entre los directivos (Weinstein, 2007).

Un gran avance es el estudio realizado por la Universidad Alberto Hurtado, en donde se plasma la situación actual del liderazgo en las escuelas de Chile (Carbone, 2008). Algunas de sus contribuciones son la determinación de los **estilos de liderazgo presentes en escuelas de buen y mal rendimiento** (Los primeros dos, participativo y autoritario están asociados a buenos resultados académicos. Los otros, externalizador y centralista se encuentran más vinculados a malos resultados de aprendizaje), y **las prácticas que favorecen la implementación del Marco para la Buena Gestión** (directores de escuelas con buenos resultados se caracterizan por tener prácticas de liderazgo con un foco pedagógico, presentan cierta flexibilidad para adecuar su estilo de trabajo y, tienen el conocimiento técnico y la experiencia necesaria para desarrollar su función. En cambio aquellos que lideran escuelas con malos resultados se caracterizan por presentar prácticas de liderazgo que tienen un foco administrativo más que pedagógico, son declarativos en un sentido más discursivo que práctico - reconocen situaciones complejas pero son incapaces de diseñar e implementar planes de mejora- y, son poco flexibles al momento de modificar ciertas prácticas o programas pre diseñados.).

### 2.3 VALOR PÚBLICO DE LAS ESCUELAS

*“En nuestra mirada los gerentes públicos son vistos como exploradores que, con otros, buscan descubrir, definir y producir valor público. En lugar de simplemente idear los medios para lograr los propósitos del mandato, ellos devienen en agentes centrales en el descubrimiento y definición de qué sería valioso hacer. En lugar de ser solamente responsables por garantizar la continuidad, ellos devienen en importantes innovadores para cambiar lo que las organizaciones públicas hacen y cómo lo hacen”*  
M. Moore<sup>16</sup>.

Los directores de escuelas municipales deben actuar como verdaderos Gerentes Públicos. Podría pensarse que su labor es la misma que la de un director de escuela privada, lo cual es cierto en el más estricto sentido de la palabra, sin embargo, llevan consigo una gran mochila en sus espaldas, llena de factores presupuestarios, políticos y técnicos, que hacen de esto una tarea titánica.

Las instituciones del sector público están caracterizadas por una serie de aspectos que impiden una buena gestión. No es raro encontrar situaciones en que no existe claridad en la misión y estrategia de la organización, nula existencia de indicadores de gestión, procesos ambiguos y sistemas desarticulados. Sumado a esta falta de condiciones mínimas aparecen las diferencias que nacen desde las mismas personas; conflictos entre quienes llevan años en el puesto, clima organizacional por el suelo, bajas remuneraciones, inamovilidad de trabajadores y contratación de personal inadecuado. Pero, por sobre todo esto, están las condiciones en que se desenvuelven, en donde existen innumerables presiones políticas, restricciones normativas y presupuestarias. Esta combinación de aspectos termina en una baja calidad y eficacia en la dirección de instituciones del sector público (Waisbluth, Desafíos de la Gerencia Pública, 2008).

Si bien este diagnóstico está hecho para cualquier organismo público, calza perfecto con la realidad de una escuela municipal.

Así, la creación de valor público no es tarea fácil, y aún más su medición. El valor público se puede entender como el beneficio creado para el usuario directo o como el beneficio generado al responder los intereses, aspiraciones y valoraciones de la ciudadanía (Kelly, G. & Muers, S., 2003). Su medición puede basarse en tres aspectos no excluyentes.

Una primera opción es observar el valor creado por los **servicios** para los usuarios. En el pasado se daba poca atención a la satisfacción de los usuarios; la mera existencia del servicio era considerada suficiente, y el público estaba con frecuencia agradecido sea cual fuese la calidad del servicio, pero hoy la calidad está en la agenda pública y así lo manifiestan los apoderados. Esto queda explícito en las prioridades que tienen los chilenos al minuto de escoger un colegio

---

<sup>16</sup> (Moore, M., 1995)

para sus hijos. En primer lugar buscan calidad de la enseñanza, luego la formación valórica, y en tercer lugar la disciplina. Sin embargo, el 52% de los que eligen la educación municipal lo hacen por costo, no por calidad, es decir, al ser gratuita no tienen más alternativa. La elección de todos los otros tipos es por calidad. Respecto a la demanda de atributos al elegir un colegio en primer lugar se ubica la buena educación, seguido por su ubicación, y en tercer lugar los buenos profesores. Y en relación a lo que debe entregarle a sus hijos el establecimiento; el conocimiento es lo más importante, seguido por los valores (MORI, 2010). Se ve entonces que existen dos tipos de elección, por costo sin calidad y por calidad.

En segundo lugar está el valor creado por los **resultados**. Si bien es cierto se ha creado valor a través de la cobertura, al extender la enseñanza obligatoria a la enseñanza media, fortalecer la infraestructura de escuelas y un gran aumento en el número de estudiantes en educación superior, afirmando constantemente que 7 de cada 10 son primera generación de su familia, no ha habido variaciones significativas en la calidad; el SIMCE, asumiendo que esta es la herramienta de medición aceptada, no ha tenido cambios y menos se habla de la calidad de la educación en las instituciones de educación superior.

Y finalmente está el valor creado por la **confianza y credibilidad de la institución**. Tras las constantes movilizaciones de estudiantes y profesores del sector municipal, se agudiza la desconfianza en las escuelas públicas, que se materializa en la elección de un colegio, donde un 66% de los apoderados considera muy importante este aspecto al tomar la decisión y en el retiro de sus hijos de los establecimientos municipales, lo que ha repercutido fuertemente en la disminución de la matrícula, en especial el año 2010 que baja a un 37% de la matrícula total del país, pasando del 52% el año 2002 (MINEDUC, 2010). Este descontento también se refleja al comparar con el sector privado; apoderados de establecimientos privados confían en un 93% en sus establecimientos, en cambio los de escuelas municipales bajan a 76% (MORI, 2010).

## 2.4 ¿Y POR QUÉ PRÁCTICAS?

Las investigaciones han identificado variables (más allá de las socioeconómicas) que caracterizan a las escuelas efectivas. Las más comunes son aquellas asociadas al liderazgo del director, el clima escolar, las buenas prácticas de enseñanza y liderazgo del profesor, en que todas aportan directamente al aprendizaje de los estudiantes (Brunner, J.J. & Elacqua, G, 2003).

El rol del director de un establecimiento municipal enfrenta amplias restricciones, por estar determinado por normativas que se establecen a nivel central, dando un marco de acción restringido, que muchas veces no se adapta a las realidades locales, y limitando sus atribuciones en la gestión.

En este contexto, las prácticas del director juegan un papel fundamental. No siempre las transformaciones institucionales están basadas en grandes cambios

de política pública, estrategia, o modelos de gestión. Hay simples prácticas de trabajo de los directivos y los funcionarios, que tienen más que ver con ciertas disciplinas y valores profesionales que con grandes cambios estratégicos (Waissbluth, Gestión del cambio en el sector público, 2008).

El caso de las prácticas de los directores de escuelas no es la excepción. A nivel internacional se puede encontrar consenso en cuáles son las buenas prácticas de gestión en las escuelas (Leithwood et al., 2008; Glatter, R. & Kydd, L., 2003).

En el caso de Chile, las investigaciones no han llegado a este punto aún, existiendo vacíos que deben completarse<sup>17</sup>. De todos modos, existen casos notables de buenas prácticas, reconocidos incluso públicamente en diversos concursos de buena gestión a nivel nacional, tanto en colegios particulares subvencionados<sup>18</sup> como en escuelas municipales<sup>19</sup>, por lo que la hipótesis es que se puede diseñar un marco factible de buenas prácticas para replicar y generalizar en el sector municipal, sin necesidad de cambios legislativos.

Las prácticas son los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción. En ellas se articulan las orientaciones y normas generales de la sociedad, las instituciones y las organizaciones, con las motivaciones y aspiraciones particulares de los individuos (PNUD, 2009)<sup>20</sup>.

Existen tres fuerzas que orientan las prácticas y que le confieren su aspecto distintivo a cada una de ellas. La primera son las **instituciones**, entendidas como el conjunto de reglas formales que definen lo que se debe o no hacer en un espacio de prácticas. Las instituciones asignan y distribuyen recursos entre los actores de una práctica, establecen sus roles, generan incentivos para promover ciertos fines y definen mecanismos de exigibilidad para garantizar los cumplimientos.

Una segunda fuerza estructurante de las prácticas proviene de la **subjetividad**. Por ella se entiende el conjunto de motivaciones, preferencias, aspiraciones y expectativas con las que cada actor encara una práctica específica. La subjetividad no es una estructura enclavada de una vez y para siempre en la personalidad o identidad de los individuos, sino una construcción constante que se realiza en las interacciones en que los individuos participan en el curso de sus vidas.

---

<sup>17</sup> Se sugiere revisar los siguientes estudios chilenos: (Carbone, 2008; Garay & Uribe, 2006)

<sup>18</sup> Ejemplo es la Sociedad de Instrucción Primaria ([www.sip.cl](http://www.sip.cl)). Más detalle se puede encontrar en: (García, 2005)

<sup>19</sup> Casos exitosos se pueden encontrar en ([www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)). Iniciativa de Fundación Chile.

<sup>20</sup> Este capítulo se basa casi en su totalidad del informe 2009 del PNUD: "Desarrollo Humano en Chile: La manera de hacer las cosas".

El **conocimiento práctico** es la tercera fuerza que delimita las prácticas, y se expresa en mapas que guían los cursos de acción individuales. Algunos de estos mapas son conscientes y plenamente reflexivos, mientras que otros están profundamente inscritos en las mentes y los cuerpos de las personas. A través del conocimiento práctico, los modos de hacer las cosas se convierten en rutinas, en un “saber hacer”, basado en la confianza que suscita el que “las cosas se han hecho siempre de este modo”.

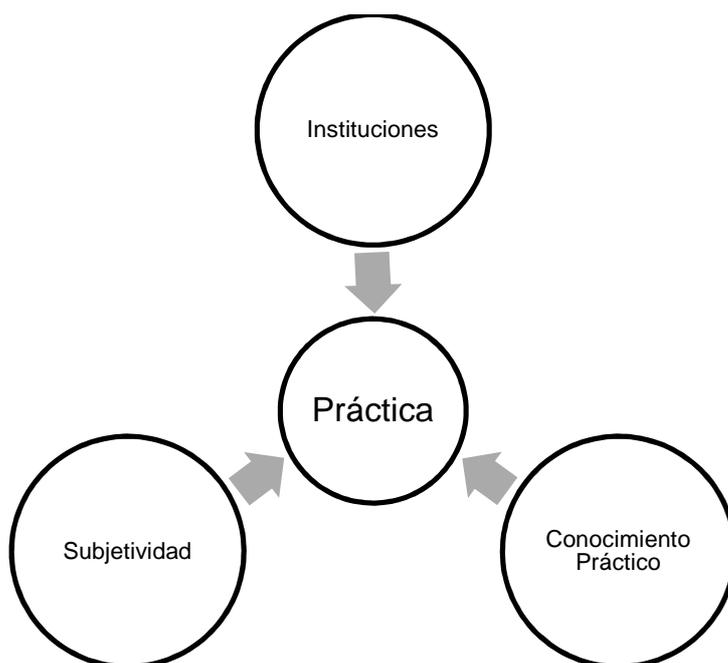


ILUSTRACIÓN 2-2: FUERZAS DETERMINANTES DE LAS PRÁCTICAS

## 2.5 JUEGOS PRÁCTICOS

Instituciones, subjetividad y conocimiento práctico son las tres fuerzas que definen el campo de posibilidades en que se desarrollan las prácticas. Ahora bien, no es ninguno de estos elementos por separado sino la manera cómo interactúan lo que define una práctica, pues en ella se llevan a cabo procesos en que estas fuerzas se combinan, varían y se transforman. A estos procesos se le denomina juegos prácticos<sup>21</sup>.

A partir de estos juegos, las prácticas adquieren un grado de autonomía, puesto que en estas interacciones y dinámicas los “modos de hacer las cosas” no se

---

<sup>21</sup> Tipos de juegos en Anexos E: Tipos de Juegos

ajustan necesariamente a los cambios institucionales, legislativos, normativos, o a las nuevas orientaciones culturales. Ni siquiera a los cambios que intencionadamente pudieran querer promoverse. La autonomía de las prácticas se expresa en la inercia que resiste a los cambios o bien en reacciones no anticipadas a cambios intencionados.

Una de las propiedades más características de las prácticas sociales es su fuerte inercia. Las maneras de hacer las cosas, así como los conocimientos prácticos que las orientan, tienden a asentarse, definiendo relaciones y modos de comportamiento que se arraigan en la sociedad. Sin embargo, se muestra que las prácticas pueden cambiar; los actores muchas veces generan aprendizajes e innovaciones en las maneras de hacer las cosas.

La pregunta que cabe hacerse entonces es si es posible gatillar cambios de prácticas que vayan en la dirección deseada. El Informe de Desarrollo Humano 2009 del PNUD considera que es posible, dado que el análisis empírico ha permitido identificar constelaciones de factores asociados a diferentes prácticas típicas. Interviniendo sobre dichos factores es posible hacer transitar una práctica disfuncional, ineficiente o funcional anómala hacia prácticas potenciadoras. Para ello, sin embargo, se debe descartar la posibilidad de obtener resultados lineales a partir de cambios voluntaristas y puramente institucionales que no consideran los elementos internos a la práctica que se quiere modificar.

Orientar el cambio de una práctica significa utilizar las potencialidades de transformación de la propia práctica alineando sus recursos institucionales y subjetivos, y su conocimiento práctico, con el fin de gatillar procesos de aprendizaje y reflexividad que hagan más probables en la acción las innovaciones normativamente deseadas. Significa, necesariamente, tomar en consideración los actores, intereses, normas, motivaciones y juegos específicos que caracterizan el ámbito de prácticas que se quiere transformar. Es a partir de las especificidades de esos elementos y de la manera en que se combinan que pueden producirse cambios efectivos y duraderos.

### 3 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cualitativa y exploratoria, utilizando variadas fuentes secundarias y una triangulación de técnicas (encuestas y entrevistas en profundidad a profesores y directores y entrevistas a expertos e informantes claves) en 10 escuelas seleccionadas de la Región Metropolitana. Sumado a esto, se realiza un análisis cuantitativo a través de una encuesta aplicada por internet exclusivamente a directores. Todas estas escuelas pertenecen a un segmento específico, procurando que sean establecimientos comparables entre sí.

#### 3.1 INSTRUMENTO DE MEDICIÓN

Para levantar la información se construye una encuesta en base a la revisión bibliográfica y un análisis exploratorio con profesores, directores y otros actores relevantes (tales como académicos, sostenedores y docentes de Santiago y regiones) que permite encontrar aspectos claves a considerar en la realidad chilena.

La encuesta es piloteada en cinco escuelas municipales previa aplicación, tras lo que se perfecciona en algunos detalles y posteriormente es evaluada por juicio de tres expertos<sup>22</sup>.

Contempla cincuenta y cuatro aseveraciones (todas escritas en un sentido positivo) en que directores y profesores del establecimiento responden según su grado de acuerdo o desacuerdo<sup>23</sup>. El instrumento de percepción contiene un listado de afirmaciones sobre los principales aspectos de gestión. Los entrevistados las responden considerando una escala Likert que señala el grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación respectiva, según se muestra en la Tabla 3-1..

---

<sup>22</sup> Ver encuesta en Anexos F: Instrumento de medición. Luego de aplicarla, y previo al análisis, se realiza un análisis de fiabilidad de respuestas. Este arroja que todas las preguntas cuentan con un alfa de Cronbach superior a 0,8, por lo que se garantiza la fiabilidad de la escala. Sin embargo, de todos modos no se consideran algunas preguntas en el análisis debido a que durante las entrevistas se encuentra que no son objetivables al momento de responder.

<sup>23</sup> Escala de Likert: es una escala psicométrica comúnmente utilizada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Cuando respondemos a un elemento de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, lo hacemos especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo) poniendo nota de 1 a 5. La escala se llama así por Rensis Likert, que publicó un informe describiendo su uso ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com)).

Tabla 3-1: Escala utilizada en encuesta

Escala de nivel de acuerdo con las afirmaciones	
1	Completamente en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Completamente de acuerdo

Las primeras veintitrés aseveraciones corresponden a situaciones que se muestran en la actualidad, las cuales tienen como objetivo comparar lo que pasa en la escuela con la (no) aplicación de las prácticas. El resto corresponden a prácticas asociadas a la gestión del director.

Todas las aseveraciones responden a una serie de tópicos que se quisieron considerar en esta investigación:

**TABLA 3-2: TEMAS GENERALES TRATADOS EN CUESTIONARIO**

Tema	Relación
Apoderados	Referido al rol y las relaciones existentes entre apoderados y director
Clima	Entendido como el clima escolar del establecimiento, con foco en un desempeño de excelencia y altas expectativas.
Compromiso	Referido al compromiso de los docentes con su establecimiento.
Condiciones de trabajo	Referido a las condiciones de trabajo de los docentes.
Directivos	Características del equipo directivo y el trabajo del director con este.
Entorno	Como se posiciona la escuela en la comunidad.
Estrategia	Aspectos estratégicos que dan rumbo a la escuela.
Evaluación	Mecanismos de evaluación internos de la escuela.
Normativa	Aspectos normativos que determinan ciertas atribuciones del director.
Participación	Distribuir el liderazgo del director a través de la integración de otros actores en la toma de decisiones.
Recursos	Uso eficiente de los recursos disponibles
Satisfacción	Satisfacción de profesores y director con su trabajo
Sostenedores	Modo en que se lleva la relación entre director y sostenedor

Además de la categorización numérica, se deja espacio en cada una de las afirmaciones para comentarios u observaciones, ya que es aquí en donde se profundiza y obtiene la información cualitativa más importante.

## 3.2 SEGMENTACIÓN

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED<sup>24</sup>) realiza un análisis por conglomerados para determinar grupos homogéneos, dentro de los cuales se encuentren establecimientos comparables entre sí, y con esto poder asignar los beneficios asociados a esta evaluación. Cada grupo queda constituido por establecimientos comparables en términos de características socioeconómicas de la población escolar atendida y de características propias de los establecimientos, como el tipo de enseñanza impartido y localización geográfica (Mineduc, Documento SNED 2008/2009 Hacia la Excelencia Académica, 2008).

En el SNED 2008-2009 se consideran tres variables para la conformación de los grupos homogéneos:

1. ingreso del hogar del alumno o alumna (encuesta a apoderados SIMCE 2004 y 2006),
2. educación promedio de los padres (SIMCE 2004 y 2006), e
3. índice de Vulnerabilidad de la JUNAEB (IVE 2007).

En la Ilustración 2-1 se muestra gráficamente el proceso de segmentación de los establecimientos por cada región del país.

### 3.2.1 MUESTRA DEL ESTUDIO

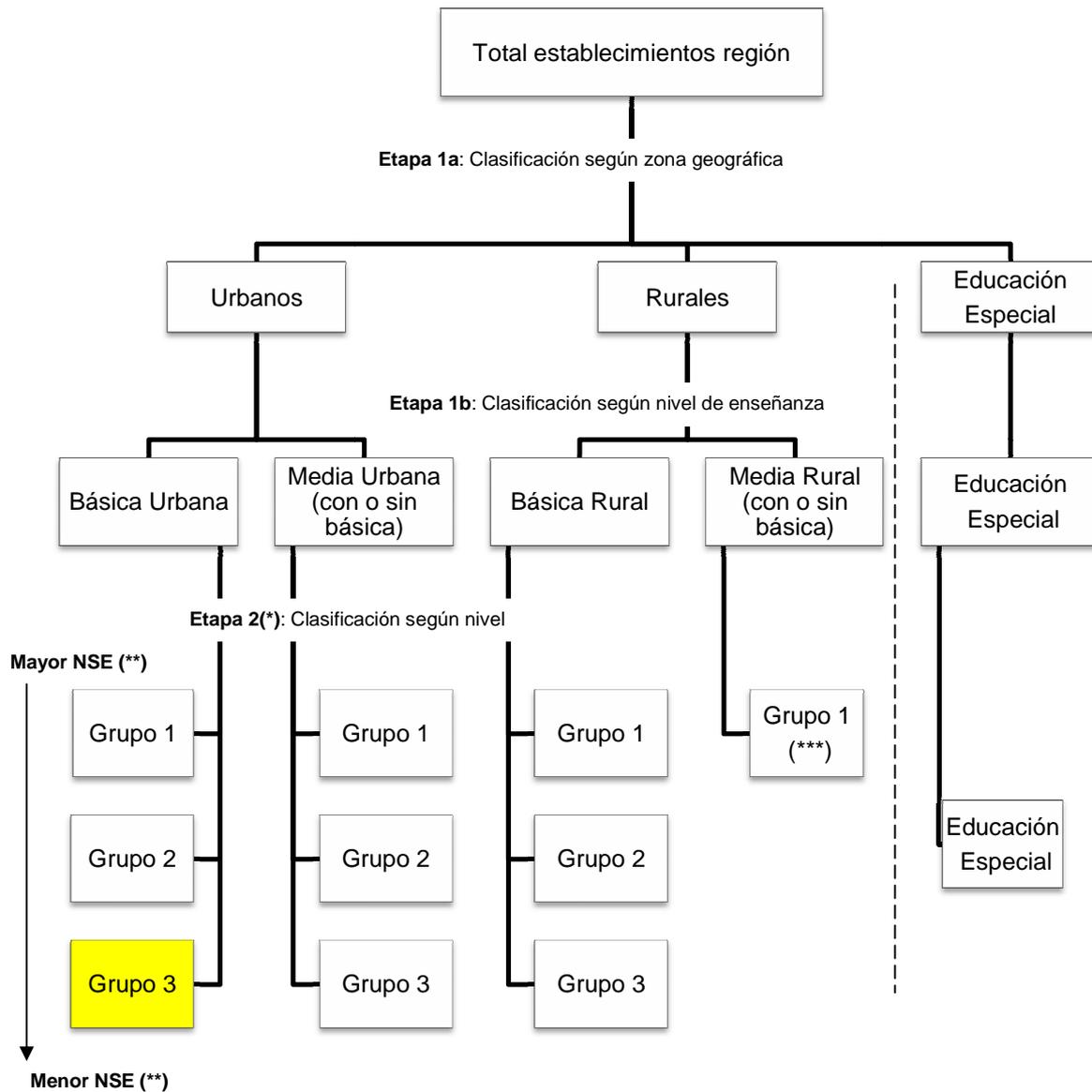
Las escuelas se seleccionan a través de un muestreo estratificado simple debido a que, a raíz del procedimiento antes mencionado, eran conocidos los estratos (grupos). Es por esto que, por construcción del muestreo, no es posible determinar el error muestral. Dentro de las ventajas de este método se destaca la reducción de la variación de los resultados de la muestra respecto de la población total y obtener una mayor precisión en las estimaciones y la posibilidad de acomodarse a sub poblaciones que representan dominios determinados de estudio (Sierra Bravo, R, 1991).

Esta investigación se centra en establecimientos con mayor vulnerabilidad, de modo de reconocer las buenas prácticas de sus directores a pesar de encontrarse en condiciones adversas. Es por esto que se estudian establecimientos del “Grupo Homogéneo 3” de la clasificación del SNED 2008-2009, los cuales corresponden a escuelas urbanas de enseñanza básica de dependencia municipal de la Región Metropolitana, llegando a un total de 262 escuelas de 41 diferentes comunas<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> A partir de 1990, se activó un proceso de cambios profundos en el sistema educativo chileno, con la intención de mejorar la calidad y equidad de la enseñanza. El SNED contempla la entrega de un beneficio económico, denominado Subvención por Desempeño de Excelencia para los establecimientos de mejor desempeño, el cual es distribuido entre los docentes de los establecimientos seleccionados. Más información en [www.sned.cl](http://www.sned.cl)

<sup>25</sup> Este grupo en principio contempla 452 escuelas, pero tras corregir por falta de información de las bases de datos y eliminar escuelas de párvulos se llega a 262. Se puede ver detalle de la cantidad de establecimientos por comuna en Anexos G: Establecimientos por comuna Grupo Homogéneo 3 – Escuelas Básicas urbanas de la Región Metropolitana



(\*) El número de grupos socioeconómicos que se forman en la etapa 2, para cada agrupación según zona geográfica y nivel de enseñanza, depende del número de establecimientos que conforme cada una de dichas agrupaciones y de las características socioeconómicas de los establecimientos.

(\*\*) NSE: Nivel Socioeconómico.

(\*\*\*) El reducido número de establecimientos de enseñanza media rural en cada región no permite crear grupos según nivel socioeconómico para este segmento

Ilustración 3-1: Resumen de las etapas para la creación de grupos homogéneos

### 3.2.2 ÍNDICE DE BUENOS RESULTADOS

Para determinar el impacto de la gestión de un director en los resultados de la escuela se construye un índice que contempla aspectos académicos y sociales que buscan reflejar en parte las variables que contribuyen a la agregación de valor público de las escuelas municipales.

Bajo este criterio se define el Índice de Buenos Resultados (IBR) en base a una combinación lineal de cuatro variables:

$$IBR = 0,2 * SIMCE + 0,3 * \Delta SIMCE + 0,3 * \Delta MATRICULA + 0,2 * SAT\_APOD$$

En donde,

- *SIMCE*: Factor que mide la efectividad del establecimiento. Se construye como el promedio simple entre los puntajes en las pruebas SIMCE 4º básico de lenguaje y matemática de 2008.
- $\Delta SIMCE$ : Tasa de variación porcentual de SIMCE entre años 2008 y 2006 que representa la superación del establecimiento.
- $\Delta MATRICULA$ : Tasa de variación de la Matrícula entre años 2008 y 2006.
- *SAT\_APOD*: Factor que muestra el nivel de satisfacción de los apoderados en relación al establecimiento del estudiante. Datos obtenidos de SNED 2008-2009.

La ponderación de las variables se realiza de manera arbitraria. El darle mayor relevancia a las tasas de cambio se debe a que es aquí en donde es posible apreciar más directamente el impacto de un director en la escuela.

Por otro lado, el SIMCE y la satisfacción de los apoderados permiten reconocer los resultados de la escuela y el nivel de satisfacción por el servicio entregado respectivamente. Un buen director podría estar presente en una escuela con bajos resultados, pero que logra incrementarlos en el tiempo.

### 3.3 LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Para realizar el análisis se seleccionan 10 escuelas según su puntaje IBR: 5 de las con mayor puntaje y 5 de las con menor puntaje. En estas visitas se entrevista al director(a) y profesores de cuarto básico, logrando entrevistar a 28 profesores entre las 10 escuelas<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Para llegar a ellos se solicitó a los directores poder entrevistar a los profesores de Lenguaje, Matemática y Ciencias Sociales, de modo de intentar reducir el sesgo que pudiera existir si es el mismo director el que selecciona a quienes son entrevistados. Sin embargo, debido a diversos motivos prácticos, esto no fue así en todos los casos y se pudo entrevistar entre 2 y 4 profesores por establecimiento, sin ser necesariamente los docentes de los ramos solicitados.

Estas entrevistas se realizan individualmente para minimizar el sesgo en las respuestas de la encuesta y se acompañan con pautas semi estructuradas que permiten recoger más información para el análisis.

Complementariamente, para realizar el estudio de percepción de los directores sobre sus prácticas se envía la misma encuesta vía internet a las 252 escuelas restantes, de las cuales responden 66 voluntariamente<sup>27</sup>. En esta ocasión contesta exclusivamente el director del establecimiento.

---

<sup>27</sup> En el análisis se considera el hecho de que bastantes correos electrónicos “rebotan” tras su envío. Además de contemplar que el simple acto de responder la encuesta es una disposición favorable por parte del director(a).

## 4 ANÁLISIS

El análisis se realiza en cuatro partes:

1. **Análisis de contexto:** Se realiza un primer análisis descriptivo del sistema educacional mediante los factores que influyen en él, y cómo estos afectan el quehacer del director, de modo de generar un marco comprensible de sus prácticas. Luego se presenta una breve exploración de aspectos estratégicos de las escuelas en estudio, tomando para esto los datos obtenidos de los 76 directores y así desarrollar sus percepciones.
2. **Ciclo del director en la escuela:** Se describen todas las etapas por las que pasa un director: su formación, ingreso a la escuela, funcionamiento, egreso, entre otros.
3. **Comparación de percepciones:** Se hace un análisis de resultados para determinar las diferencias según matrícula de los establecimientos. Posteriormente se analizan las diferencias y factores comunes entre escuelas de buenas y malos resultados en base a la percepción de los docentes.
4. **Impacto en resultados:** Se estudian en profundidad aquellas prácticas y situaciones que hacen la diferencia entre escuelas con buenos y malos resultados.

TABLA 4-1: DESCRIPCIÓN DE INSUMOS PARA ANÁLISIS

Análisis		
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alcaldes</li><li>• Jefes DAEM</li><li>• Académicos</li><li>• Docentes</li><li>• En Stgo. y 4 regiones</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevistas en 5 escuelas con buenos resultados y 5 con malos.</li><li>• 10 directores</li><li>• 28 profesores</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encuesta a 76 directores</li><li>• 10 de entrevistas</li><li>• 66 por internet</li></ul>

### 4.1 ANÁLISIS DE CONTEXTO

#### 4.1.1 ANÁLISIS PESTL

El análisis PESTL permite organizar los factores que influyen en el entorno de una organización. Un establecimiento educacional, y por ende su director, posee una veintena de aspectos a considerar en su gestión. Tras entrevistar a sostenedores, académicos expertos en política educativa y docentes se realiza un análisis general de las condiciones frente a las cuales se desenvuelve un establecimiento.



ILUSTRACIÓN 4-1: FACTORES ANÁLISIS PESTL

Los **factores políticos** determinan sin lugar a dudas el sistema. El énfasis que exista en una comuna por fortalecer la educación pública recae en última instancia en los intereses del Alcalde (dada la organización que tiene Chile con el sistema de educación municipalizada). Si considera que es algo importante dentro de su agenda se realizan importantes mejoras en la gestión de los DAEM/DEM<sup>28</sup>, a raíz de lo cual se concursan los diferentes puestos de las escuelas, se buscan estrategias y alianzas locales para apoyar su rol en la comuna, se realizan campañas en búsqueda de estudiantes y se organizan los planes educativos en torno a un sello comunal. Si bien algunos alardean que se preocupan y señalan que la educación es su prioridad número uno, los mismos Jefes de Departamentos de Educación Municipal aseguran que se nota la mano y el enfoque entre un Alcalde que está dispuesto a hacer las cosas bien y los que simplemente prefieren no complicarse la vida durante su período.

El Colegio de Profesores<sup>29</sup> también juega un rol a nivel comunal y dentro de las mismas escuelas. Su enorme organización y estructura les permite tener influencia en cada rincón de la educación pública. El mayor poder que utilizan es la negociación. Cuando a nivel nacional se llama a movilizaciones son ellos los que coordinan las acciones y negocian con las autoridades locales. Estas manifestaciones generan ambientes tensos y de necesario debate que terminan

<sup>28</sup> DAEM: Departamento/Dirección de Administración de Educación Municipal. DEM: Departamento/Dirección de Educación Municipal.

<sup>29</sup> Más información sobre ellos en [www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl)

repercutiendo en el clima de las escuelas y la percepción de los apoderados frente a la educación pública. Es esta misma organización la que defiende el bajo grado de autonomía en la gestión de los directores debido a que aseguran aún no existe un mecanismo válido de selección, libre de ajustes políticos y que asegure la calidad del postulante. Esto lleva a que la contingencia determine el normal curso del año escolar, teniendo que salir del paso cada vez que las clases no se realizan de manera regular y por ende los planes de estudios deben modificarse, el aprendizaje se ve interrumpido y la carga laboral aumenta. En escuelas con directores líderes, su capacidad de negociación y liderazgo frente a los profesores detiene las movilizaciones, lo cual repercute en frenar la migración de estudiantes, manteniendo así la matrícula del establecimiento.

Por su parte, el Ministerio de Educación tiene un comportamiento cíclico que corre de la mano de la llegada de cada nuevo Ministro (a). Esta cartera es una de las más difíciles (por no decir la más difícil) de llevar, políticamente hablando, debido a las fuertes presiones sociales a las que se debe hacer frente al menos una vez al año. Esto ha provocado la salida prematura de una serie de Ministros en la última década, afectando la (posible) estrategia educacional de mediano plazo. Si esto fuera poco, el Ministerio presenta un desorden organizacional severo que impide optimizar su trabajo, lo que se ve potenciado por la dinámica cíclica ya señalada. Según diversas fuentes consultadas, en su interior existen agentes que persisten en imponer sus ideas y luchan por mantener sus puestos de trabajo. Esto mismo lo señala una reciente auditoría al organismo en que se encuentran cosas tan concretas como tener 90 páginas web oficiales, estudios internacionales extraviados u oficinas en arriendo vacías (El Mercurio, 2010). Con el cambio de Gobierno se presume que pudiera haber un giro en este sentido, ya que muchos mandos medios dejarían sus cargos. Sin embargo, el rediseño institucional está aún pendiente.

Esta situación hace que abunden los programas de intervención en escuelas, como una manera de demostrar la importancia del trabajo de cada puesto dentro del Ministerio e intentar realizar labores que no dependan de los constantes cambios. Esto repercute en los directores y sostenedores en una serie de exigencias administrativas, sobre todo en aquellos territorios de mayor vulnerabilidad.

*“Ahí se verá lo que se hace para alcanzar las metas. Por mientras necesitamos tener lo básico para sobrevivir y que la municipalidad no nos entregue”*

Director de escuela de bajos resultados.

Los **factores económicos** suelen ser una de las primeras excusas para justificar los malos resultados, pero la evidencia empírica muestra que dadas las mismas condiciones. El hecho de que la subvención vaya directamente al sostenedor, y no pase por el establecimiento, limita el actuar de todos los directores. En la práctica se manejan (en promedio) con una caja chica de alrededor de \$60.000 mensuales. Todo lo que requieran deben solicitarlo al sostenedor y usualmente tardan (en promedio) dos meses en que se concrete un pedido. Sin embargo, los mismos

directores afirman que esto ha mejorado con el tiempo ya que antes podrían tardarse seis meses o incluso no llegar.

Si bien la subvención bordea los \$37.000 (la cual es claramente un cantidad absurda para esperar mejoras sustantivas), con la Ley SEP<sup>30</sup> se llega aproximadamente a \$56.000. Esto ha provocado una serie de cambios en las posibilidades de los directores. Si bien esta ley posee intenciones pedagógicas, el uso de estos recursos ha destrabado las limitaciones presupuestarias. De la noche a la mañana tanto directores como sostenedores tienen recursos necesarios para hacer lo que antes no podían.

Sin embargo, durante la investigación nace la hipótesis de que no hay un buen uso de estos nuevos recursos debido a que no se usan en base al plan estratégico diseñado y menos para conseguir las metas establecidas. Según algunos expertos consultados se estima que hay una muy baja eficiencia en su uso debido a la nula fiscalización durante el proceso. El caso más extremo de esta investigación es un establecimiento que ha utilizado estos recursos para la compra de plumones, basureros, resmas de papel y artículos de oficina en general, amparándose en que la evaluación es en algunos años más. Señalan “ahí se verá lo que se hace para alcanzar las metas. Por mientras necesitamos tener lo básico para sobrevivir y que la municipalidad no nos entrega”.

Ante la aseveración **“El director da un uso adecuado a los recursos provenientes de la Ley SEP” el 20% de los establecimientos con bajo IBR está completamente de acuerdo, en cambio en aquellos con alto índice este porcentaje sube a 42,9%<sup>31</sup>**. Coincidentemente con este resultado, son estos directores los que logran tener algún grado de participación (por mínimo que este sea) en la determinación del presupuesto del establecimiento, el cual por normativa es estipulado solamente por el sostenedor, dejando en segundo plano lo que pueda necesitar un director para sacar adelante sus proyectos.

Si bien el espíritu de la Ley SEP va en la dirección correcta (apoyar la vulnerabilidad de las escuelas) su uso pareciera no ser el adecuado. Se reconocen algunas limitaciones que merecen mención. Por ejemplo; estos recursos no pueden usarse para reconocer económicamente a los mejores profesores y se focaliza en los procesos más que en los resultados.

---

<sup>30</sup> El aspecto más importante relacionado con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), lo constituye la obligatoriedad de diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como emergentes, considerando recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir las metas que se fijan en los cuatro años de vigencia de este plan. Entendiendo que una de las tareas para asegurar sustentabilidad en el mejoramiento es la elaboración de este plan estratégico en cada escuela, las orientaciones emanadas del Ministerio de Educación han priorizado que el diagnóstico se focalice principalmente, aunque no exclusivamente, en los aspectos pedagógicos. (Traslaviña, 2008)

<sup>31</sup> Análisis hecho en base a los 76 directores que responden vía internet.

Los **factores sociales** que rodean las escuelas de este estudio son tema de análisis por sí solos. El índice de vulnerabilidad escolar (IVE) promedio de la muestra es de 94,47% (con mínimo 87% y máximo 98%). Los ambientes en que se encuentran inmersos los establecimientos están marcados por la delincuencia y drogadicción. Muchas experiencias se conocieron durante las visitas: profesoras golpeadas por apoderados y asaltadas en la esquina de la escuela, establecimientos cercados con alambres de púas para evitar los constantes robos, violencia entre alumnos al interior del establecimiento, niñas violadas y apoderados narcotraficantes, entre muchos otros. Estas realidades hacen muy difícil el trabajo conjunto con los apoderados, quienes ven la escuela como un lugar para mantener a sus hijos durante el día y no le ven ningún sentido ni utilidad dadas sus bajas expectativas de vida.

Cabe destacar un caso en donde el director, en conjunto con sus docentes, fue casa por casa durante tres meses para integrar a los apoderados en la escuela. Ellos, muy reticentes al principio, daban férreas luchas para desligarse del tema. Finalmente el cuerpo docente logró su objetivo y en la actualidad los apoderados son un pilar fundamental en el proyecto educativo.

Esta capacidad para abrir las puertas a la comunidad, en lugar de encerrarse e intentar que no interfieran en el trabajo pedagógico, da señas de que las expectativas de los estudiantes se ven fortalecidas y los profesores trabajan con mayor confianza y compromiso.

Pero estas condiciones no son sólo de los apoderados. Según señala un director de una escuela de una comuna del sur de Santiago, los profesores que allí trabajan son los mismos ex alumnos de la comuna. Una universidad privada ofrece cursos de pedagogía los días sábados durante dos años en sedes ubicadas en la misma comuna. Esto hace que sus estudiantes (y actuales profesores) sean personas que en contadas ocasiones han conocido otras realidades, teniendo muy pocas habilidades sociales y menos una buena capacitación para desempeñar sus labores, ya que no logran superar las deficiencias traídas de la educación secundaria. Si bien esto no es la generalidad de los casos, este ejemplo deja ver que existen docentes que imparten clases a los niños de mayor vulnerabilidad y no poseen las condiciones mínimas para hacerlo.

*“Yo no tengo por qué solucionar esos problemas. No me pagan para eso. No soy ingeniero informático. Hace meses que el DAEM debiera habernos escuchado, pero insiste en decirnos que tenemos que solucionar nosotros todos sus problemas”*

Profesora de escuela de bajos resultados.

Los **factores tecnológicos** son una pieza que sin lugar a dudas agregan mucho valor en la gestión y aprendizaje. No obstante, la práctica muestra otra cosa. Se han hecho importantes esfuerzos, tanto humanos como financieros, para hacer llegar computadores y nuevas tecnologías a los establecimientos. Durante las

entrevistas fue posible constatar que estos computadores siguen en la oficina del director por miedo a robos o esperar las capacitaciones para los docentes. Aquí la voluntad para aprender y atreverse a utilizar nuevas herramientas es bastante escasa. Por un lado las escuelas exigen que se les reparen los artefactos por encontrarse “defectuosos”, y por otro el sostenedor intenta explicar que no es necesario que ellos sean quienes lo hagan. ¿Cuál era el problema? El proyector de la sala de computación estaba fuera de foco y nadie del establecimiento quiso ver cuál era el problema ya que se declaraban ignorantes en el tema y ellos están en la escuela para enseñar y no son ingenieros informáticos. Finalmente el Jefe del DAEM fue a la escuela, tomó una silla, movió el lente y se solucionó todo.

Las tecnologías de información y de comunicación deben utilizarse como apoyo a la gestión y no esperar que sean la solución para todos los problemas. El diagnóstico en terreno muestra una ineficiencia en su uso ya que la información que deben entregar los directores a los distintos organismos con los que interactúan es muchas veces la misma, teniendo entonces un modelo sub óptimo que entorpece, más que ayuda, su gestión. Por otro lado no existe un sistema de control de gestión, tanto sobre el funcionamiento de la escuela ni sobre la gestión del director. Otra falencia importante encontrada en este estudio es el desorden en las bases de datos. La falta de información, su desactualización y su uso dista mucho de un uso eficiente.

Los **factores legales** dan el marco de acción en la educación municipal. El 69,7% de los establecimientos de este estudio está en Jornada Escolar Completa (JEC), cuyo objetivo es aportar al mejoramiento de la calidad de la educación e igualar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes de todo el país, al aumentar de manera significativa los tiempos pedagógicos con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular. Es en este contexto que señala las atribuciones de los directores. Además, el Ministerio de Educación otorga una subvención de escolaridad, correspondiente a un monto que se determina de acuerdo a la asistencia de los estudiantes que estén en régimen de Jornada Escolar Completa, esta subvención es aproximadamente un 30% mayor que la subvención que se otorga por la asistencia de los alumnos que están en régimen de doble jornada. Para optar a esta condición el establecimiento debe contar con: la infraestructura y equipamiento necesarios para la atención de los alumnos, personal docente y par docente y padres y apoderados; el personal docente idóneo y el personal administrativo y auxiliar necesario para atender las actividades de la JEC; el número suficiente de horas cronológicas que permita a los profesionales de la educación la realización del trabajo técnico-pedagógico en equipo, la atención de padres y apoderados y para las actividades curriculares no lectiva y un Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa (Mineduc, Guía Jornada Escolar Completa).

El Estatuto Docente norma los requisitos, deberes, obligaciones y derechos de los profesionales de la educación. En términos del Colegio de Profesores, “La

promulgación de la Ley 19.070, efectuada el 27 de Junio de 1991, marca el inicio del proceso de recuperación de los derechos perdidos por los educadores(as) durante la dictadura militar. Este hecho clave solo es posible con la recuperación de la democracia en nuestro país. Dicha Ley es la culminación de una clara y nítida propuesta institucional en el contexto sociopolítico de colocar a la educación como prioridad nacional y al mismo tiempo, el inicio de la revalorización de la profesión docente, como elementos fundamentales del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena” (Colegio de Profesores, 2005). Este estatuto ha sido un espacio de negociación entre el gremio y el Gobierno ya que, entre otras cosas, limita las atribuciones de los directores y rigidiza la desvinculación de los docentes.

Cambios gracias a la Ley SEP permitieron flexibilizar el despido de profesores, debido a que se detallan las causales de incumplimiento grave de obligaciones, reduciendo la ambigüedad, y entregando al sostenedor un margen más restringido. Ésta es un área donde debería haber posibilidades de alcanzar acuerdos que posibiliten que profesores puedan ser despedidos si, a juicio del equipo directivo de un establecimiento, incumplen las labores establecidas en sus contratos<sup>32</sup>. Podrá discutirse que un mal desempeño no está necesariamente incorporado en esta redacción, pero si junto con esas disposiciones se establece una mayor vinculación de las remuneraciones con las habilidades de los docentes y los aprendizajes de sus alumnos puede consolidarse un sistema razonable de regulaciones de la profesión docente.

Resulta interesante comprobar que el marco en el que se introduce este cambio en el artículo 72 es uno en el que, más allá de las dificultades de implementación de la subvención educacional preferencial, se avanza mucho en la lógica de pedir rendición de cuentas por desempeño de los establecimientos. Una conclusión evidente de esa orientación es que si los profesores no cumplen con sus labores no pueden quedarse en el establecimiento al que se le exigen cuentas. Quizás este ejemplo sea el que ilustra mejor cómo cambia la lógica de las regulaciones laborales de los docentes cuando la orientación del sistema educativo comienza a desplazarse a los desempeños de estudiantes y profesores (Araneda, P. & Beyer, H., 2009).

Finalmente, la Ley General de Educación (LGE) trae consigo una serie de modificaciones legales que afectan el funcionamiento de las escuelas (por ejemplo, el impedimento para seleccionar estudiantes de enseñanza básica). Esta

---

<sup>32</sup> De hecho, la ley que creó la subvención escolar preferencial introdujo una importante modificación al artículo 72 haciéndolo más operativo. En efecto, de la letra b) eliminó la frase “o incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función”, agregando una nueva causal, letra c), de cese en la dotación municipal. Esta señala “c) por incumplimiento grave de las obligaciones que impone su función, tales como la no concurrencia del docente a sus labores en forma reiterada, impuntualidades reiteradas del docente, incumplimiento de sus obligaciones docentes conforme a los planes y programas de estudio que debe impartir, abandono injustificado del aula de clases o delegación de su trabajo profesional en otras personas”.

ley buscar regular el sistema escolar, establecer derechos y deberes para todos los actores del sistema, equilibrar el derecho a la libertad de enseñanza y a recibir educación de calidad, generar mecanismos para contar con sistemas de evaluación de calidad y promover la transparencia del sistema educativo<sup>33</sup>. Además, se prevé un sustantivo cambio en la institucionalidad a través de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación con la creación de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad. Todos estos cambios no manifiestan un giro a favor del empoderamiento y/o un rol más importante del director (o el equipo directivo) en el proceso educativo.

#### 4.1.2 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Esta parte de la investigación se realiza en base los datos obtenidos en la encuesta a 76 directores a través de internet, la cual fue aplicada en marzo de 2010, justamente después del terremoto del 27 de febrero de 2010. Es por esto que se toma como una auto-percepción de los directores sobre si mismos.

Para facilitar la comprensión de los análisis de esta investigación, y esclarecer la construcción del Índice de Buenos Resultados (IBR), a continuación se muestran algunos datos que permiten contextualizar la situación de las escuelas.

En la Tabla 4-2 se hace una comparación entre las variables que componen el IBR de las escuelas con buenos y malos resultados. En ella es posible apreciar una amplia diferencia en los puntajes SIMCE y en la satisfacción de los apoderados sobre la escuela. Las tasas de variación superiores a 1 indican que hubo un aumento entre el año 2008 y 2006, ya sea en matrícula o SIMCE, y las menores a esta cantidad muestran que hubo una disminución.

**TABLA 4-2: COMPARACIÓN VARIABLES DE ESCUELAS DE BUENOS Y MALOS RESULTADOS**

Variables asociadas a resultados	Alto IBR	Bajo IBR
	N = 27	N = 25
SIMCE 4º básico 2008 Lenguaje	249	214
SIMCE 4º básico 2008 Matemática	235	197
Tasa Variación SIMCE 2008-2006 (*)	1,06	0,94
Tasa variación de la matrícula 2008-2006 (*)	1,07	0,94
Satisfacción de apoderados (**)	85,3	67,7

(\*): TASA DE VARIACIÓN PORCENTUAL

(\*\*): ESCALA PORCENTUAL

<sup>33</sup> Principios en que se funda la ley (EducarChile, 2007):

- Universalidad y educación permanente.
- Calidad de la educación
- Equidad del sistema de enseñanza.
- Participación.
- Responsabilidad.
- Articulación del sistema educativo.
- Transparencia de la información.
- Flexibilidad.

Adicionalmente se muestra en la Tabla 4-3 los coeficientes de correlación de Spearman entre estas mismas variables.

Cabe destacar que existe una correlación positiva, aunque débil, entre estas cuatro variables. Esto muestra que hay concordancia y no ocurren situaciones anómalas, ya que sería muy raro que estas variables exhibieran tendencias discordantes.

**TABLA 4-3: CORRELACIONES ENTRE VARIABLES QUE COMPONEN A IBR**

	SIMCE	Variación SIMCE	Variación matrícula	Satisfacción apoderados
SIMCE	1	0,53**	0,32**	0,39**
Variación SIMCE	--	1	0,18	0,032
Variación matrícula	--	--	1	0,22*
Satisfacción apoderados	--	--	--	1

(\*) LA CORRELACIÓN ES SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 95%

(\*\*) LA CORRELACIÓN ES SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DEL 99%

A pesar de que por construcción de la muestra<sup>34</sup> ya sea han descontado los efectos socioeconómicos en los resultados de la escuela, se estima pertinente realizar una estimación para corroborar la comparabilidad entre establecimientos.

Las variables socioeconómicas pueden representarse como un sólo factor debido a encontrarse altamente correlacionadas entre sí (Majluf, N. & Hurtado, J., 2008). Es por esto que se toma el IVE para representar este efecto.

Al realizar la regresión esta muestra que la vulnerabilidad escolar explica sólo el 13,3% de la varianza. Este bajo porcentaje comprueba la homogeneidad de las escuelas en estudio en relación a su nivel socioeconómico.

Además de esto, el coeficiente de correlación de Spearman entre IVE e IBR es sólo de -0,36, lo cual muestra una muy baja correspondencia entre ambos índices. El sentido negativo es naturalmente comprensible, ya que a mejores resultados menos alumnos vulnerables posee la escuela, es decir, disminuye el IVE.

<sup>34</sup> Análisis por conglomerados en base a: ingreso del hogar del alumno, educación promedio de los padres e índice de vulnerabilidad de la JUNAEB (IVE)

En el Gráfico 4-1 es posible apreciar que los buenos resultados pueden darse a pesar de tener un índice de vulnerabilidad escolar muy alto. Pero además se puede observar que los establecimientos con peores resultados se agrupan en torno a mayores índices de vulnerabilidad (en este caso todos superiores a 0,93).

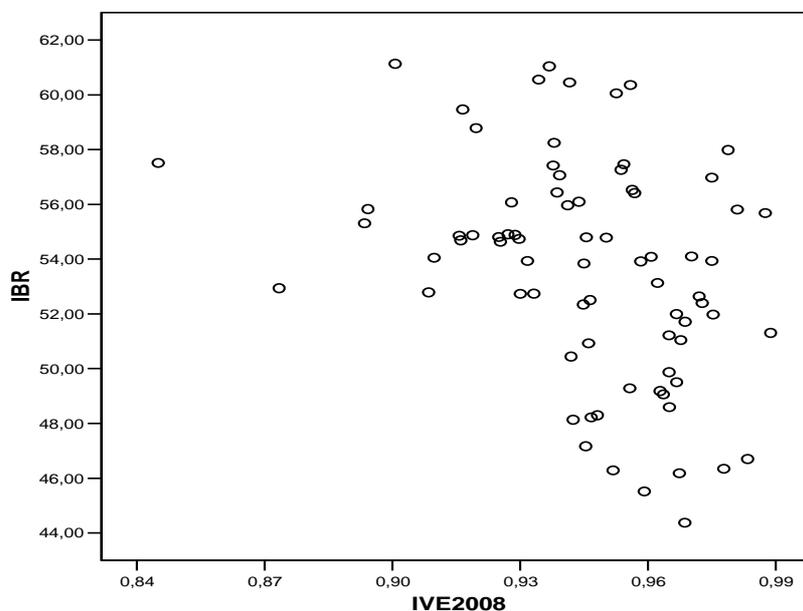


GRÁFICO 4-1: IBR V/S IVE 2008

Esto último vale la pena destacarlo, ya que, a pesar de contar con escuelas comparables entre sí, pareciera haber una leve tendencia a encontrar diferencias por vulnerabilidad en esta micro muestra, lo que no implica que sea la causa de los resultados.

#### 4.1.3 PERCEPCIÓN DE DIRECTORES

Una primera mirada a los datos de la encuesta muestra que las menores calificaciones que ponen los directores hacen referencia a sus atribuciones. Esto es completamente esperable ya que el sistema así lo determina. Más que una opinión, es una manifestación de lo que ellos encuentran prioritario cambiar.

TABLA 4-4: EVALUACIÓN MÁS BAJA HECHA POR DIRECTORES

Respuestas de directores	Total	
	n = 76	
	Media	Desv. típ.
6.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para la selección y desvinculación de profesores	2,52	1,22
30.- El (La) Director(a) selecciona el personal idóneo para el proyecto educativo de la escuela	2,85	1,24
4.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para definir y utilizar el presupuesto y administrar eficientemente la escuela	2,90	1,22

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET

Por otra parte, lo que mejor consideran que hacen es preocuparse de los docentes, de la matrícula y saber sobrellevar las situaciones que se les presentan.

**TABLA 4-5: EVALUACIÓN MÁS ALTA HECHA POR DIRECTORES**

Respuestas de directores	Total	
	n = 76	
	Media	Desv. típ.
49.- El (La) Director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores	4,13	1,11
26.- El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	4,21	0,97
22.- El (La) Director(a) es capaz de sobreponerse frente a situaciones adversas	4,22	0,93

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET

Sin embargo, es más interesante observar las diferencias entre escuelas con buenos y malos resultados. Donde hay mayor diferencia es en la percepción sobre el compromiso de sus docentes y la existencia de un clima adecuado. Si bien esta es la percepción de los mismos directores, no es menor que existan estas brechas, dando las primeras señales que existen factores que hacen la diferencia.

**TABLA 4-6: MAYORES DIFERENCIAS ENTRE DIRECTORES**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
18.- Los profesores se sienten comprometidos con la escuela(**)	4,30	0,54	3,12	1,16
8.- En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los profesores (**)	4,22	0,75	2,96	1,27

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Como toda organización, una escuela requiere un norte claro a seguir que impulse y movilice el actuar de sus actores en pos de objetivos comunes. Según lo que opinan los directores consultados se puede inferir que esto es algo que distingue a los establecimientos de buenos resultados sobre a los de malos resultados (Tabla 4-7).

En teoría esto está regido por el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Durante esta investigación se caracterizan dos aspectos relevantes. Por una parte está el hecho de la existencia en sí del PEI. Esto no es claro, y mucho menos óptimo, en la mayoría de los casos visitados. El rol que tiene el director en este aspecto es fundamental. El liderazgo educativo debe conducir a construir una visión y fijar direcciones (Leithwood et al., 2008). Sin embargo, si bien al momento de concursar al cargo de director se debe hacer una propuesta de PEI (o bien trabajar con el ya existente), en la amplia mayoría de los casos de este estudio el proyecto

no posee rasgos que le den sentido de pertenencia a la comunidad educativa, terminando en algo inerte y sin identidad.

**TABLA 4-7: ESTRATEGIA**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
1.- La escuela posee un norte claro a seguir (**)	4,67	0,55	3,64	1,15
28.- El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa (**)	4,15	0,90	3,28	1,20
33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales (**)	4,15	0,81	3,32	1,21
34.- El (La) Director(a) ejerce su liderazgo consistentemente con los valores y las metas de la escuela	4,07	1,07	3,76	1,01

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET  
(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Para solucionar esto se reconoce una experiencia bastante interesante, que si bien aún no trae resultados concretos ya que está en pleno desarrollo, se estima es una buena estrategia. Tras la llegada de un nuevo Alcalde a la comuna, y al ver esta debilidad en los establecimientos, se comenzó a trabajar de inmediato en la creación de un Proyecto Educativo Comunal, el cual sería la base para la construcción posterior de los Proyectos específicos para cada establecimiento (etapa en la que se encuentran en la actualidad). Esta comuna está caracterizada por una fuerte presencia del Colegio de Profesores, apoderados poco participativos, alta tasa de desempleo y vulnerabilidad. La primera etapa reunió a toda la comunidad en torno a una serie de actividades de participación ciudadana. El resultado: un proyecto aceptado por todos y para todos. Esto crea una mística que antes no existía y se da un giro positivo en el compromiso de los actores que participan las escuelas<sup>35</sup>.

Entre las 76 escuelas consultadas vía internet, el 93,3% de aquellas que poseen un alto IBR afirman que la escuela posee un norte claro a seguir y el 80% señala que el director da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa. En el caso de las escuelas con bajo IBR estos porcentajes que bajan a 66,6% y 46,6% respectivamente.

Este resultado muestra dos cosas. Si bien estos datos son una muestra mínima del universo nacional, avalan la teoría de que una misión clara en la escuela termina en mejores resultados y, por otro lado, que los directores no están sabiendo transmitir esto a la comunidad, existiendo de todos modos diferencias entre aquellos con buenos y malos resultados.

<sup>35</sup> Otro hallazgo de esta investigación es que los directores de establecimientos particulares subvencionados poseen mayor claridad con respecto a cuál es su misión al dirigir una escuela.

Durante las visitas se pudo conversar con algunos apoderados y apreciar el gran respeto que muestran hacia los docentes en general. Encuentran en ellos personas con una formación superior a ellos y muchas veces un consejero. La imagen de profesores y directores es bien vista por apoderados, quienes los tratan con respecto al pedir cosas, pero reconocen su responsabilidad en la educación de sus hijos sólo cuando el director muestra un liderazgo adecuado, de lo contrario, se despreocupan del tema.

Por otro lado, el aumento en la matrícula de las escuelas con alto IBR pareciera mostrar un grado de confianza en estos establecimientos. La explicación de esto puede vincularse a los resultados mostrados en la Tabla 4-8.

**TABLA 4-8: ENTORNO**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
24.- El (La) Director(a) integra constructivamente a la escuela con su realidad y entorno	4,26	0,90	3,88	1,01
26.- El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	4,33	0,87	4,00	1,00
27.- El (La) Director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna (*)	4,26	0,85	3,68	0,94

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET  
 (\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

Los directores de establecimientos con buenos resultados se muestran bastante de acuerdo a su desempeño para posicionar a la escuela, sin embargo, sólo existen diferencias significativas con aquellas de bajos resultados en cuanto respecta a dar a conocer los aspectos positivos del establecimiento a la comunidad. Esto puede ser un giro clave al momento de obtener o mantener matrícula y crear sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

Al incluir a la comunidad en un entorno, se le saca el máximo provecho a las capacidades y oportunidades locales, haciendo de la escuela un centro comunitario al servicio de los vecinos y apoderados.

No todo son diferencias. También existe acuerdo entre las opiniones de los directores que lideran escuelas con buenos y malos resultados. Sin mayor sorpresa se encuentra que no existen grandes diferencias sobre las atribuciones que poseen, lo que confirma el malestar generalizado entre los directores sobre su marco de acción.

Lo otro que llama la atención es la percepción que tienen sobre sus sostenedores. Si bien no es destacada ni muy crítica, también los ven bastante limitados en su accionar. Entre los directores entrevistados se encuentra un patrón básico: saben que los municipios tampoco pueden hacer mucho por la educación. Al conocer la realidad del sistema educativo, comprenden que por más que se exija, no se

puede llegar muy lejos dadas las grandes restricciones de quienes administran. Esto también queda reflejado en las respuestas de la Tabla 4-9.

**TABLA 4-9: FACTORES COMUNES ENTRE DIRECTORES**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
6.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para la selección y desvinculación de profesores	2,37	1,04	2,60	1,25
2.- El sostenedor posee los recursos y capacidades adecuadas para realizar su trabajo	3,37	1,18	3,20	1,04
14.- La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los alumnos	3,41	0,97	3,16	0,98

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET

#### 4.2 CICLO DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA

Desde la entrada al sistema, y hasta su salida, un director pasa por una serie de etapas que pueden determinar el éxito o fracaso de su gestión en una escuela.

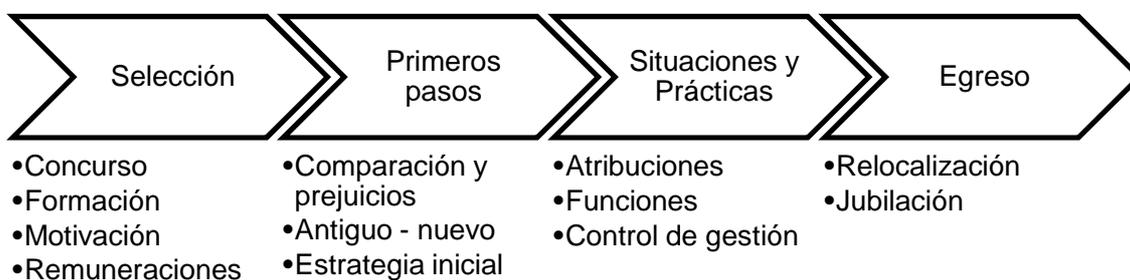


Ilustración 4-2: Ciclo del director en la escuela

#### 4.2.1 SELECCIÓN DE DIRECTORES

*“Si, pero aquí atendemos profesionales de verdad, como médicos por ejemplo”  
Enfermera de un consultorio de Valdivia<sup>36</sup>*

El sistema de selección y retiro de estos cargos, especificados en el Estatuto Docente, tiene aspectos políticos, sociales y económicos que hacen de este proceso algo complicado. La Ley JEC<sup>37</sup> determina la concursabilidad de los directores nombrados después del año 1994. Esta establece un período de 5 años para el cargo, a cuyo término puede volver a postular. Sin embargo, de no hacerlo, o no ganar el concurso, seguirá desempeñándose en algún establecimiento de la misma Municipalidad o Corporación, con igual número de horas a las que servía como director, sin necesidad de concursar, o bien, podrá optar a la indemnización establecida por ley.

El funcionamiento del concurso es el siguiente. Se llama a concurso público nacional a través de un medio oficial. Este consta de dos etapas. En la primera se someten a revisión los antecedentes del candidato por parte de una Comisión Calificadora, integrada por un director de la misma comuna, un profesor del establecimiento, un representante del Centro de Padres y Apoderados, un miembro del DAEM y un representante del MINEDUC, que vela por el correcto funcionamiento de la comisión. En la segunda parte los postulantes preseleccionados deben presentar una propuesta de trabajo en base al proyecto educativo del establecimiento. Esto no quita que posteriormente puedan hacerse entrevistas y pruebas especiales. Finalmente, la Comisión otorga un puntaje a los candidatos, entregando un listado al Alcalde, quien deberá nombrar a quien haya obtenido el primer lugar en puntaje.

Los factores políticos en la selección del director están presentes por ley. La modificación del art.32 de la Ley 20.006 (que norma la concursabilidad) señala en su letra b: *“...se presentará al Alcalde (la resolución del concurso por parte de la comisión), quien deberá nombrar a quien figure en el primer lugar ponderado en el respectivo concurso. No obstante, por resolución fundada, podrá nombrar a quien figure en el segundo lugar de dicho concurso...”*

Para producir líderes educativos eficientes, los sistemas deben en primer lugar seleccionar a la gente correcta para ocupar ese lugar. Las investigaciones sobre liderazgo educativo efectivo revelan que “apenas un puñado de rasgos de la personalidad explican una alta proporción de las variaciones en la efectividad del liderazgo” (Leithwood et al., 2008). Para conseguir a las personas apropiadas para convertirlas en líderes educativos, los sistemas con más alto desempeño ofrecen

---

<sup>36</sup> Frase dicha por una funcionaria de un consultorio en Valdivia. Rechaza atender a una profesora en la oficina dedicada para profesionales. Para ella los profesores no son profesionales (Diario Austral de Valdivia, 2010)

<sup>37</sup> Jornada Escolar Completa

los incentivos apropiados para que los mejores docentes se postulen para puestos de liderazgo, e implementan procesos efectivos para seleccionar a los mejores entre todos los postulantes (Barber, M. & Mourshed, M., 2007). La manera en que lo hacen depende principalmente de si la selección del director es centralizada (controlada por el distrito escolar o el ministerio) o descentralizada (controlada por las propias escuelas)<sup>38</sup>.

La selección es un tema que sigue llamando fuertemente la atención. A pesar de las modificaciones realizadas bajo la Ley JEC, la percepción de los directores es que los concursos aún no son fiables en su totalidad ya que los componentes políticos siguen pesando demasiado, indistintamente del color político del Alcalde de turno. A su juicio, el llamado “amiguismo” determina finalmente al seleccionado. Sumado a esto, las comisiones calificadoras también están en tela de juicio. Ellas deben entrevistar, revisar los antecedentes de los candidatos y enviar una lista (en orden de preferencia) al Alcalde para la selección final. La experiencia indica que los integrantes son personas que por descarte llegaron a esta instancia, es decir, no tienen gran interés en participar del concurso; no teniendo entonces un proceso riguroso. La mayoría de los encuestados coincide en que el proceso no es el óptimo, e incluso señalan que la etapa en la cual deben presentar una propuesta de proyecto educativo no es determinante.

Si bien es cierto mencionan estos aspectos de manera negativa, al hablar del concurso que ganaron cambia el panorama. Sin dudarlo destacan sus cualidades, experiencias y diversos cursos y estudios realizados. No es de extrañar esta tendencia. Es algo natural. Es más, el 70% de los 76 directores encuestados vía internet señala que su formación fue la adecuada para desempeñar su trabajo. Sin embargo, esto baja a 42,9% cuando responden los 28 profesores entrevistados (refiriéndose a la formación del director).

Lo interesante es detenerse a entender por qué. El perfil de los profesores de escuelas municipales presenta profundos rasgos de un fuerte desgaste emocional como consecuencia del abandono por parte de la sociedad hacia su profesión y del bajísimo nivel de las carreras de pedagogía<sup>39</sup>. Esto los lleva a la necesidad permanente de validarse como profesionales y ganar reconocimiento social. Un modo de hacer esto es vanagloriarse con los numerosos estudios, postítulos y diplomados que realizan. Muchas veces de dudosa calidad y en su mayoría en institutos y universidades privadas. La oferta es inmensa y la demanda permanece en constante aumento.

---

<sup>38</sup> Ejemplos de esto son Singapur y Chicago quienes ilustran dos sistemas distintos para llevar a cabo este proceso. Ver comparación de ambos sistemas en Anexos H: Ejemplos de sistemas de selección de directores: Singapur y Chicago

<sup>39</sup> No es tema de esta investigación señalar el bajo nivel en que se encuentran las carreras de pedagogía, pero un ejemplo concreto de esto son los resultados de la última prueba TEDS-M que ubica a los estudiantes de pedagogía en matemática en el penúltimo lugar en la prueba de conocimientos y en la de temas netamente pedagógicos (El Mercurio, 2010)

A lo largo de las conversaciones los directores admiten que no son de gran utilidad estos cursos, sino que es la única manera de posicionarse entre sus pares y tener un “plus” al momento de la selección en los concursos.

Los modelos de gestión no son bien recibidos siempre, pero quienes los incorporan a su trabajo llevan una planificación ordenada, evalúan internamente, ponen metas, hacen análisis, entre otras cosas que facilitan y mejoran su gestión. En particular, el Marco para la Buena Dirección no es bien visto en los casos de directores con bajo liderazgo ya que el hecho de señalarles como deben desempeñarse no es de su agrado. Es más, explican que todo eso es pura teoría y que la realidad dista mucho de este modelo<sup>40</sup>. En cambio, otros directores ven en esto una buena y útil guía que intentan llevar adelante.

También reconocen que las herramientas y técnicas de gestión que aprenden en sus estudios les ayudan en su labor. Lo que más se valora como formación son las experiencias prácticas. Si bien no son todos, la amplia mayoría de los entrevistados afirma tener uno o dos ejemplos concretos de directores que los marcaron a lo largo de su carrera, definiendo un modelo a seguir en cuanto al estilo de liderazgo que utilizan.

En algunas escuelas de buenos resultados se destacan algunas experiencias en donde los directores se capacitan a la par que sus docentes, práctica determinante de un liderazgo eficaz (Robinson et al., 2008). En estos establecimientos es el mismo director el que estimula a los profesores a desarrollarse profesionalmente y practica con el ejemplo. Aquí el liderazgo pasa a un nivel de cercanía que influye positivamente en el clima y la relación entre el cuerpo docente y directivo.

Por otra parte, los sostenedores consultados señalan que los candidatos que se presentan en los concursos son de un nivel bastante bajo, e incluso no es extraño que ni siquiera lleguen postulantes y deban declararlo desierto.

Si bien es cierto deben por ley concursar los cargos, también deben mantener una planta docente en relación de 80-20% como titular y contrata respectivamente, lo cual les abre espacio para la no concursabilidad de los puestos<sup>41</sup>.

Los directores señalan que llegan a sus puestos como una manera de dar un giro en sus carreras profesionales. Algunos reconocen que es sólo para probar suerte, otros por sentirse capaces y que pueden transmitir su experiencia. Otros simplemente porque se los ofrecen directamente. Un aumento en las remuneraciones no aparece como un factor determinante, ya que muchos han pasado desde unidades técnicas pedagógicas, las cuales poseen un rango salarial muy similar y, en el papel, con menor carga laboral.

---

<sup>40</sup> En casos contados (de buenos y malos resultados) culpan directamente a Fundación Chile de estos modelos, entregándoles un tono negativo.

<sup>41</sup> Tendencia en disminución, ya que son cada vez más los directores que han llegado a su cargo a través de concurso.

Al preguntarles si están satisfechos con su trabajo hay variaciones no menores. La diferencia es significativa entre aquellos que lideran escuelas con alto IBR y aquellos que lo hacen en establecimientos con bajo índice.

**TABLA 4-10: SATISFACCIÓN DE DIRECTORES CON SU TRABAJO**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
23.- El (La) Director(a) está satisfecho con su trabajo (**)	4,22	0,84	3,48	1,12

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET  
(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Desde el punto de vista de las remuneraciones, los directores (al menos los que dirigen establecimientos municipales) suelen estar bastante próximos de los docentes de aula, a pesar de tener una responsabilidad muy superior (Weinstein, 2007)<sup>42</sup>. En efecto, si bien en el Estatuto Docente se fija una Asignación por Responsabilidad Directiva, ella puede alcanzar sólo hasta el 25% de la remuneración base, siendo menos significativa económicamente que la Asignación por Experiencia, por Desempeño Difícil o por Perfeccionamiento<sup>43</sup>. No es de extrañar, entonces, que un reciente estudio comparativo de la OECD en 19 países, ubique a Chile entre los que hacen una menor distinción salarial hacia los directivos (La Tercera, 2008).

Recientemente se implementó un incentivo, de carácter voluntario, por logro de metas anuales que permite que todo el equipo directivo aumente algo más su remuneración. De este modo, si cumplen a cabalidad con las metas fijadas junto con el sostenedor pueden recibir, por concepto de la Asignación de Desempeño Colectivo, un 15% sobre la remuneración base, y si cumplen parcialmente pueden obtener un 7.5%<sup>44</sup>. Si bien no modifica sustantivamente el panorama general

<sup>42</sup> Una encuesta realizada a los docentes por parte del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile en el año 2005, arrojaba una remuneración líquida promedio de los directivos de \$ 681 mil, con contratos jornada completa de 44 horas (mientras que los docentes de aula recibían \$ 416 mil líquidos por una jornada parcial, de 33 horas promedio). De modo similar, un experto en remuneraciones docentes, el economista Rodolfo Bonifaz, estimaba recientemente la remuneración promedio de un director de establecimiento municipal en \$ 958 mil brutos.

<sup>43</sup> Más precisamente la Asignación por Experiencia puede llegar al 100% a los 30 años de servicio, la de Desempeño Difícil puede alcanzar un 30% y la de Perfeccionamiento tiene un tope de 40%, distribución que muestra las prioridades que han tenido los gobiernos concertacionistas pero también el Colegio de Profesores, que no ha hecho suya la causa de los directivos ni la ha reivindicado en las periódicas negociaciones salariales.

<sup>44</sup> La Asignación de Desempeño Colectivo fue establecida en la reciente ley 19.993, y en ella se establece que si se cumple por sobre el 90% de las metas concordadas entre equipo directivo y sostenedor se recibirá un incentivo del 15% de la Remuneración Básica Mínima Nacional, mientras que si se obtiene solo sobre 75% se logrará un 7.5% (MINEDUC, 2005).

planteado, este incentivo es sin duda un avance que, por desgracia, se ha visto atenuado en su impacto por la baja postulación de los establecimientos<sup>45</sup>.

El desgaste emocional de profesores y directores se asocia también al alto nivel de estrés de los docentes, sobre todo en establecimientos con índices de vulnerabilidad escolar tan altos como los de este estudio. Durante las visitas se conoció un establecimiento (de bajo IBR) en donde el director e inspector general sufrieron ataques al corazón. Si bien no se puede afirmar que sea exclusivamente por el estrés, se tenía evidencia médica que así lo señalaba.

Los resultados indican que los directores de escuelas con peores resultados reconocen este alto nivel de estrés en sus docentes, pero aunque la diferencia con aquellas de buenos resultados sea significativa, de todos modos estos últimos no están muy conformes con la situación de sus docentes. Si bien los directores dicen preocuparse de este problema, el coeficiente de Spearman entre situación y práctica es sólo de 0,319.

**TABLA 4-11: ESTRÉS**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
20.- El nivel de estrés de los profesores es adecuado (**)	3,37	0,88	2,44	1,00
54.- El (La) Director(a) se preocupa por la situación de estrés de los profesores y mantener alta su motivación	4,07	0,91	3,60	1,15

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET  
(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Del mismo modo se encuentra la necesidad de espacios de expresión y desahogo de profesores y directores. Su nivel de estrés, en parte explicado por sobrecarga laboral e indisciplina de los alumnos, es tal, que pasa a ser una de las causales más determinantes en el desánimo y frustración, lo cual disminuye su compromiso, responsabilidad y expectativas de logro.

<sup>45</sup> Así el año 2005 se suscribieron 428 convenios (358 municipales y 70 particulares subvencionados) y el 2006 solo 324 (279 municipales y 45 particulares subvencionados) (MINEDUC, s/f).

#### 4.2.2 PRIMEROS PASOS EN LA ESCUELA

*“En el primer Consejo de Profesores que dirigí, pregunté cual era el curso más conflictivo y asumí su jefatura”*

Director de escuela de buenos resultados

El momento de asumir como director es fundamental. La cultura está marcada por la historia y los grupos de poder. Presencias positivas se ven opacadas por verdaderas “colusiones docentes” que, bajo el alero de la inamovilidad laboral, juegan el papel de “patrones de fundo”. No es fácil sacar conclusiones en las experiencias estudiadas, pero sí se pueden rescatar algunos puntos.

Al igual que en todas las organizaciones, el director debe hacer frente a las personas que se desempeñan en el establecimiento, asumiendo las comparaciones con directores anteriores y los prejuicios que pudiesen existir. Cuando es primera vez que llega a la escuela (la mayoría de las veces de algún otro establecimiento de la comuna), la disposición de los profesores suele ser a la defensiva. Los directores entrevistados afirman que se mira con recelo cuando llega alguien nuevo a la escuela e intenta implementar nuevos métodos de trabajo; sobre todo cuando esto implica un alza en las exigencias. El miedo al cambio se manifiesta, mayoritariamente en los mismos profesores que más adelante causan conflictos internos. Por otro lado, aquellos que asumen habiendo estado antes en la escuela (en su mayoría en la Unidad Técnica Pedagógica) reconocen que los primeros meses de trabajo son bastante complejos, pero el conocer la cultura de la escuela ayuda a tomar rápidamente el rumbo.

Algunos señalan que su estrategia inicial es formar de inmediato un equipo directivo potente, el cual se sienta completamente empoderado con sus roles y sean un real apoyo en la gestión. Dadas las fuertes cargas administrativas de los directores, formar estos equipos permite delegar funciones y fortalecer el trabajo pedagógico. En los resultados se muestra que el equipo directivo de las escuelas con alto IBR posee mejores habilidades y competencias que sus pares en escuelas con malos resultados (Tabla 4-12). Por otro lado, el 80% de los directores de establecimientos con alto IBR afirma que se apoya en su equipo directivo. Este porcentaje baja a 46,6% en las escuelas con bajo índice.

Otro modo que se repite habitualmente es acercarse a los profesores y mostrarse como uno más entre ellos, tomando cursos (e incluso jefaturas), capacitándose con ellos y hacer notar que sin ellos es imposible alcanzar buenos resultados.

**TABLA 4-12: DIRECTIVOS**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
10.- El equipo directivo posee las habilidades y competencias adecuadas para realizar su trabajo (*)	4,11	0,93	3,40	1,38
22.- El (La) Director(a) es capaz de sobreponerse frente a situaciones adversas	4,41	0,88	4,00	0,95
38.- El (La) Director(a) se apoya en el trabajo del cuerpo directivo (*)	4,15	0,94	3,48	1,22

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET  
 (\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

#### 4.2.3 SITUACIONES Y PRÁCTICAS EN LA ESCUELA

*“Tenemos excelentes directores en la comuna que nos facilitan mucho nuestra gestión, pero también hay muy malos... Lo peor de todo es que hacen mucho daño y no hay como sacarlos. Literalmente son monos con navaja.”*

Algo a destacar es el modo en que se enfrenta a los llamados “profesores problemáticos”. Estos se caracterizan por hacer el mínimo esfuerzo en su trabajo, teniendo en su “ADN” que es imposible sacar adelante a niños vulnerables. A lo largo de las visitas se reconocen dos patrones:

- Asumir esta situación como un dato, no hacer nada, y cuando exista la oportunidad quejarse ante el sostenedor solicitando traslado.
- Trabajar desde adentro con los buenos profesores, los cuales comienzan a impregnar su espíritu entre los demás, dejando rezagados en el camino a aquellos que no pueden seguir su ritmo.

La segunda opción tiene tales implicancias, que en contadas ocasiones los mismos “malos elementos” han solicitado traslado, por no querer (o no ser capaces de) llevar un ritmo de trabajo exigente y eficiente. Esto no es extraño encontrarlo en escuelas con buenos resultados, en que cada vez son más las colaboraciones mutuas entre docentes y equipo directivo. Este espíritu se difunde dentro de las escuelas, traducándose en el compromiso de los docentes con la escuela, que tal como señala la Tabla 4-13, los directores de establecimientos con IBR alto consideran que sus docentes muestran un alto grado de compromiso con su escuela.

**TABLA 4-13: COMPROMISO**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
18.- Los profesores se sienten comprometidos con la escuela (**)	4,30	0,54	3,12	1,16
47.- El (La) Director (a) trabaja para que los profesores se sientan comprometidos con la escuela como organización (*)	4,30	0,91	3,68	1,28

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET

(\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Cuando se encuentra un establecimiento en donde el líder inspira respeto, disciplina y rigor, los profesores considerados “malos elementos” se aíslan y van quedando solos con el paso del tiempo. Esto no sería posible sin mecanismos permanentes de evaluación (internos e independientes de la evaluación docente), seguimiento del trabajo diario y acompañamiento continuo. Tal como lo muestra la Tabla 4-14, la percepción entre directores tiene una importante diferencia, sin embargo, ni siquiera aquellos que lideran escuelas con alto IBR parecen estar de acuerdo con la existencia de estos mecanismos.

**TABLA 4-14: EVALUACIÓN**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
17.- Fuera de la evaluación docente. Existen procedimientos internos adecuados de evaluación y retroalimentación sobre el trabajo de los profesores (**)	3,78	0,97	2,88	1,16
31.- El (La) Director(a) monitorea el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar (*)	4,07	0,82	3,40	1,19
32.- El (La) Director(a) destaca a los profesores de desempeño sobresaliente	4,15	0,81	3,80	1,08

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET

(\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Este modo de trabajo se ha debido masificar debido a la falta de atribuciones que poseen los directores. El no poder seleccionar, y menos desvincular a quienes no cumplan con sus funciones, los deja de manos atadas. En general existe amplio consenso en las bajas atribuciones que poseen para esto y determinar su presupuesto entre todos los directores consultados.

Estas limitaciones se materializan en ocasiones en que se debe sancionar las actitudes inapropiadas e indisciplinas, tanto de alumnos como profesores. Lo más grave de esto es que existe evidencia de que el bajo desempeño de los

estudiantes de estas condiciones sociales se debe en parte a que estas escuelas reciben a los profesores menos calificados y son incapaces de retener a los que si lo están (Darling-Hammond, L. & Youngs, P., 2002). En estas escuelas, los procesos de enseñanza aprendizaje se ven potenciados cuando los líderes utilizan todos los medios posibles para atraer y retener buenos profesores. Igualmente es imprescindible que las atribuciones reales que tienen los directores dentro de las escuelas, les permitan desarrollar a plenitud las orientaciones descritas en el Marco para la Buena Dirección, existiendo evidentes contradicciones entre lo que se espera del liderazgo y lo que es posible hacer dada la legislación vigente (Garay & Uribe, 2006).

Existe un miedo a entregar más atribuciones a los directores, tanto por parte de los sostenedores, por no confiar en la capacidad de liderazgo y gestión, como los mismos docentes frente a un posible despido masivo sin fundamento alguno. Un reciente estudio muestra que directores con total atribuciones para despedir profesores, de todos modos se basan en inasistencia laboral y quienes recibieron peores evaluaciones, desmitificando el hecho que se preocuparan de despedir a diestra y siniestra sin ningún respaldo. En este mismo estudio se concluye que quienes han sido despedidos de una escuela, en la siguiente donde son recontratados tienden a ser despedidos en su primer año (Jacob, 2010). Esto es bastante lógico ya que los mayores esfuerzos de los directores deben ir en la línea de mantener a sus buenos profesores, más que en desvincular a los malos (OCDE, Teachers matter. Attracting, developing and retaining, 2004).

Sumadas a estas limitaciones aparecen las restricciones presupuestarias. Como el sistema de voucher entrega el subsidio al sostenedor, los directores no juegan ningún papel en el uso de los recursos. Ni siquiera en la planificación financiera anual. Esto los limita a ser meros ejecutantes de políticas sin tener la posibilidad de tomar decisiones estratégicas que puedan conducir a mejoras sustanciales en la escuela.

**TABLA 4-15: ATRIBUCIONES**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
3.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para definir y utilizar el presupuesto y administrar eficientemente la escuela	3,11	1,31	2,56	1,32
6.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para la selección y desvinculación de profesores	2,37	1,04	2,60	1,25

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VÍA INTERNET

Aquí entra en juego un poder negociador entre director y sostenedor que marca la diferencia. El crear y fortalecer una estrecha relación entre las partes permite tomar medidas en una serie de situaciones. Los directores que mantienen

relaciones constructivas y cercanas con el sostenedor tienen espacios de participación bastante amplios. Existen casos en los que incluso pueden solicitar un profesor en particular (cosa impensada por la mayoría de los directivos) y desvincular cuando es necesario; tanto profesores como estudiantes. Esta relación se construye con el tiempo estrechando los vínculos de trabajo, respondiendo a las exigencias y mostrando un espíritu de cooperación en lo que sea necesario. Por otra parte, el sostenedor cumple con lo prometido en los plazos establecidos y encuentra en el director un aliado que le facilita su labor a nivel comunal.

**TABLA 4-16: SOSTENEDOR**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
5.- Las relaciones del (la) Director(a) con el sostenedor son transparentes y ajustadas a las normas (*)	4,11	1,01	3,48	1,19
14.- La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los alumnos	3,41	0,97	3,16	0,98
15.- La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los profesores (*)	3,26	1,09	2,64	1,03
25.- El (La) Director(a) mantiene una relación constructiva y cercana con el sostenedor	3,78	1,12	3,48	1,08

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET  
 (\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

Los sostenedores no tienen dudas. Si bien conocen mejor que nadie la realidad en la que los directores exigen más atribuciones para liderar los establecimientos, los jefes DAEM entrevistados afirman que con el nivel de los directores actuales es impensable hacer algo del estilo. El daño que podrían provocar es tan alto que prefieren mantener el control de las decisiones por algún tiempo más. Es tan fuerte este tema, que no es difícil encontrar sostenedores que prefieren tener en un escritorio de la municipalidad a un mal profesor/director que en una escuela.

Las funciones que deben desempeñar los directores suelen llamarlas como “cargas administrativas” y “cargas pedagógicas”. El sentido negativo que le ponen a su trabajo es sin lugar a dudas un tema preocupante. Sin importar el establecimiento en el cual trabajen, sienten en sus espaldas tantas trabas burocráticas que quedan sumamente abrumados y sin tiempo para realizar lo fundamental de su trabajo: ser un verdadero líder pedagógico. Al consultarles por la relación de tiempo que ocupan en cada una de sus funciones señalan (en promedio) que un 60% deben dedicarse a aspectos administrativos y el restante 40% a lo pedagógico. En efecto, en un análisis del uso del tiempo que realizan los directores se constató que 32% lo dedicaban a gestión interna (planificar acciones, realizar evaluación institucional), 24% a administración y control (organizar horario de profesores, definir forma de uso de recursos del establecimiento, preocupación por disciplina, etc.), y 16 % a gestión externa (participar en reuniones con otros directores o con autoridades de educación, relación con comunidad), restando

solamente un 28% para gestión pedagógica (monitorear el desempeño docente, estimular evaluación de prácticas de docentes, dirigir reuniones de profesores, etc.). No es de extrañar, entonces, que el “liderazgo instruccional” sea ejercido por los jefes de UTP, más que por los directores (Weinstein, 2007) .

**TABLA 4-17: CARGA ADMINISTRATIVA**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
16.- La carga administrativa del (la) Director(a) es adecuada	3,67	1,14	3,16	1,10

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET

En lo administrativo deben enviar información al Ministerio, Secretaría Provincial, sostenedor y la misma Municipalidad, sin contar con las diversas instituciones que constantemente solicitan todo tipo de cosas. Sin embargo lo más dramático de esta situación es la replicabilidad. La ausencia de sistemas de información eficientes hace que un director deba entregar más de una vez exactamente los mismos reportes a distintas instancias. Por otra parte, su rol pedagógico deben canalizarlo a través de su equipo directivo. Pieza clave en el éxito de la escuela es el trabajo que desempeña el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica. Lo que nuevamente marca la importancia de este cargo, el cual, en la práctica, es la etapa previa para llegar a ser director.

Más allá de las funciones que deben cumplir, constantemente aparecen las más diversas ONGs que ofrecen sus intervenciones a la escuela. En su mayoría son alternativas que facilitan y refuerzan algunas labores de los establecimientos, sin embargo, el mal manejo de estas pasan a ser una complicación más. El solicitar información de los estudiantes y usar tiempos del personal (por ejemplo) hace que los directores que no son capaces de aprovechar la situación se abrumen con más trabajo y se termine entorpeciendo el trabajo del establecimiento en lugar de ayudar y mejorar. No obstante, siguen manteniendo estas intervenciones para demostrar que están abiertos a la comunidad y trabajan buscando nuevas opciones de desarrollo para la escuela.

Esta sobre carga de trabajo también ocurre cuando funcionarios del Poder Judicial solicitan la participación del director y el establecimiento en algún proceso en que está involucrado un alumno o algún apoderado, cuando el consultorio o municipalidad solicita información, o cuando una empresa ofrece sus productos y/o servicios.

Son muchos los actores externos que interactúan con la escuela a través del director. La diferencia aparece cuando un director es capaz de sumar a su proyecto educativo las distintas posibilidades que se le ofrecen en su entorno y no recibiendo aquellas que se alejen de este. Sólo así se potencian círculos virtuosos de trabajo.

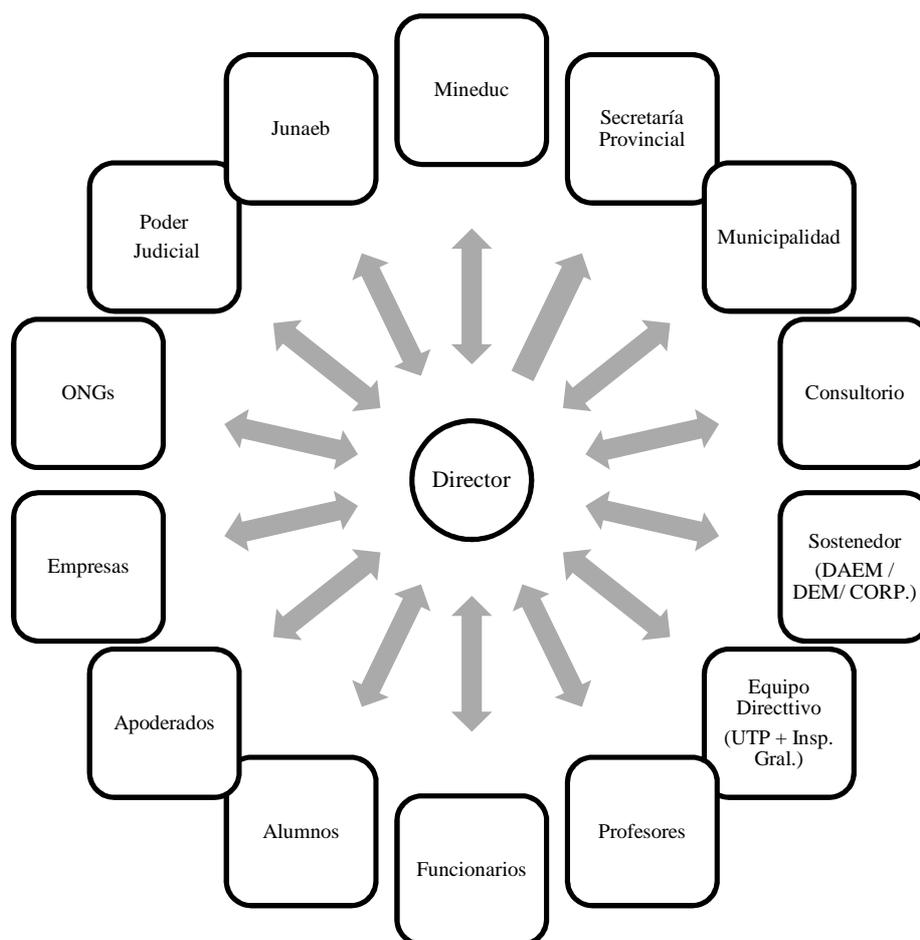


ILUSTRACIÓN 4-3: MAPA DE ACTORES QUE SE RELACIONAN CON UN DIRECTOR

Esta “super estructura” a la que debe enfrentarse un director cambiará en el corto plazo tras la implementación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la cual trae consigo dos nuevas instituciones: Agencia de la Calidad (establecerá los estándares mínimos de calidad) y Superintendencia de Educación (velará por el correcto uso de los recursos). Esto implica que la carga administrativa de un director aumentará sustancialmente y el rol estratégico del director podría verse reducido a su mínima expresión (La Tercera, 2010).

Las relaciones con los actores al interior de la escuela también son delicadas. Si bien deben posicionarse frente a sus pares, los profesores y equipo directivo, también deben hacerlo entre los mismos alumnos, apoderados y funcionarios. Las familias de los establecimientos estudiados pertenecen al nivel socioeconómico más bajo de la Región Metropolitana. Esto trae consigo una serie de condiciones sociales que dificultan el trabajo de los establecimientos.

La tendencia más clara es encontrar escuelas en donde los apoderados las utilizan como simples guarderías, sin involucrarse en lo más mínimo durante el año escolar e incluso molestándose cuando se les pide algo. Cuando son llamados (y asisten) por la dirección por alguna situación de su hijo (en la mayoría de los casos por indisciplina) protestan y entregan toda la responsabilidad a la escuela. Estas condiciones hacen que sean los mismos profesores y directivos los que deban ir hasta el hogar de los alumnos para intentar encontrar una solución, corriendo el riesgo de sufrir daños en su integridad física (literalmente). Los directores pasan a jugar un papel más allá de sus funciones, sino que también tienen que actuar como asistente social y juez.

Durante las visitas fue posible reconocer una estrategia que utilizan algunos directores con los apoderados para conseguir cosas que de otro modo serían muy difíciles. Como el director no puede acceder fácilmente a recursos para comprar algo que necesite la escuela, se apoyan en los recursos que el Centro de Padres y Apoderados (CPPAA) tiene, gracias a cuotas de incorporación y/o mensuales, eventos o actividades puntuales. Esta relación permite establecer un vínculo colaborativo en miras de objetivos comunes que consigue resultados concretos. Se estima que este trabajo focalizado en los CPPAA (más que con los apoderados en general) es la explicación para la diferencia entre las dos prácticas de la

Tabla 4-18, donde además se muestra que las escuelas con alto índice trabajan de una manera más cercana con los apoderados que las de bajo IBR. Donde hay buenos líderes los apoderados participan activamente en la escuela, trabajando en conjunto con profesores y apoyando a sus alumnos, lo cual facilita a su vez la labor del equipo directivo e incentiva el aprendizaje de los alumnos. Esto conlleva una involucración de la comunidad (más allá de las paredes de la escuela) con el establecimiento.

**TABLA 4-18: APODERADOS**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	alto IBR		bajo IBR	
	n = 27		n = 25	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
13.- Existe un Centro de Padres y Apoderados democráticamente elegido	4,00	1,10	3,40	1,19
36.- El (La) Director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados (*)	4,30	0,72	3,76	0,77
41.- El (La) Director(a) mantiene una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados y los considera en la toma de decisiones (**)	4,30	0,82	3,54	1,02

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS POR 76 DIRECTORES VIA INTERNET

(\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

A pesar de tener tantas responsabilidades, es escaso el control que se tiene sobre su cumplimiento. Al asumir el cargo de director se tiene un alto grado de

estabilidad laboral durante 5 años, momento en el cual se vuelve a realizar un concurso. Durante este tiempo los sostenedores no tienen mucho que hacer cuando se encuentran con un bajo desempeño de un director. Esto hace que sus esfuerzos por tener un buen control de gestión sobre ellos se vean reducidos a aspectos básicos solamente.

Anualmente el sostenedor debe sancionar, en función de la normativa vigente y de la naturaleza de los contratos existentes, quienes son sujetos de evaluación en cada establecimiento, sin embargo, como esta no conduce a nada más que emitir un juicio valorativo sobre su desempeño, el que es comunicado a toda la comunidad escolar, no representa un modelo que se tome en serio por los docentes<sup>46</sup>.

#### 4.2.4 EGRESO

Al finalizar su período el director puede volver a concursar a su puesto. Si no gana el sostenedor debe encontrar su reubicación en algún establecimiento de la comuna, ya sea en algún cargo directivo o incluso en trabajos administrativos en el mismo sostenedor. Rara vez de regreso a un aula.

La otra posibilidad es el retiro. Dado que las jubilaciones son muy bajas, los mismos directores entrevistados señalan que prefieren prolongar su vida laboral lo más posible antes que dejar de trabajar.

### 4.3 COMPARACIÓN DE PERCEPCIONES

En esta parte de la investigación se analiza lo recopilado en entrevistas en las diez escuelas seleccionadas: 10 directores y 28 profesores.

Las experiencias conocidas en este estudio son de todo tipo, y en general confirman lo que estudios pasados señalan; mal comportamiento de docentes, mal estado de la cultura escolar en este tipo de establecimientos con tan alta vulnerabilidad, difícil rol de los apoderados y la importancia de un buen liderazgo directivo en todo esto.

Las entrevistas se realizan entre noviembre de 2009 y enero de 2010 a escuelas que pertenecen a las comunas de Cerro Navia, Conchalí, El Bosque, Huechuraba, La Florida, La Granja, La Pintana y San Joaquín. Para facilitar la comprensión del análisis se muestra en la Tabla 4-19 la caracterización de las escuelas visitadas según su puntaje IBR.

---

<sup>46</sup> Ver modelo en Anexos I: Procesos de Evaluación del desempeño de directivos

**TABLA 4-19: VARIABLES DE ESCUELAS VISITADAS**

Variables descriptivas de escuelas visitadas	Alto IBR	Bajo IBR
	N = 5	N = 5
SIMCE 4º básico 2008 Lenguaje	262	210
SIMCE 4º básico 2008 Matemática	255	190
Tasa Variación SIMCE 2008-2006 (*)	1,14	0.96
Tasa variación de la matrícula 2008-2006 (*)	1,09	0,88
Satisfacción de apoderados (**)	88,9	57,3
IBR	60,48	46,74
Matrícula	474	624

(\*): TASA DE VARIACIÓN PORCENTUAL  
(\*\*): ESCALA PORCENTUAL

#### 4.3.1 ANÁLISIS SEGÚN JEC

Se realiza un análisis cuantitativo para ver si existen diferencias de resultados explicadas por tener implementada (o no) la Jornada Escolar Completa.

Para esto se toman los datos de las 76 escuelas en donde responden directores vía internet y se realiza un análisis de varianza (ANOVA). En un primer análisis se encuentra que no hay diferencias de resultados entre las 53 escuelas que tienen JEC y las 23 que no. Posteriormente se comparan las escuelas de buenos resultados entre las que tienen jornada y las que no. Finalmente se hace lo mismo con aquellas de malos resultados.

Los análisis indican que no hay diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los casos señalados. Esto implica que las diferencias en los resultados de las escuelas no son debidas a la Jornada Escolar Completa.

#### 4.3.2 ANÁLISIS SEGÚN MATRÍCULA

En cada uno de los cuadros de la Tabla 4-19 es posible apreciar las diferencias entre las escuelas con buenos y malos resultados (medido según índice IBR). Si bien la literatura señala que la matrícula (al igual que el número de docentes del establecimiento) es un factor determinante en los resultados y en lo que sucede al interior de la escuela, en la muestra de esta investigación no se hizo distinción alguna sobre este punto debido a que se intenta identificar prácticas transversales, más allá del tamaño de los establecimientos. De todos modos se analizan todos los índices que asocien resultados para ver si existen diferencias significativas.

Para esto se realiza un análisis por conglomerado utilizando el método K-means para agrupar los 76 establecimientos de acuerdo a su matrícula. Una vez encontrados los conglomerados se realiza un análisis de varianza, el cual muestra que no hay diferencias significativas en los resultados entre ninguno de los grupos

encontrados, lo cual asegura que esto tampoco afecta los resultados finales<sup>47</sup>. Además de esto, se calcula el coeficiente de correlación de Spearman entre el índice IBR y la matrícula, el cual es 0,09, lo que muestra nuevamente que no hay diferencias en los resultados explicadas por el tamaño de la escuela.

Finalmente, y sólo para evaluar que pasa en los extremos, se toman los cinco establecimientos con mayor y menos matrícula. En la Tabla 4-20 se pueden apreciar sus indicadores.

**TABLA 4-20: RESULTADOS EN ESTABLECIMIENTOS EXTREMOS SEGÚN TAMAÑO**

Variables asociadas a resultados en establecimientos agrupados según su matrícula	Matrícula menor a 250	Matrícula mayor a 1100
	N = 6	N = 5
SIMCE 4º básico 2008 Lenguaje	230	227
SIMCE 4º básico 2008 Matemática	210	215
Tasa Variación SIMCE 2008-2006 (*)	0,94	1,00
Tasa variación de la matrícula 2008-2006 (*)	0,96	1,04
Satisfacción de apoderados (**)	74	72,5
IBR	51,08	53,75

(\*): TASA DE VARIACIÓN PORCENTUAL  
(\*\*): ESCALA PORCENTUAL

Al realizar un análisis de varianza nuevamente se encuentra que no hay diferencias significativas entre estos grupos.

#### 4.3.3 DIFERENCIAS AGREGADAS ENTRE PROFESORES Y DIRECTORES

Una primera interrogante a responder es si existen diferencias significativas entre la percepción de un director y lo que ven los docentes, en relación a la gestión y la situación en que se encuentra la escuela. Al hacer el test ANOVA para comprobar esto se encuentra que hay diferencia en 6 afirmaciones.

<sup>47</sup> Se hace el análisis para todas las escuelas que responden la encuesta: visitadas y aquellas que responden directores a través de internet para ver si existen diferencias en resultados. En total 76 escuelas. Ver análisis y tablas en Anexos J: Análisis según matrícula

**TABLA 4-21: DIFERENCIAS DE PERCEPCIÓN ENTRE DIRECTORES Y PROFESORES**

Diferencias entre percepciones de directores y profesores	director		profesor	
	N= 10		N=28	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
22.- El (La) Director(a) es capaz de sobreponerse frente a situaciones adversas (*)	4,40	0,84	3,46	1,07
24.- El (La) Director(a) integra constructivamente a la escuela con su realidad y entorno (*)	4,00	1,33	3,00	1,05
32.- El (La) Director(a) destaca a los profesores de desempeño sobresaliente (*)	4,00	1,15	3,04	0,99
41.- El (La) Director(a) mantiene una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados y los considera en la toma de decisiones (*)	4,10	1,10	3,25	0,92
46.- El (La) Director (a) crea un clima escolar con estándares de desempeño exigentes, altas expectativas en los alumnos, estudiantes motivados y un trabajo serio y disciplinado (*)	4,00	1,05	3,04	1,03
52.- El (La) Director(a) integra a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela (*)	4,10	1,10	3,36	0,91

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS EN ENTREVISTAS PERSONALES

(\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

Si bien estas diferencias podrían dar indicios de patrones, se analizan caso a caso, de modo de considerar otros aspectos objetivables que puedan confirmar o derribar estas diferencias.

- **Capacidad del director para sobreponerse a situaciones adversas:** Un día normal en la vida de un director de cualquiera de estas escuelas presenta más de un imprevisto. Extraño es cuando las cosas pasan de manera tranquila. Esto lo señalan todos los directores entrevistados, y la amplia mayoría de los docentes. Estas situaciones exigen que el líder del establecimiento tenga la capacidad de asumir los problemas, las condiciones sociales, el desgano de la comunidad y las bajas expectativas. Hacerse cargo de ellas y no dejarlas pasar como si fuera algo que limita estructuralmente el trabajo. Es lo que ordinariamente se conoce como “tener cuero de chancho” y muestra el liderazgo necesario para desempeñarse en las escuelas chilenas. La Tabla 4-21 muestra que en general los profesores (3,46) no están de acuerdo con que los directores (4,4) posean esta capacidad, sobre todo aquellos que se desempeñan en escuelas de bajos resultados, mostrándose una diferencia significativa con sus pares de mejores escuelas.
- **Integrar constructivamente a la escuela con su realidad y entorno:** La construcción del Índice de Buenos Resultados (IBR) contempla la tasa de variación de la matrícula. En la primera parte exploratoria del estudio se conocen diversas experiencias en que un buen director no sólo alcanzaba mejoras en puntajes Simce, sino también un incremento en la matrícula del establecimiento.

- Un caso emblemático es un director, que al llegar a la escuela, se puso la meta de convertirlo en colegio. A los tres años aumentó el Simce en 32 puntos y logró que obtuviera el permiso del Ministerio para abrir enseñanza media. Además, hoy es el establecimiento ejemplo de la comuna y comienzan a haber listas de espera para postular. Señala: *“Costó sangre, sudor y lágrimas cambiar el despelote, pero convencí a los profes de lo bueno que era el cambio y todo lo bueno que nos traería un posicionamiento fuerte de la escuela en la comuna.”*

En las visitas a las escuelas se pudo apreciar que las de buenos resultados poseen una característica común (en distintos niveles por supuesto): las puertas a los apoderados, familiares, vecinos, instituciones locales y autoridades están abiertas permanentemente. Los directores han tomado la política (o adquirido de gestiones anteriores) de convertir la escuela en un centro comunitario más allá de sus objetivos educacionales. Ejemplos de esto son la realización de eventos culturales, como la celebración del 21 de mayo en donde se invita a los vecinos (aunque no sean apoderados) a mirar lo que preparan los niños, actividades para financiar paseos e incluso jornadas de esparcimiento los fines de semana.
- Destacar a los profesores de desempeño sobresaliente:** Si bien por normativa un director no puede reconocer económicamente el buen desempeño de sus docentes, sí se encuentran prácticas puntuales que intentan resolver esta incapacidad de ofrecer incentivos al desempeño, tanto en directores de escuelas con buenos resultados como en un caso de malos resultados. Estas van desde la incorporación en la toma de decisiones (de toda índole) hasta reconocimientos públicos.

Se encuentran varios ejemplos como; asumir la organización de la celebración de fin de año o el paseo de curso, participar en el equipo de apoyo al cuerpo directivo para realizar el seguimiento del proyecto educativo, escoger al profesor del mes, liderar talleres de capacitación interna para otros docentes, entre otros.

El objetivo de estas actividades es estimular a los docentes más allá de sus funciones, destacando a aquellos con mejores resultados en las evaluaciones internas (cuando las hay) y los que muestran una postura destacada sobre el resto. Es genera dos cosas. Por una parte, en algunas ocasiones nacen celos dentro de los mismos docentes, señalando que el director tiene “favoritos”, lo que acarrea el aislamiento de algunos docentes, que por lo general son los que en ningún minuto y bajo ninguna circunstancia se acercan a tener buen desempeño. Los entrevistados consideran que esto es una externalidad positiva ya que el daño que realizan estos docentes en la cultura de la organización disminuye junto a su participación, limitándose sólo a sus clases e incluso pidiendo el traslado. Y por otro lado impacta en la competencia entre los docentes, quienes buscan ocupar los espacios de reconocimiento existentes y agradecen que su labor es valorada.

- **Mantener una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados e integrar a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela:** Integrar a los distintos actores en la toma de decisiones, delegar liderazgo entre ellos y construir en conjunto son factores que destacan en los establecimientos de buenos resultados. Las sensaciones y experiencias de los profesores entrevistados de estas escuelas son bastante positivas al respecto, pero al mismo tiempo exigente. Al tener un espacio de participación establecido, esperan mucho más de él, encontrando que no es suficiente lo que tienen y exigiendo constantemente más. Esto se refleja en que existe un cierto nivel de acuerdo entre los profesores de estas escuelas y las de bajos resultados, no habiendo diferencias entre ellos. Sin embargo, son los mismos directores los que reflejan las distancias sobre este aspecto entre las escuelas.
- **Clima escolar con estándares de desempeño exigentes, altas expectativas en los alumnos, estudiantes motivados y un trabajo serio y disciplinado:** Los directores consideran que su labor es más importante y tiene mayor impacto que lo que perciben los profesores. Si bien todos están algo disconforme con esto, es en las escuelas con bajos resultados que se agrava el asunto. No sólo no existe en su cultura la sensación de que se pueden lograr grandes cosas, sino que se cierran a su posibilidad y condenan a los estudiantes implícitamente.  
Durante las entrevistas se percibe un espíritu generalizado de derrota profesional y emocional en los profesores que se desempeñan en escuelas de bajos resultados. Sienten que todo su esfuerzo y dedicación no tiene fruto alguno y que no hay caso con seguir intentándolo. Quienes se desempeñan en escuelas con mejores resultados mantienen confianza al respecto, pero quienes lo hacen en escuelas con malos resultados prácticamente no ven solución y menos intenciones de remediarlo en su director.

Estas diferencias entre la percepción del director y sus profesores pueden indicar dos cosas. En algunos casos el trabajo que los directores están haciendo puede no estar comunicándose o percibiéndose bien, lo que podría generar una gran frustración en el director, dañándose su desempeño y dejándolo en mala posición frente a la comunidad. Algo que podría ser aún peor es que el director crea que se están haciendo las cosas bien, y en realidad no es así.

Esta brecha es crucial considerarla en cada decisión que se tome, sobre todo por parte de los sostenedores, quienes deben vivir diariamente con contradicciones de este tipo.

#### 4.3.4 FACTORES COMUNES ENTRE ESCUELAS DE BUENOS Y MALOS RESULTADOS

Analizar los puntos en común que tienen las escuelas con buenos y malos resultados es algo que da indicios de factores transversales en las aulas chilenas.

En la Tabla 4-22 se muestran aquellas preguntas que no tienen diferencias de medias entre escuelas de buenos y malos resultados, tanto en la opinión de directores como de profesores<sup>48</sup>. Los números representan la media en las respuestas; de los directores en la primera columna y de los profesores en la segunda.

**TABLA 4-22: PUNTOS COMUNES ENTRE ESCUELAS DE BUENOS Y MALOS RESULTADOS**

	Directores	Profesores
2.- El sostenedor posee los recursos y capacidades adecuadas para realizar su trabajo	3,5	
6.- El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para la selección y desvinculación de profesores	3,2	2,7
15.- La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los profesores		3,0
16.- La carga administrativa del (la) Director(a) es adecuada	2,6	2,9
25.- El (La) Director(a) mantiene una relación constructiva y cercana con el sostenedor		3,0
31.- El (La) Director(a) monitorea el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar	3,6	
34.- El (La) Director(a) ejerce su liderazgo consistentemente con los valores y las metas de la escuela		3,0
52.- El (La) Director(a) integra a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela		3,3

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS EN ENTREVISTAS PERSONALES A 10 DIRECTORES Y 28 PROFESORES.

Sin distinción entre el cargo que ocupan en el establecimiento o el tipo de escuela, hay bastante consenso en señalar que los directores poseen un carga de trabajo administrativo muy alta. Una queja habitual entre los entrevistados es que no queda tiempo para desempeñar labores pedagógicas entre tanto “papeleo” que deben realizar.

Otra característica que une a los establecimientos es el considerar bajas las atribuciones del director para seleccionar y desvincular a los profesores, siendo los más exigentes los mismos docentes con una media de 2,7. No es de extrañar esta respuesta ya que por definición del sistema estas atribuciones prácticamente son

<sup>48</sup> Se seleccionan diferencias de medias menores a 0,4 entre establecimientos con alto y bajo IBR.

nulas<sup>49</sup>. Son contados los casos en que, por tener buenas relaciones con el sostenedor, se puede tener un grado de injerencia en estas decisiones.

A su vez, los **directores coinciden en que el sostenedor posee relativamente los recursos y capacidades para realizar su trabajo**. Pero lo que más llama la atención es que reconocen que **no es habitual que monitoreen el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar**. Esto refuerza su bajo rol pedagógico en las escuelas, debilitando la principal función que debieran desempeñar.

Por otro lado, en general los profesores se muestran indiferentes con la relación que tiene el director con el sostenedor y como trabajan en conjunto en el proceso de sancionar las conductas inadecuadas de los docentes. A su vez, aparecen dos prácticas de liderazgo que los dejan conformes con cómo se están realizando. Indican que **en todos los establecimientos se integra a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela y el liderazgo que se ejerce va de acuerdo a las metas y valores de esta**.

Todos estos aspectos crean un piso mínimo de similitud entre los establecimientos, más allá de cómo sean sus resultados.

#### 4.4 IMPACTO EN RESULTADOS

##### 4.4.1 CORRELACIONES

En base a las 10 escuelas visitadas se construye una matriz de correlaciones de Spearman de todas las prácticas, entre ellas y con el índice IBR. Se encuentran algunas con una fuerte correlación (superior a 0,7), las que se muestran en la Tabla 4-23

---

<sup>49</sup> Con esto se puede corroborar que las respuestas a la encuesta no fueron al azar o sin pensar, sino que concuerdan con lo que se esperaba a priori en estas preguntas.

**TABLA 4-23: CORRELACIONES SUPERIORES A 0,7**

Aseveración A	Aseveración B	Correlación
28.- El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa	IBR	0,71
33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	IBR	0,72
36.- El (La) Director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados	IBR	0,71
49.- El (La) Director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores	IBR	0,75
50.- El (La) Director(a) estimula intelectualmente a los profesores entregando oportunidades de desarrollo personal, reconociendo sus logros y destacando la importancia de su trabajo	IBR	0,78
33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	26.- El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	0,78
40.- El (La) Director(a) distribuye adecuadamente el liderazgo entre los distintos actores de la escuela	26.- El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	0,81
37.- El (La) Director(a) mantiene a los profesores alejados de distracciones que entorpecen su quehacer	27.- El (La) Director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna.	0,75
29.- El (La) Director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa	28.- El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa	0,82
43.- El (La) Director(a) utiliza eficientemente los recursos financieros	29.- El (La) Director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa	0,71
44.- El (La) Director(a) asigna recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar	31.- El (La) Director(a) monitorea el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar	0,70
40.- El (La) Director(a) distribuye adecuadamente el liderazgo entre los distintos actores de la escuela	33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	0,72
48.- El (La) Director (a) integra a los profesores en la toma de decisiones	39.- El (La) Director(a) mantiene una comunicación clara, fluida y transparente con los profesores	0,80
53.- El (La) Director(a) se preocupa porque los profesores sientan satisfacción por su trabajo	39.- El (La) Director(a) mantiene una comunicación clara, fluida y transparente con los profesores	0,80
51.- El (La) Director(a) entrega apoyo a los profesores de acuerdo a sus sentimientos y necesidades individuales	41.- El (La) Director(a) mantiene una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados y los considera en la toma de decisiones	0,70
48.- El (La) Director (a) integra a los profesores en la toma de decisiones	43.- El (La) Director(a) utiliza eficientemente los recursos financieros	0,70

NOTA: TODAS LAS CORRELACIONES SE HACEN A PARTIR DE LAS RESPUESTAS DE LOS 28 PROFESORES ENTREVISTADOS

Todas estas correlaciones antes mencionadas muestran que las prácticas no se realizan de manera aislada sino que en conjunto y es imposible intentar comprender unas sin las otras.

A raíz de lo recién planteado se construye un diagrama de correlaciones entre los distintos ámbitos en que se agrupan las prácticas, considerando únicamente aquellas correlaciones mayores a 0,7. Esto permite tener una mirada sistémica de las relaciones entre prácticas y resultados. En la Tabla 4-24 se muestran los ámbitos en los que se agrupan estas prácticas.

**TABLA 4-24: ÁMBITOS EN QUE SE DESARROLLAN LAS PRÁCTICAS**

Práctica	Ámbito
26.- El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	Entorno
27.- El (La) Director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna.	Entorno
28.- El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa	Estrategia
29.- El (La) Director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa	Clima
31.- El (La) Director(a) monitorea el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar	Evaluación
33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	Estrategia
36.- El (La) Director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados	Apoderados
37.- El (La) Director(a) mantiene a los profesores alejados de distracciones que entorpecen su quehacer	Condiciones de trabajo
39.- El (La) Director(a) mantiene una comunicación clara, fluida y transparente con los profesores	Participación
40.- El (La) Director(a) distribuye adecuadamente el liderazgo entre los distintos actores de la escuela	Participación
41.- El (La) Director(a) mantiene una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados y los considera en la toma de decisiones	Apoderados
43.- El (La) Director(a) utiliza eficientemente los recursos financieros	Recursos
44.- El (La) Director(a) asigna recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar	Recursos
48.- El (La) Director (a) integra a los profesores en la toma de decisiones	Participación
49.- El (La) Director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores	Satisfacción
50.- El (La) Director(a) estimula intelectualmente a los profesores entregando oportunidades de desarrollo personal, reconociendo sus logros y destacando la importancia de su trabajo	Satisfacción
51.- El (La) Director(a) entrega apoyo a los profesores de acuerdo a sus sentimientos y necesidades individuales	Condiciones de trabajo
53.- El (La) Director(a) se preocupa porque los profesores sientan satisfacción por su trabajo	Satisfacción

Como se puede observar en la Ilustración 4-4 los resultados de las escuelas se ven afectados por las prácticas que intervienen la satisfacción de los profesores, el trabajo con los apoderados y la estrategia de la escuela. Este último es un ámbito que reúne correlaciones con el clima, la participación de los actores en la toma de decisiones y el entorno en el cual debe posicionarse la escuela.

El rol estratégico que debe jugar un líder no sólo impacta positivamente en los resultados de la escuela, sino que también lo hace indirectamente a través de la satisfacción de los profesores, la cual se ve fortalecida al contar con espacios de participación. Esta participación aparece como pieza clave en el análisis sistémico, ya que aparece como un modo que ayuda a usar mejor los recursos por parte del director.

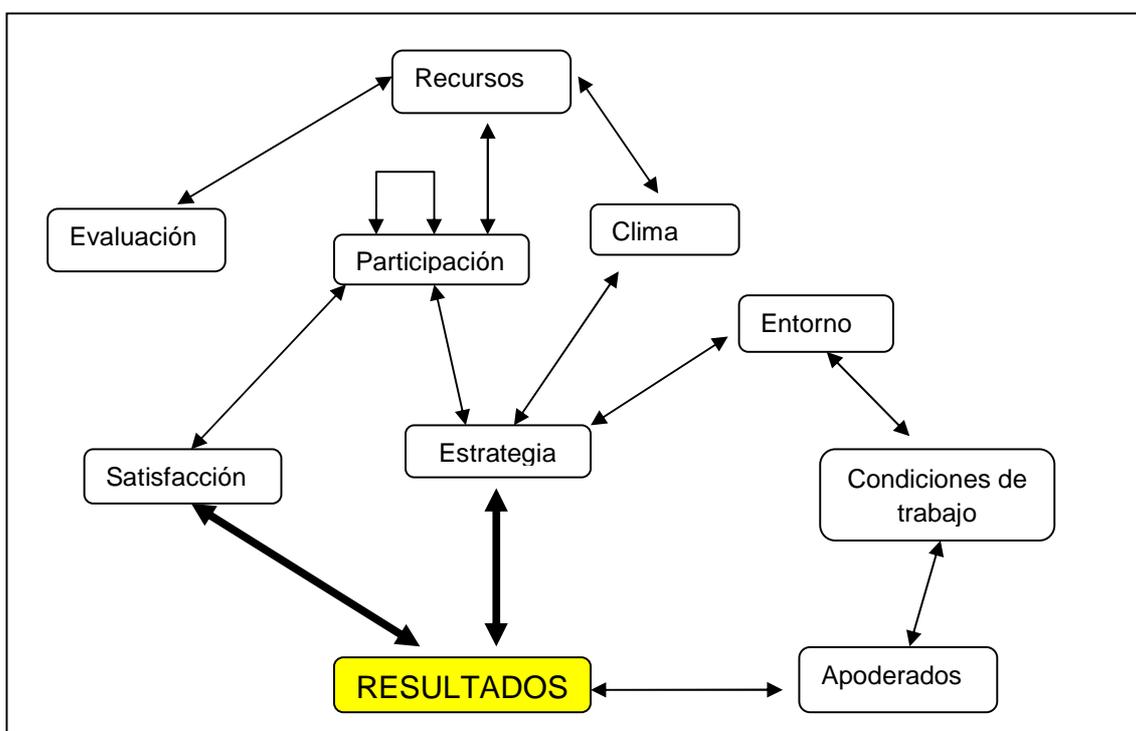


ILUSTRACIÓN 4-4: DIAGRAMA DE CORRELACIONES  
 NOTA: FLECHAS MÁS GRANDES REPRESENTAN 2 CORRELACIONES

#### 4.4.2 DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE MEDIAS

Conocer lo que hacen los directores no puede ser mejor evaluado que por los mismos profesores.

Dentro de todas las prácticas en estudio se encuentra un conjunto que representa las bases de un liderazgo exitoso. Al analizar cuales se diferencian entre las escuelas con buenos y malos resultados se encuentra que 12 tienen diferencias significativas al 99% (Tabla 4-25), mostrando que existen prácticas que pueden asociarse a los buenos resultados de la escuela.

Tabla 4-25: Diferencias en Prácticas de liderazgo según profesores

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	Profesor				Dif. de medias
	IBR = alto		IBR = bajo		
	n = 15		n = 13		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
52.- El (La) Director(a) integra a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela	3,33	1,11	3,38	0,65	-0,05
34.- El (La) Director(a) ejerce su liderazgo consistentemente con los valores y las metas de la escuela	3,13	0,91	3,00	1,15	0,13
24.- El (La) Director(a) integra constructivamente a la escuela con su realidad y entorno (*)	3,40	1,05	2,54	0,87	0,86
54.- El (La) Director(a) se preocupa por la situación de estrés de los profesores y mantener alta su motivación (*)	3,73	1,10	2,85	0,89	0,89
22.- El (La) Director(a) es capaz de sobreponerse frente a situaciones adversas (*)	3,93	1,03	2,92	0,86	1,01
39.- El (La) Director(a) mantiene una comunicación clara, fluida y transparente con los profesores (**)	3,80	0,94	2,77	0,92	1,03
46.- El (La) Director (a) crea un clima escolar con estándares de desempeño exigentes, altas expectativas en los alumnos, estudiantes motivados y un trabajo serio y disciplinado (**)	3,53	0,91	2,46	0,87	1,07
50.- El (La) Director(a) estimula intelectualmente a los profesores entregando oportunidades de desarrollo personal, reconociendo sus logros y destacando la importancia de su trabajo (**)	3,80	0,77	2,62	0,87	1,18
47.- El (La) Director (a) trabaja para que los profesores se sientan comprometidos con la escuela como organización (**)	3,73	0,88	2,54	1,19	1,19
51.- El (La) Director(a) entrega apoyo a los profesores de acuerdo a sus sentimientos y necesidades individuales (**)	4,00	1,06	2,77	0,92	1,23
28.- El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa (**)	4,00	0,75	2,69	0,85	1,31
36.- El (La) Director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados (**)	4,00	0,92	2,54	0,87	1,46
53.- El (La) Director(a) se preocupa porque los profesores sientan satisfacción por su trabajo (**)	4,07	0,96	2,46	1,05	1,61
29.- El (La) Director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa (**)	4,00	1,00	2,31	1,03	1,69
33.- El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales (**)	3,93	1,03	2,23	0,72	1,70
49.- El (La) Director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores (**)	4,40	0,63	2,69	0,85	1,71
27.- El (La) Director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna (**)	4,07	0,79	2,23	0,59	1,84

NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS EN ENTREVISTAS PERSONALES A PROFESORES DE LAS 10 ESCUELAS VISITADAS.

(\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 95%

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

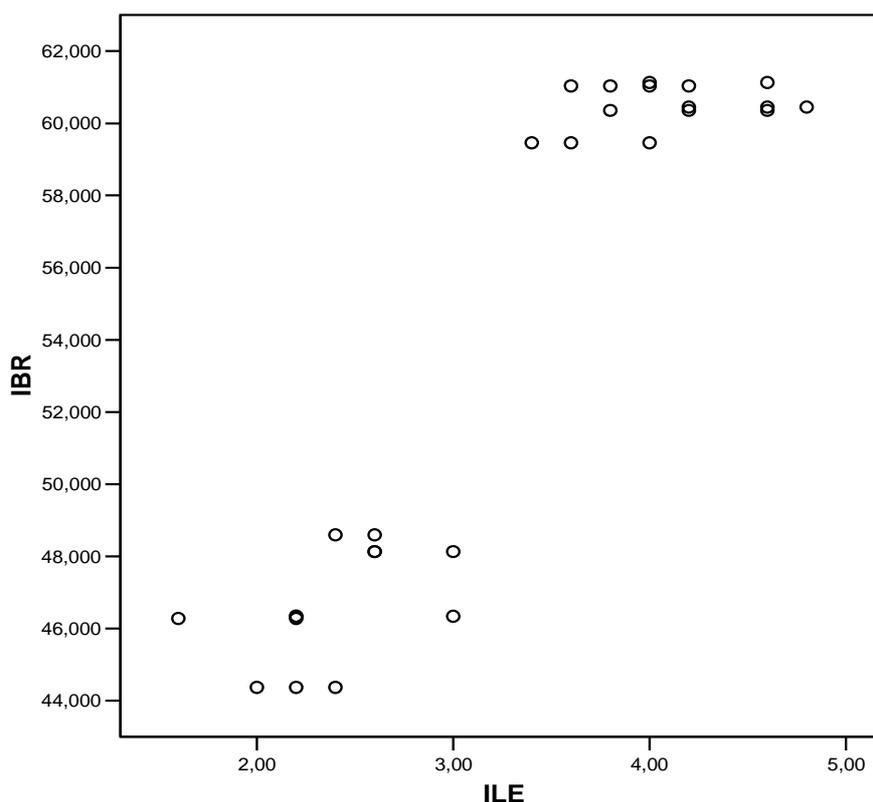
En miras de crear un perfil de liderazgo exitoso, y siendo exigentes para esto, se seleccionan aquellas prácticas que posean una diferencia significativa de medias superior a 1,5 entre escuelas con alto y bajo IBR. Con este criterio es posible definir un perfil de liderazgo educativo mínimo que debieran cumplir todos los directivos de escuelas públicas:

- **Preocuparse de la satisfacción de los profesores:** El compromiso de los profesores con la labor docente y el estar satisfechos con lo que hacen (entre otros factores) son variables relevantes en la gestión de los colegios, marcando la diferencia entre establecimientos de alto y bajo rendimiento. Ahí se aprecia que los docentes se sienten motivados con su labor y se interesan por desempeñarla de la mejor manera posible (Majluf, N. & Hurtado, J., 2008).
- **Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa:** “Vamos que se puede” sería la traducción de esto en lenguaje coloquial. Los líderes ayudan a fijar un rumbo a través de acciones que demuestran sus expectativas de calidad y alto rendimiento por parte del equipo educativo. Las expectativas de los líderes pueden ayudar a los miembros de la organización a visualizar el carácter desafiante de las metas fijadas y, a la vez, a entender claramente que las expectativas son alcanzables. Este foco en el aprendizaje es lo que expresa (Carbone, 2008).
- **Construir y materializar objetivos grupales:** Los líderes ayudan a fijar un rumbo, alentando al equipo educativo a desarrollar metas compartidas. Las personas se sienten motivadas por metas que consideran convincentes, desafiantes y factibles. La existencia de esas metas ayuda a las personas a entender la lógica de la organización y a elaborar una identidad dentro de su contexto laboral. Las metas compartidas también permiten orientar la actividad organizacional en una dirección común para lograr el máximo impacto. Importantes prácticas de liderazgo están relacionadas con cómo manejar procesos democráticos y cómo utilizar de manera productiva los conflictos. Aún cuando esta estrategia contradice algunas de las normas de individualidad que han caracterizado la práctica docente, es consistente con modelos más recientes de escuelas concebidas como comunidades colegiadas de aprendizaje (Leithwood K. , 2009).
- **Valorar, reconocer y acompañar a los profesores:** Encontrar en el director a un guía más que a un simple jefe hace que los docentes sientan su preocupación y perciban el reconocimiento que se hace de sus logros. Este reconocimiento, más allá de lo monetario, permite fortalecer el compromiso y satisfacción de los profesores. Los líderes educativos apoyan a sus equipos mostrando respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Esto le asegura a los docentes que los problemas que surgen serán tomados en cuenta y se les brindará apoyo. La evidencia reciente

muestra que la atención personal de un líder hacia su equipo incrementa los niveles de entusiasmo y optimismo, reduce la frustración, transmite un sentido de misión y aumenta de manera indirecta el rendimiento (McColl-Kennedy, J.R. & Anderson, R.D., 2002).

- **Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela:** La realidad del sistema educacional chileno amerita que las escuelas deban posicionarse en sus comunidades. En teoría los establecimientos deben competir por los estudiantes, pero en el sector municipal más importante pasa a ser la retención, dadas las altas tasas de migración al sistema privado de los últimos años. El preocuparse de esto genera un sentimiento de pertenencia, orgullo y compromiso de toda la comunidad educativas

Se construye un Índice de Liderazgo Exitoso (ILE) como el promedio simple de estas cinco prácticas. Como se puede apreciar en el Gráfico 4-2 no hay escuelas con alto IBR que posean bajo ILE, ni escuelas con bajo IBR y alto ILE. Esto muestra gráficamente la importancia que tienen estas prácticas en los resultados de las escuelas estudiadas.



**GRÁFICO 4-2: IBR V/S ILE**  
 NOTA: GRÁFICO MUESTRA RESPUESTAS DE PROFESORES DE LAS ESCUELAS VISITADAS

Del mismo modo, es posible observar en la Tabla 4-26 la fuerte correlación de este indicador con cada uno de los factores que forman el índice de buenos resultados. Esto puede tomarse como un impacto integral del liderazgo en la escuela.

**TABLA 4-26: CORRELACIONES ENTRE ILE Y FACTORES DE IBR**

	ILE
SIMCE 4º básico 2008 Lenguaje	0,72
SIMCE 4º básico 2008 Matemática	0,65
Tasa Variación SIMCE 2008-2006	0,81
Tasa variación de la matrícula 2008-2006	0,80
Satisfacción de apoderados	0,76
IBR	0,85

NOTA: TODAS LAS CORRELACIONES SE HACEN A PARTIR DE LAS RESPUESTAS DE LOS 28 PROFESORES ENTREVISTADOS

Así como existen prácticas, también hay condiciones que se presentan en una escuela con buenos resultados. Se seleccionan aquellas que muestran el estado del clima en el establecimiento:

**TABLA 4-27: CLIMA ESCUELAS BUENOS RESULTADOS**

Diferencia de medias entre establecimientos con alto y bajo IBR	Profesor				Dif. de medias
	IBR = alto		IBR = bajo		
	n = 15		n = 13		
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	
18.- Los profesores se sienten comprometidos con la escuela (**)	4,13	0,99	2,46	0,51	1,67
19.- Los profesores sienten satisfacción por el trabajo que desempeñan (**)	4,13	0,83	2,38	0,50	1,75
9.- En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los alumnos (**)	4,07	0,96	2,23	0,92	1,84
8.- En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los profesores (**)	4,53	0,74	2,69	1,03	1,84

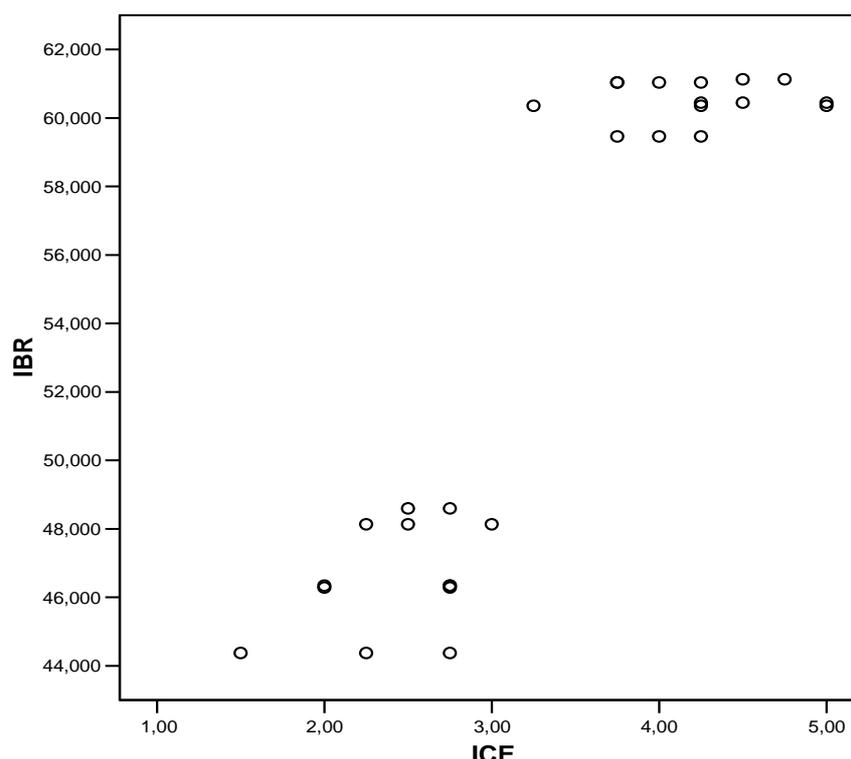
NOTA: RESPUESTAS EN ESCALA 1 A 5 BASADAS EN ENCUESTAS RESPONDIDAS EN ENTREVISTAS PERSONALES A PROFESORES DE LAS 10 ESCUELAS VISITADAS.

(\*\*): DIFERENCIA SIGNIFICATIVA CON UN NIVEL DE CONFIANZA DE 99%

Como se aprecia en la Tabla 4-27 todas estas situaciones presentan fuertes diferencias entre las escuelas con buenos y malos resultados. Coincidentemente, las prácticas seleccionadas anteriormente aparecen como una posible causa para esta situación

**Esta situación refuerza que tener profesores comprometidos con la escuela, satisfechos con lo que hacen y un énfasis académico que crea firmemente que se pueden alcanzar grandes metas caracteriza una escuela de buenos resultados<sup>50</sup>.**

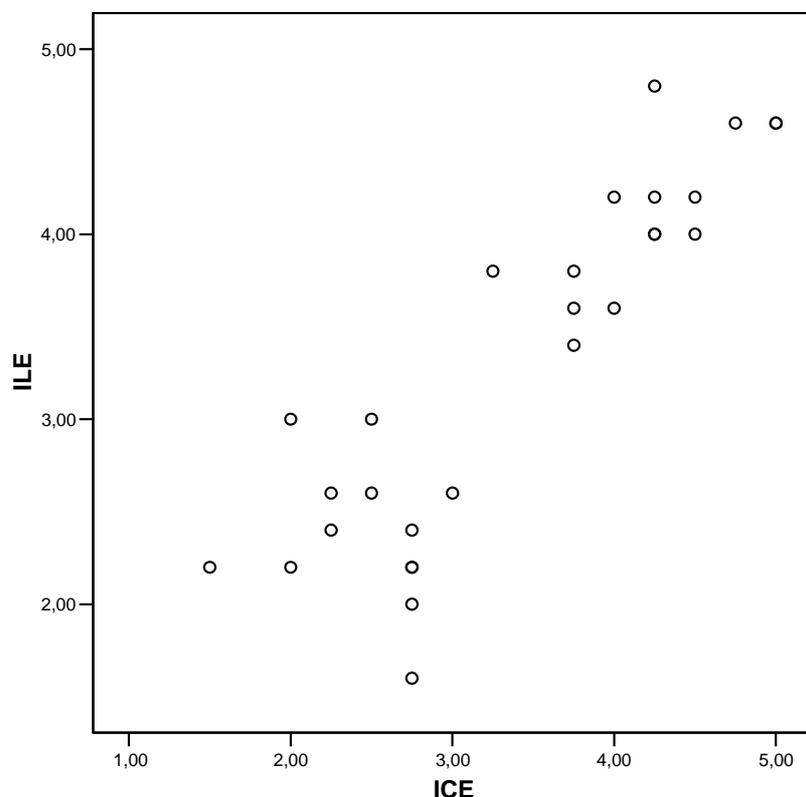
A partir de esto se crea el Índice de Clima Exitoso (ICE) con el promedio de las aseveraciones, el que, al igual que el ILE, muestra su relación con los resultados de las escuelas estudiadas. El ICE tiene un coeficiente de correlación de Spearman de 0,815, con significancia al 1%.



**GRÁFICO 4-3: IBR V/S ICE**  
 NOTA: GRÁFICO MUESTRA RESPUESTAS DE PROFESORES DE ESCUELAS VISITADAS

La relación entre ILE e ICE del Gráfico 4-4 muestra también que las escuelas que tienen un clima adecuado también poseen un director que aplica las prácticas asociadas a buenos resultados.

<sup>50</sup> Cabe mencionar un programa de escuelas públicas en EEUU: red de escuelas KIPP (“Knowledge Is Power” Program, o en español, el Programa “Conocimiento es Poder”). Estas, a pesar de desarrollarse en condiciones de alta vulnerabilidad, se han destacado por sus buenos resultados. Afirman que sus pilares fundamentales son: altas expectativas, elección y compromiso, dedicación de tiempo, directivos empoderados y foco en resultados. Más información en [www.kipp.org](http://www.kipp.org)



**GRÁFICO 4-4: ILE V/S ICE**  
 NOTA: GRÁFICO MUESTRA RESPUESTAS DE PROFESORES DE ESCUELAS VISITADAS

Se realiza una estimación del IBR tomando sólo el ILE e ICE como variables independientes con los datos de las respuestas de los docentes. Como se observa en la Tabla 4-28 la varianza explicada por estas variables es 88,6%. Este resultado muestra la gran importancia que poseen estas prácticas y condiciones con los resultados, sobre todos las ligadas al liderazgo del director.

**TABLA 4-28: REGRESIÓN CON ILE E ICE COMO VARIABLES INDEPENDIENTES**

Porcentaje de varianza explicada <sup>b</sup> : 88,6%			
Modelo		Coeficientes estandarizados	Nivel de significancia
		Beta (importancia relativa)	
1	(Constante)		0,000
	ICE	,398	0,010
	ILE	,571	0,001

a Variable dependiente: IBR

b. Varianza explicada equivale a R<sup>2</sup> de la regresión.

NOTA: REGRESIÓN HECHA EN BASE A RESPUESTAS DE PROFESORES DE ESCUELAS VISITADAS

De la tabla anterior se desprende que las habilidades directivas que forman el índice ILE tienen una importancia relativa superior al clima del establecimiento en los resultados. Cabe destacar que estos coeficientes estandarizados no significan una relación causa efecto con los resultados. Por ejemplo, un aumento en una unidad del índice de liderazgo implica un aumento de 0,571 en los resultados (manteniendo constantes las otras variables independientes).

Al incorporar el IVE en la regresión, para observar que sucede al incorporar una variable socioeconómica, la varianza explicada aumenta a 90,4%, siendo todas las variables independientes significativas para los resultados. Este leve incremento confirma que en esta investigación las variables socioeconómicas no son determinantes en los resultados, sino que las variables que hacen la diferencia son las asociadas al liderazgo del director y el clima de la escuela, fortaleciendo que, a pesar de encontrarse en situaciones de extrema vulnerabilidad, las habilidades y competencias humanas del director son capaces de sobrellevar esto.

**TABLA 4-29: REGRESIÓN CON IVE, ILE E ICE COMO VARIABLES INDEPENDIENTES**

Porcentaje de varianza explicada <sup>b</sup> : 90,4%			
Modelo		Coeficientes estandarizados Beta (importancia relativa)	Sig.
1	(Constante)		,003
	ICE	,303	,043
	ILE	,553	,000
	IVE2008	-,174	,045

a Variable dependiente: IBR

b. Varianza explicada equivale a R<sup>2</sup> de la regresión.

NOTA: REGRESIÓN HECHA EN BASE A RESPUESTAS DE PROFESORES DE ESCUELAS VISITADAS

Es posible, y razonable, pensar que un buen clima escolar es en sí mismo una consecuencia del liderazgo del director, lo que a su vez facilita la consecución de buenos resultados. Y mejores resultados refuerzan un buen trabajo de liderazgo de cualquier director.

Es fundamental reconocer y valorar este círculo virtuoso en todas sus etapas si se espera tener escuelas de excelencia, entendiendo sus dificultades y fortaleciendo la creencia del “sí se puede”, si se focaliza la energía correctamente.

## 5 CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal realizar un diagnóstico de las prácticas de liderazgo de los directores de escuelas municipales en sectores con altos niveles de vulnerabilidad social.

Los puntos que se mencionan a continuación son una selección de los principales hallazgos (aquellos que se consideran más relevantes de destacar, a pesar que vayan más allá de los alcances del estudio) y conclusiones de la investigación a raíz de los análisis cualitativos y cuantitativos.

- A pesar de los últimos (grandes) esfuerzos en integrar la tecnología en las escuelas, se observa bastante temor a utilizarla por parte de los docentes y algunos directores. Al no contar con estas herramientas en los hogares (tanto docentes como alumnos), se hace muy difícil su enseñanza y aprendizaje.
- Se estima que bajo la nueva institucionalidad creada por la Agencia de la Calidad y Superintendencia de Educación puede quedar aún más disminuido el rol del director y aumentar su carga administrativa, lo que iría en sentido opuesto a lo recomendado en este y otros estudios.
- El aumento (o disminución) de puntaje SIMCE de Lenguaje en una escuela también se presenta en Matemática. Esto indicaría que los buenos (o malos) trabajos que se realizan en las escuelas son consistentes con sus resultados.
- El sistema de subvención por asistencia deja con fuertes déficits a los municipios, sobre todo en los meses de invierno en que los alumnos aumentan sus tasas de ausencia.
- Tal como se pudo observar en recientes investigaciones y establecimientos particulares subvencionados, más atribuciones para directores no implica un mal uso de estas.
- Profesores son cada vez menos reticentes a que sean evaluados y observados durante sus clases, ya sea por el director o alguna otra persona.
- Los análisis indican que no hay diferencias significativas entre los resultados de las escuelas que tienen implementada la Jornada Escolar Completa y las que no la tienen. Tampoco se encuentran diferencias al comparar las escuelas de acuerdo a su matrícula.
- Se encuentra un uso poco eficiente de los recursos asociados a la Ley SEP. Directores reconocen que por primera vez cuentan con recursos económicos para hacer cosas que antes no podían, sin embargo hay ocasiones en que no le dan un uso estratégico y acorde a los objetivos para los que fueron entregados.

- En Chile no existen escuelas de pedagogía que preparen a sus estudiantes de pregrado para ser directores, dejando un espacio vacío en su formación<sup>51</sup>. Importante entonces es el esfuerzo que comienza el año 2010 la escuela de pedagogía de la Universidad Católica, en miras de la creación de una mención en dirección de establecimientos educacionales durante la carrera<sup>52</sup>.
- En general los profesores están de acuerdo con el modo en que se sancionan las acciones inapropiadas de los docentes por parte del sostenedor y el director. Y encuentran que el director mantiene una relación constructiva con el sostenedor.
- La mayoría de los directores consideran que monitorean relativamente bien el progreso de sus alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar.
- La indisciplina de los alumnos aparece como un factor común en todas las escuelas de este estudio. En los lugares que han podido solucionar esto, en cierto grado, se ha hecho con un trabajo conjunto entre el cuerpo directivo y el sostenedor.
- Las diferencias de percepción entre directores y profesores provocan frustración en ambas partes y generar conflictos que no existirían si hubiera una mejor comunicación.
- El contar con proyectos educativos conocidos y compartidos por la comunidad da un sentido de pertenencia, clarifica la visión de futuro y determina las líneas que conducen estratégicamente a cada establecimiento, las que dan sentido a lo que se hace diariamente.
- El posicionamiento de la escuela es clave para alcanzar buenos resultados. Esto no sólo permitiría mantener o aumentar la matrícula, sino que genera un sentimiento de orgullo en la comunidad educativa.
- Dado el alto nivel de trabajo administrativo del director, el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica pasa a ser pieza clave en el apoyo pedagógico y el Inspector General en la gestión interna de la escuela. Los buenos líderes se apoyan en sus equipos directivos para hacer su trabajo, el cual forman y alimentan desde el primer minuto en que asumen la dirección del establecimiento. Ninguno de ellos es evaluado rigurosamente por resultados ni reciben incentivos directos.
- Los resultados de las escuelas se correlacionan fuertemente con la visión estratégica de la escuela, el involucramiento de los apoderados y la motivación de los profesores, la cual se ve favorecida si el director reconoce y valora su trabajo.
- Los establecimientos con mejores resultados se destacan por mantener una buena relación con sus apoderados e involucrarlos en los procesos de la escuela, abrir sus puertas para ellos y buscar constantemente estrategias para integrarlos en la comunidad. En general los buenos resultados son valorados

---

<sup>51</sup> En entrevista con académicos de la UMCE y UC admiten que es un tema que se ha dejado de lado en las mallas curriculares.

<sup>52</sup> (Visión Universitaria, 2010)

por los apoderados, lo que se ve reflejado en su satisfacción por el establecimiento.

- Es posible neutralizar a los docentes considerados como “malos elementos” con un trabajo conjunto entre director, cuerpo directivo y aquellos profesores que sienten un alto grado de compromiso con su profesión y la escuela, a través de un aumento de las exigencias, trabajar disciplinadamente y no aceptar excusas para alcanzar los objetivos y hacer las cosas bien.
- Las prácticas desarrolladas por los directores no se realizan de manera aislada, sino que se alimentan mutuamente dentro de un contexto particular para cada escuela.
- La motivación para ser director no pasa por un incentivo económico, sino que responde más a un giro profesional, probar suerte y escalar laboralmente. Las remuneraciones no distan de otros puestos en la escuela e incluso pueden ser menores a algunos docentes. Es bastante común que antes de llegar a la dirección se pase por la Unidad Técnica Pedagógica.
- La selección de los directores no es la adecuada para las necesidades reales que tienen las escuelas. Si bien se avanzó en la creación de un sistema a través de concurso, este aún es perfectible. La composición de la Comisión Calificadora es claramente el resultado de una negociación política para lograr implementar el sistema de concurso. Su carácter democrático y con presencia de todos los actores de la comunidad educativa es (en el papel) de un enorme valor. Sin embargo, tras las entrevistas de este estudio se encuentran opiniones que afirman que la realidad es muy distinta. En la selección no se consideran las habilidades directivas como algo fundamental a la hora de escoger entre los candidatos.
- Los directores reconocen que sus estudios de postgrado no fueron de gran valor, pero sí destacan algunas herramientas de gestión. Afirman que su mayor aprendizaje fue gracias a experiencias concretas y ejemplos de otros directores.
- Existe un amplio consenso entre directores y profesores de escuelas de buenos y malos resultados en que los directores no poseen las atribuciones adecuadas y que su carga administrativa es excesiva.
- El efecto de un liderazgo bien ejercido es integral. Llega a todo nivel y se potencia constantemente. Impacta en cada una de las variables asociadas a resultados.
- Las condiciones socioeconómicas aparecen como un factor de menor influencia en los resultados, en comparación con el clima de la escuela y el liderazgo del director, en escuelas de alto nivel de vulnerabilidad social.
- El **clima escolar** de las escuelas con mejores resultados se caracteriza por tener:
  - altas expectativas de rendimiento en profesores y alumnos,
  - espíritu de superación y
  - profesores comprometidos con la escuela y satisfechos con lo que hacen.

- Existen **prácticas de liderazgo directivo** que diferencian a directores de escuelas con buenos y malos resultados, las cuales son concordantes con el clima existente en escuelas de mejor desempeño. Estas prácticas son:
  - Preocuparse de la satisfacción de los profesores por su trabajo.
  - Generar altas expectativas de rendimiento en la comunidad educativa.
  - Fomentar la construcción y materialización de objetivos grupales.
  - Valorar, reconocer y acompañar el trabajo que hacen los profesores.
  - Dar a conocer logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna.

## 6 RECOMENDACIONES

Al no mostrar la realidad educacional del país, sino una pequeña muestra de la Región Metropolitana, las recomendaciones de este estudio no buscan entregar pautas a seguir, sino que proporcionar sugerencias para un posible (re)diseño de políticas públicas y observaciones para sostenedores y directores.

### 6.1 RECOMENDACIONES PARA EL DIRECTOR

- Guiar su trabajo diario hacia el fortalecimiento de su rol como líder pedagógico, focalizándose en las prácticas señaladas anteriormente.
- Proveer un clima escolar que genere altas expectativas en todos los actores, que fomente la motivación por lo que se hace, incremente la confianza en que se pueden alcanzar grandes objetivos y tenga un claro énfasis académico y humano.
- Reconocer que un liderazgo bien llevado ayuda a alcanzar un buen clima y que ambas cosas favorecen la consecución de buenos resultados.
- Involucrar a los apoderados en los procesos de la escuela, abrirles las puertas y tener una buena relación con ellos.
- Preocuparse de posicionar a la escuela en su entorno y comuna, dando a conocer las fortalezas y aspectos positivos del establecimiento.
- Dar a conocer permanente y comprensiblemente el proyecto educativo a toda la comunidad. De no existir, o no representar la realidad de la escuela, construirlo en conjunto, de modo que sea reconocido como propio por todos los actores.
- Preocuparse de comunicar, de una manera humilde pero efectiva, las labores que realiza el cuerpo directivo, de modo de minimizar la brecha entre lo que se hace y lo que se percibe que se hace.
- Evaluar y monitorear personalmente a los profesores, ya que en la actualidad muestran una buena disposición para este tipo de prácticas.
- Construir fuertes lazos de colaboración con el sostenedor. Esto les permitirá mejorar la resolución de conflictos internos, facilitar la obtención de recursos e incluso llegar a decidir en la selección de los docentes.
- Conformar un buen equipo directivo y apoyarse en el Jefe de UTP.
- Fidelizar a los buenos profesores y trabajar con ellos en la búsqueda de una cultura que represente los valores de la escuela.

## 6.2 RECOMENDACIONES PARA EL SOSTENEDOR

- Apoyarse y trabajar en conjunto con los directores. No deben ser rivales sino que aliados. Con esto es posible tener un seguimiento continuo del desempeño de los docentes, solucionar situaciones de violencia escolar o deserción, entre otros beneficios. Es por esto que no se deben realizar prácticas como deslegitimar sus decisiones o negociar por separado con los profesores. Incluso estas alianzas permitirían neutralizar las posibles movilizaciones que se producen año tras año.
- Crear colaborativamente un proyecto educativo comunal, a partir del cual puedan generarse los proyectos de cada uno de los establecimientos de la comuna. Esto permite crear un sentido de pertenencia a los apoderados, profesores y alumnos.
- Hacer un continuo esfuerzo por posicionar a los establecimientos municipales en la comuna, dando a conocer los aspectos positivos de la educación pública, sus logros y beneficios. Para esto es necesario contar con el respaldo de todas las escuelas, de modo que sea un esfuerzo conjunto.
- Fortalecer el rol del jefe de UTP y apoyar la gestión de los directores reduciendo los procesos burocráticos y enfocándose en lo sea estrictamente necesario para el buen funcionamiento de las escuelas. De ser necesario, trabajar para que no haya directores que se queden rezagados con sus funciones.
- Utilizar un proceso de selección de directores (que perfeccione el concurso actual) que sea exigente y riguroso y que contemple las habilidades directivas de los candidatos. Debe poder atraer a alguien que sea capaz de crear relaciones de confianza, resolver problemas complejos e integrar conocimiento pedagógico.
- Dado que en la actualidad los directores no postulan por incentivos monetarios, sino que por dar un giro profesional, puede ser interesante crear estrategias de atracción de buenos directivos a través del diseño de desafíos académicos de corto plazo (por ejemplo, poner metas concretas a alcanzar en plazos determinados) y un compromiso de aumentar sus atribuciones en la práctica (por ejemplo, ofrecer mayor flexibilidad para seleccionar su personal).
- Gestionar alianzas con las organizaciones que trabajan en la comuna, de modo de facilitar y mejorar algunas labores de las escuelas.

### 6.3 RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

- Tomar la decisión política de mejorar la calidad de los directivos escolares.
- Crear una Carrera directiva (diferenciada, pero quizás incluida, en una también necesaria nueva carrera docente) que incorpore aspectos básicos que en la actualidad parecieran no tenerse contemplados adecuadamente: formación especial para ser director, exigente selección, mayores atribuciones, mejores remuneraciones, rigurosa evaluación y clara desvinculación. Esto generaría automáticamente una fuente de legitimización entre los docentes.
- Perfeccionar el mecanismo de selección. Tal como se señala capítulos atrás, hay diversos tipos de modelos entre los sistemas exitosos en el mundo para seleccionar a los directores<sup>53</sup>. Chile debe encontrar el que mejor se acomode a su realidad. Incluso, ¿por qué no pensar en tener un proceso similar al de la Alta Dirección Pública? Un aspecto fundamental es incluir habilidades y experiencias de liderazgo en el perfil del puesto. Además de reconsiderar los integrantes de la Comisión Calificadora
- Aumentar las atribuciones para directores: Incrementar los espacios para la toma de decisiones, contar con el respaldo del sostenedor y poder seleccionar a su personal. No es necesario contar con mayores atribuciones en lo referente al presupuesto o la administración de recursos económicos, sino que por lo menos deben contar con facultades para seleccionar a los docentes a su cargo, definir los ámbitos de perfeccionamiento profesional y potenciar el peso de su calificación en la evaluación docente.
- Debe existir una evaluación transparente, en base a desempeños y resultados, que permita reconocer a quienes estén haciendo un buen trabajo o desvincular en caso contrario. Hoy, si un sostenedor ve que un director no hace bien sus funciones, no puede hacer más que esperar a que termine el período de 5 años y volver a concursar el puesto.
- Asimismo, las remuneraciones de directores (y cuerpo directivo) deben tener un rediseño, ya que sus valores son muy bajos si se espera atraer a los mejores postulantes. La asignación directiva debe, además, ser reconocida como tal y cesar una vez que se deja esa función.
- Crear un programa de desarrollo de habilidades directivas para todos los directores de escuelas municipales con altos niveles de vulnerabilidad.
- Hacer una revisión del sistema de subvención por asistencia, y que también incluya los recursos otorgados por la Ley SEP, debido a que en la actualidad esto genera un desfinanciamiento de los municipios, sobre todo en invierno.
- Entregar un soporte adecuado a los directores para reducir su carga administrativa y fortalecer sus funciones pedagógicas. Para esto es

---

<sup>53</sup> Anexos H: Ejemplos de sistemas de selección de directores: Singapur y Chicago

recomendable focalizar aún más su trabajo en el ámbito de gestión curricular del Marco para la Buena Dirección.

#### 6.4 PROPUESTAS DE FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

- Se recomienda hacer un estudio similar con la información recogida en el SIMCE 2008 de 2º medio, ya que se le pregunta a los profesores en el cuestionario (pregunta 21) sobre el director. Esto permitiría contar información a nivel censal y analizar que pasa en establecimientos de enseñanza media.
- Hacer un exhaustivo diagnóstico de las funciones que debe realizar un director, de modo de optimizar sus labores y potenciar su foco como líder pedagógico.
- Como un complemento de esta investigación, se pueden estudiar los sistemas de gestión de recursos humanos, los cuales son variables determinantes en el despliegue de las habilidades directivas.
- Realizar un diagnóstico y (posible) rediseño de los sistemas de información con los que debe interactuar la escuela y el mismo Ministerio. Si se contara con un sistema integrado (online), que no replique información, que sea amigable al usuario y facilite (en lugar de entorpecer) las labores del director, se estima que su distribución del tiempo sería más eficiente.
- En esta misma línea es que se puede hacer un esfuerzo en estudiar y proponer un ordenamiento de las bases de datos (SIMCE, PSU, Evaluación Docente, Datos generales de la escuela, SNED, etc.), lo cual permitiría trabajar con mayor facilidad, rigurosidad y transparencia. A lo largo de esta investigación se comprobó lo desactualizada de las base y los diversos portales para encontrar los datos.
- Estudiar la implementación de la Ley SEP en las escuelas, el uso de los recursos, la medición de impacto y el rol del director.
- Estudiar el uso de tecnología en las escuelas y ver la pertinencia de seguir invirtiendo en esta línea antes que en otras cosas.
- Estudiar casos exitosos de posicionamiento de la escuela en la comuna y en base a eso determinar campañas, procesos claves, prácticas y costos.
- Estudiar los mecanismos de retención de docentes y directores de excelencia en escuelas de alta vulnerabilidad, sus motivaciones y aspiraciones profesionales.
- Estudiar las diferencias de resultados entre escuelas en base a su matrícula y determinar el perfil que debe tener un director exitoso para cada tipo de establecimiento. Si bien esta investigación no encuentra diferencias significativas, esto podría cambiar con una muestra de mayor tamaño.

## 7 BIBLIOGRAFÍA

AChM. (2007). *Situación Financiera Municipal 2007*. Obtenido de Asociación Chilena de Municipalidades: <http://www.munitel.cl>

Andrews & Soder. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership* , 44, 9-11.

Araneda, P. & Beyer, H. (2009). Hacia un Estado más efectivo en educación: una mirada a la regulación laboral docente. En *Un Mejor Estado para Chile* (págs. 403-446). Santiago.

Barber, M. & Mourshed, M. (Septiembre de 2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *McKinsey & Company, Social Sector Office* . , 32-37.

Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal*. Santiago.

Bossert, Dwyer, Rowan & Lee. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly* , 18, 34-64.

Brunner, J.J. & Elacqua, G. (2003). Capital humano en Chile. *Escuela de Gobierno Universidad Adolfo Ibáñez – La Araucana* . , 65.

Carbone. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación - UAH.

Castro, R. (2007). *Libertad y Desarrollo*. Obtenido de <http://www.lyd.com/noticias/concurso.html>

Creemers & Reezigt. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement* , 197-228.

Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers:" What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher* , 31 (9), 13-25.

Day, Ch., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P., Kington, A. (2006). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. *Interim report* .

Diario Austral de Valdivia. (22 de Abril de 2010). pág. 10.

*EducarChile*. (9 de Abril de 2007). Obtenido de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=132837>

El Mercurio. (17 de Abril de 2010). *Alumnos chilenos de pedagogía salen mal evaluados en matemática en prueba mundial* , págs. <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={24ee52e2-4e69-4928-bc5b-5bf7c475f39b}>.

El Mercurio. (30 de Mayo de 2010). *Las anomalías que el ministro Lavín "heredó" en el Mindeuc* , págs. D8-9.

Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una Década. *PREAL* , 19.

Garay & Uribe. (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* , 39-64.

García, C. &. (2005). Gestión y Resultados Educativos en Grupos Vulnerables. *PUC* .

Glatter, R. & Kydd, L. (2003). Best Practice in Educational Leadership and Management. Can we Identify it and Learn from it? *Educational Management & Administration* , Vol 31 (3).

Gua,Q., Sammons, P. & Mehta, P. (2008). Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profiles. *School Leadership and Management* , 28 (1), 43-63.

Hallinger & Leithwood. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on leadership. *Peabody Journal of Education* , 126-151.

Hallinger & Murphy. (1987). Assessing and developing the instructional leadership of school principals. *Educational Leadership* .

Heck, R. & Hallinger, P. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement* , 157-191.

Heck, R., Lang, P. & Marcoulides, G. (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement. *School Effectiveness and School Improvement* , 2 (2), 115-135.

Hopenhayn & Ottone. (1999). *El Gran Eslabón Educación y desarrollo en el umbral del Siglo XXI*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Jacob, B. (febrero de 2010). Do principals fire the worst teachers? *National Bureau of Economic Research* , 1-58.

Kelly, G. & Muers, S. (2003). *Creating Public Value: An analytical framework for public service reform*. Strategic Unit, Cabinet Office.

Kgaile & Morrison. (2006). Measuring and Targeting Internal Conditions for School Effectiveness In The Free State of South Africa. *Educational Management Administration and Leadership* , 47-68.

*KIPP*. (s.f.). Obtenido de [www.kipp.org](http://www.kipp.org)

La Tercera. (12 de Mayo de 2008). *Informe revela que directores de colegios chilenos son los peor pagados* , pág. [http://www.latercera.cl/contenido/28\\_11761\\_9.shtml](http://www.latercera.cl/contenido/28_11761_9.shtml).

La Tercera. (1 de Mayo de 2010). *Comentarios 2020 a la Ley de Aseguramiento de la Calidad* , pág. [http://blog.latercera.com/blog/mwaissbluth/entry/comentarios\\_2020\\_a\\_la\\_ley](http://blog.latercera.com/blog/mwaissbluth/entry/comentarios_2020_a_la_ley).

Lagos, F. (2008). *Gestión escolar en establecimientos educacionales subvencionados: prácticas organizacionales e incidencia en el logro académico de los estudiantes*. Tesis para optar a grado de Magister en Sociología.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile.

- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* , 498-518.
- Leithwood, K., Day, A., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, Vol 28, N°1. Routledge .
- Leithwood, K., Seashore, K. Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Majluf, N. & Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios: Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago.
- McCull-Kennedy, J.R. & Anderson, R.D. (2002). Impact of Leadership Style and Emotions on Subordinate Performance. *The Leadership Quarterly (Special Issue on Leadership Style and Emotions)* , 545-559.
- Mineduc. *Anuario Estadístico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2008). *Documento SNED 2008/2009 Hacia la Excelencia Académica*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (s.f.). *Guía Jornada Escolar Completa*. Obtenido de 600 Mineduc: [http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_jorn.pdf](http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_jorn.pdf)
- Mineduc. (2007). *Marco para la buena dirección*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2010). *Ministerio de Educación*. Obtenido de <http://www.mineduc.cl>
- Mineduc. (s.f.). *Portal e Gestión y Liderazgo Educativo*. Obtenido de <http://www2.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/evaluacion/home/index.php>
- Mineduc. (s.f.). *Portal Gestión y Liderazgo Educativo*. Obtenido de <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/buenadireccion/>
- Mineduc. (2008). Resultados SIMCE. *Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) Ministerio de Educación* .
- Mintzberg, H. (1975). El trabajo del directivo: folclore y realidad. *Harvard Business Review* .
- Moore, M. (1995). Creating Public Value. *Harvard* , 20.
- MORI. (2010). *Estudio demanda y cambios en el sistema educativo*. Santiago.
- Mortimore. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the Crossroads? *School Effectiveness and School Improvement* , 213-229 .
- OCDE. (enero de 2010). Revisión Económica Chile 2010-OCDE. *Síntesis* .
- OCDE. (2004). Teachers matter. Attracting, developing and retaining.
- Pitner, N. (1998). The study of administrator effects and effectiveness. *Handbook of research in educational administration* , 99-122.

PNUD. (2009). *Desarrollo Humano en Chile: La manera de hacer las cosas*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

profesores, C. d. (2005). *Estatuto Docente*. Santiago.

Raczynski, D., Muñoz, G, Pérez, L. & Bellei, C. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuela efectivas en sectores de pobreza*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* , 635-674.

Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Fundamentals of Education Planning Series. *International Institute for Educational Planning. UNESCO* , 45-48.

Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social, Teoría y Ejercicios*. Madrid: Parainfo.

Traslaviña, P. (02 de Octubre de 2008). *Educación Chile*. Obtenido de Coordinador del programa Mejor Escuela del Área de Educación de Fundación Chile: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=188579>

Van de Grift & Houtveen. (1999). Educational Leadership and Pupil Achievement in Primary Education. *School Effectiveness and School Improvement* , 373-390.

*Visión Universitaria*. (31 de marzo de 2010). Obtenido de UC : <http://www.uc.cl/comunicaciones/site/artic/20100331/pags/20100331205651.php>

Volante, Díaz & Tapia. (s.f.). Proposiciones para la formación en Liderazgo educacional. *Calidad en la Educación* .

Waissbluth, M. (agosto de 2008). Desafíos de la Gerencia Pública. Consejo de Alta Dirección Pública.

Waissbluth, M. (2008). Gestión del cambio en el sector público. *Serie Gestión - DII* .

Waissbluth, M. (2008). *Sistemas Complejos y Gestión Pública*. Santiago: Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Departamento de Ingeniería Industrial , Universidad de Chile.

Waters, T. M. (2003). Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. *Aurora,CO: Mid-continent Research for Education and Learning* .

Weinstein, J. (2007). *Liderazgo educativo, asignatura pendiente de la Reforma educacional chilena*.

[www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl). (s.f.).

[www.fundacionchile.cl](http://www.fundacionchile.cl). (s.f.). Obtenido de Fundación Chile.

[www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl). (s.f.). Obtenido de Fundación Chile.

[www.sip.cl](http://www.sip.cl). (s.f.). Obtenido de Sociedad de Instrucción Primaria.

*www.sned.cl*. (s.f.). Obtenido de Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño.

*www.wikipedia.com*. (s.f.).

## 8 ANEXOS

## 8.1 ANEXOS A: MODELOS DE EFECTOS DEL DIRECTOR EN LA ESCUELA

La tendencia de los últimos años ha sido ir pasando de los modelos A, A-1 a otros más complejos como B, B-1 y C<sup>54</sup>.

### *Modelo de Efecto Directo (A y A-1)*

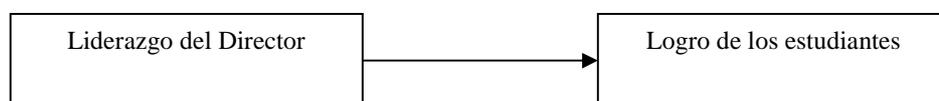
Estos modelos sostienen que se puede cuantificar el impacto que tienen las prácticas de liderazgo del director en los resultados de los estudiantes, pudiendo aislarlo del resto de los factores que influyen en esto. Este modelo fue utilizado por los investigadores a mediados de los 80, pero fue cuestionado por plantear supuestos insostenibles<sup>55</sup>.

Los métodos de análisis usados eran básicamente bivariados, en que utilizaban correlaciones, Test t, o Chi cuadrado para analizar los efectos.

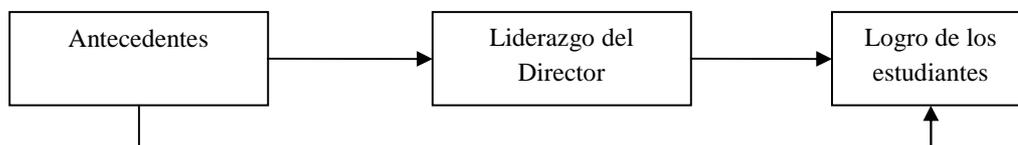
Estas investigaciones no lograron identificar evidencia consistente para apoyar su hipótesis sobre una relación directa entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes<sup>56</sup>.

### Modelo A: Efecto Directo

*Donde las acciones del director influyen en los resultados de la escuela*



### Modelo A-1: Efecto Directo con Antecedentes previos



<sup>54</sup> (Heck, R. & Hallinger, P., 1998)

<sup>55</sup> (Hallinger & Leithwood, 1998)

<sup>56</sup> (Van de Grift & Houtveen, 1999)

### Modelo de Efecto Mediado (B y B-1)

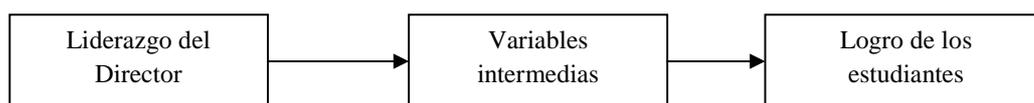
Este modelo sostiene que el efecto del director en los resultados de la escuela se produce gracias a patrones indirectos. Las prácticas de liderazgo contribuyen a los resultados deseados por la escuela, pero la mayoría de las veces es gracias a otras personas, eventos y factores de la organización, como el compromiso de los profesores, prácticas instruccionales o la cultura escolar.

Estudios basados en este modelo encontraron patrones consistentes para demostrar efectos positivos del liderazgo del director en los resultados de la escuela.

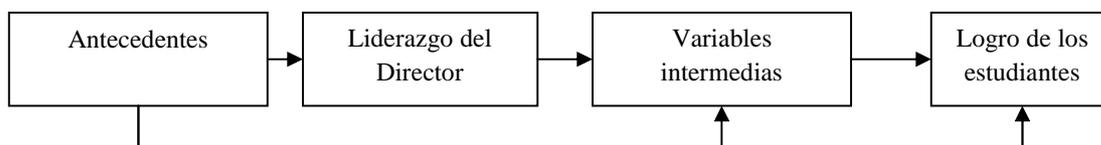
Los investigadores utilizaron análisis de regresiones múltiples en donde la fortaleza de los efectos indirectos está explicada por los efectos de interacción.

#### Modelo B: Efecto Mediado

*Donde las acciones del director afectan los resultados indirectamente a través de otras variables*



#### Modelo B-1: Efecto Mediado con Antecedentes previos



### Modelo de Efecto Recíproco (C)

Este tercer modelo sugiere que existen relaciones interactivas entre el director, y las características de la escuela, y su medio ambiente. Esto implica que los directores deben adaptar la organización en donde trabajan, cambiando su manera de pensar y comportarse a lo largo del tiempo, que puede ir desde cambiar el compromiso del personal hasta reformar los programas curriculares. Todo esto modificará las condiciones de la escuela, y posteriormente se producirá un *feedback* que causa efectos recíprocos en el liderazgo<sup>57</sup>.

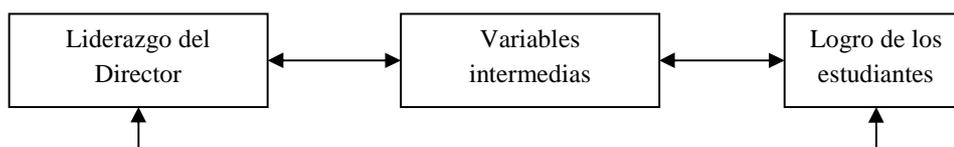
Cuando se emplea este tipo de modelo, el investigador comprende aún más la posibilidad de que las relaciones causales pueden ser multidireccionales, cambiar

<sup>57</sup> (Leithwood K. , 1994)

con el tiempo, e incluso ser no lineales. Esto generaba la necesidad de modelar con ecuaciones estructurales y la tendencia de los datos en estudio para analizar el impacto del liderazgo del director, el cual mostraba tener implicancias mutuas en su desempeño.

### Modelo C: Efecto Recíproco

*Donde el director afecta a los profesores y los profesores afectan al director, y a través de estos procesos los resultados se ven afectados*



## 8.2 ANEXOS B: ESCUELAS EFECTIVAS

Se caracterizan por<sup>58</sup>:

1. La organización de la escuela está centrada en lo pedagógico y no en lo administrativo. La mayor cantidad de tiempo, de recursos humanos y financieros son utilizados en cómo hacer para que los alumnos aprendan. Las tareas administrativas se han reducido al mínimo y la mayoría han sido delegadas en personal no docente.
2. Cada escuela se propone altos niveles de aprendizaje para todos sus alumnos, enmarcados en una formación integral. No hay una discusión acerca de qué es más importante si la formación o el aprendizaje de materias, ambas lo son y hay que trabajar seriamente -siendo los directivos y profesores un modelo- para que esto sea posible. Ellos tienen expectativas altas tanto respecto a su capacidad de enseñanza como al aprendizaje de los alumnos: no creen en el determinismo social ni económico.
3. Es importante subrayar que el aprendizaje está dirigido a todos los alumnos, para lo cual los profesores desarrollan variadas estrategias y metodologías para apoyar a los que tienen problemas de aprendizaje. Existe una alta preocupación por mantener involucrados a todos los alumnos durante las clases. La gran mayoría de estas escuelas tienen funcionando proyectos de integración escolar para niños con necesidades educativas especiales.
4. No basta con plantearse proyectos, en estas escuelas los proyectos se traducen en metas concretas a alcanzar y planes de acción que se ejecutan y evalúan.

<sup>58</sup> (Raczynski, D., Muñoz, G, Pérez, L. & Bellei, C., 2004)

5. En estas escuelas directivos y profesores conforman equipos que trabajan de manera efectiva, apoyados en reglas claras y conocidas por todos; buen nivel de disciplina en los alumnos y alto grado de profesionalismo en directivos y docentes, quienes enseñan con el ejemplo a sus alumnos valores como puntualidad, compromiso con el trabajo, además de calidad y respeto en las relaciones humanas.

6. En estas escuelas hay un fuerte sentido de comunidad, todos se sienten identificados y orgullosos de pertenecer a la escuela, logrando un alto compromiso en su rol de director, profesor, personal no docente, alumno o apoderado.

7. Los directivos han logrado un clima de confianza interno, con espacios de comunicación y participación. Esto ha facilitado que cuando se producen situaciones de conflicto, éstas se reconozcan y solucionen.

8. Los directivos ofrecen apoyo para que los docentes tengan una permanente capacitación, asesoría y también evaluación. Los profesores son evaluados al menos una vez al año.

9. Estas escuelas hacen uso y se apropian, según sus necesidades y características, de los diferentes espacios y recursos proporcionados por la Reforma Educativa.

### 8.3 ANEXOS C: SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

El sistema escolar chileno tiene una amplia trayectoria, marcado fundamentalmente por el desarrollo del Estado Nacional y la colaboración de entidades privadas, especial y principalmente de la Iglesia Católica, desde sus inicios, en los cuales podríamos identificar, hasta ahora, los siguientes hitos<sup>59</sup>:

#### Conformación del Sistema

El siglo pasado estuvo marcado por lo que podemos caracterizar como “problema de primera generación” para señalar como tarea fundamental la de cobertura, es decir la ampliación de la capacidad del sistema escolar por incorporar a la población en edad de acceder a este bien social. Ya en 1920 se publica la ley de “Instrucción Primaria Obligatoria”; lamentablemente este propósito primario, tardaría mucho en concretarse, ya que hasta la década de los sesenta, a partir de la reforma a la educación desarrollada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalba, no se había logrado una cobertura superior al 90 % en el nivel básico.

---

<sup>59</sup> Anexo basado sustancialmente de (Garay & Uribe, 2006)

En el inicio del gobierno socialista del presidente Salvador Allende (1970), se había alcanzado una cobertura de más del 90 % para enseñanza básica (6 a 12 años), sin embargo la enseñanza media (13 a 16 años) no llegaba al 50 %.

Durante este tiempo, la gestión de los establecimientos educacionales es absolutamente centralizada y dependiente en cuanto a sus dimensiones técnicas, administrativas y económicas, del Ministerio de Educación.

### Proceso de Descentralización

En 1980, bajo el régimen militar y con una política económica basada en el libre mercado, se desarrolla un creciente proceso de descentralización del Estado. En 1983, le corresponderá el turno al sistema educativo para asumir la idea descentralizadora y de creciente privatización. En esta perspectiva a mediados de ese año, se modifica la gestión de los centros educativos, traspasando la tarea administrativa a los municipios e incorporando la participación de privados. El Ministerio de Educación mantiene la responsabilidad de la supervisión técnico pedagógica. Los sostenedores o administradores, tanto municipales como privados asumen el control de los aspectos administrativos, de recursos humanos, de infraestructura y mantención de los centros escolares.

El financiamiento se modifica mediante un sistema que subvenciona la oferta, es decir, el Estado entrega a las entidades administradoras, un monto por estudiante, conocido también como *voucher*, pero no asignado a cada estudiante o familia (demanda) sino al sostenedor (administrador) municipal o privado (oferta). Este bono por alumno se paga mensualmente, según el promedio de asistencia del estudiante, lo que constituye un incentivo intencionado para generar competencia en la captura de matrícula y en la retención de los estudiantes, medida por la asistencia diaria. También de este proceso, el Ministerio mantiene un sistema de control y supervisión.

La intención fundamental de las políticas adoptadas para este cambio radical en la gestión de los centros educativos del país, se basa, a juicio de Cox, en los siguientes propósitos:

- Logro de una mayor eficiencia en el uso de los recursos a través de la competencia entre los establecimientos por matrícula, lo que redundaría en una mejor calidad del servicio y de los aprendizajes.
- Traspaso de las funciones desde el Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados por el Municipio.
- La disminución del poder de negociación del gremio docente.
- Una mayor participación del sector privado en la provisión de la educación y
- Una cercanía mayor de la educación media técnico profesional a los ámbitos económicos de la producción y los servicios.

Es importante señalar que los cambios descritos generaron un importante impacto en el sistema en cuanto a la forma de funcionamiento y a la incorporación de nuevos actores. Sin embargo, desde el punto de vista de los resultados, la situación parece ser un tanto compleja:

Desde el punto de vista de la cobertura, se ha señalado que la matrícula cayó en un 8,3 % entre 1980 y 1988, atribuidas por las autoridades de la época a la baja en la tasa de natalidad, lo que no alcanza a explicar la totalidad de la disminución. Sin embargo, en la enseñanza media, estos indicadores tuvieron una notable mejoría, al pasar de un 65 % en 1982 a 82% en 1989. Todo ello a pesar de la disminución del gasto público en esta área.

En cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, no se cuenta, respecto de esta época, con un sistema adecuado que permita comparar datos entre años. Existen algunas mediciones a inicios de la década de los 80 y al finalizar dicho periodo. Se tiene la percepción de una mejoría en la eficiencia, a partir de indicadores como tasas de repitencia y deserción, impulsadas por la focalización de los incentivos a la demanda. Pero no se percibe un impacto positivo en cuanto a resultados de aprendizaje.

Sin duda que el impacto más relevante que provocaron los cambios adoptados durante este periodo es la segmentación que se produce en el sistema, al incorporar la participación de privados, con subvención estatal. Los establecimientos de esta naturaleza, cuentan con beneficios similares que los municipales, sin embargo, tienen una mayor flexibilidad en cuanto a su gestión. En estos casos, tanto los sostenedores como los directores cuentan con la facilidad para gestionar directamente los recursos, tanto materiales como humanos y en general se encuentran menos obligados por las normativas legales.

### Consolidación del Sistema

A partir de los noventa y hasta la fecha, con la recuperación de la democracia, se establece un amplio consenso político, en cuanto a aumentar el gasto en educación. Las primeras iniciativas debieron centrarse en recuperar un sistema bastante deteriorado no obstante las transformaciones que se había desarrollado.

La Concertación de Partidos por la Democracia, coalición que asumió la conducción del Estado durante este periodo, desarrolló un conjunto de políticas que inicialmente no tuvieron el carácter de reforma pero que poco a poco fueron asumiendo esta condición.

En cuanto al sistema de administración no se revirtió el proceso de descentralización y se mantuvieron las condiciones de gestión. Las iniciativas tendieron a consolidar el sistema y fueron mejorando progresivamente los diversos componentes. En esta perspectiva cada uno de los tres gobiernos de la Concertación ha desarrollado políticas incrementales, asumiendo como Estado un rol más protagónico:

El Primer Gobierno de la Concertación - Patricio Aylwin A. (1990 – 1994):

- Programa de atención a las 900 escuelas en condiciones más deficitarias.
- Reformulación del Estatuto Docente.
- Aumento real y progresivo del gasto en educación.
- Inicio a nivel de enseñanza básica del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación.
- Incorporación de sistema de Financiamiento Compartido. Las familias aportan recursos a instituciones de dependencia municipal (básica) y particular subvencionada (básica y Media).
- Inicio de un Programa de Incentivos para la labor docente.

#### Gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994 -2000):

- Mejoramiento y flexibilización del Estatuto Docente
- Inicio a nivel de enseñanza Media del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE –Media)
- Apoyo a la capacitación del Perfeccionamiento docentes: Pasantías en el país y extranjero
- Reforma del Currículum para enseñanza Básica y Media
- Programa de Jornada Escolar Completa (Extensión horaria de la atención de los establecimientos escolares).

#### Gobierno de Ricardo Lagos E. (2000 - 2006):

- Sistema de incentivos individuales concordados con las entidades gremiales de los docentes.
- Reforma del Currículum de Educación Parvularia.
- Extensión del periodo obligatorio de educación a 12 años
- Sistema de evaluación individual a los docentes
- Reformulación de los programas de estudio para 1º a 4º año de Enseñanza Básica.
- Programa especial de atención a escuelas más vulnerables de bajos resultados en la Región Metropolitana.
- Desarrollo de un Modelo de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE).

#### Gobierno de Michelle Bachelet (2006 – 2010)

- “Revolución pingüina”.
- Consejo Asesor de Educación
- Cambio de LOCE a LGE
- Proyecto de Ley de Superintendencia de Educación y Agencia de Aseguramiento para la Calidad de la educación.
- Aumento de becas para estudiantes de pedagogía.

- Creación de un programa de formación de directivos.
- Aumento considerable del presupuesto en educación.

El consenso para brindar mayor apoyo al sistema educativo, en cuanto se comprende que constituye un área estratégica para el desarrollo del país y su incorporación, de manera competitiva y sustentable, en el concierto de la economía mundial imperante. Por ello, la iniciativa de descentralización que el gobierno militar desarrolló durante los 80', fue profundizada y fortalecida en los diferentes gobiernos concertacionistas. Si bien el discurso público de esta coalición ha sido el "mejoramiento de la Calidad y Equidad" de la educación en Chile, ocurrió lo que Hopenhayn y Ottone señalan: "Si hace cuatro décadas la equidad aparecía inseparable de una gestión centralizada y uniforme, hoy se asocia más con la gestión descentralizada y la pertinencia de la oferta desagregada según las especificidades de la demanda"<sup>60</sup>.

El año 2010 Chile ingresa a la OCDE, sin embargo la calidad y la equidad de la educación primaria y secundaria demandan una mejoría. A pesar del impresionante progreso realizado en cuanto a matrícula, todavía queda mucho por hacer para que los escolares chilenos alcancen los resultados de los demás países de la OCDE. Resulta indispensable disponer de docentes mejor calificados, así como mejorar su formación inicial. Es necesario que las escuelas cuenten con condiciones más equitativas a la hora de competir; el gobierno ha comenzado a abordar esta cuestión con la prohibición de realizar selección de alumnos hasta el sexto grado. La implementación de la subvención para alumnos con pocos recursos representa una importante oportunidad para ayudar a estos niños a mejorar sus resultados, algo que repercutirá positivamente en la enseñanza media y en la equidad de los rendimientos del alumnado<sup>61</sup>.

#### Evolución de la Dirección Escolar

Analizando la situación desde la perspectiva de la "dirección escolar", podemos señalar que los énfasis están en los aspectos administrativos y en la gestión global del sistema.

En el primer periodo descrito, los directores son "implementadores" al nivel más básico y simple, de las políticas que se definen a nivel centralizado, por ello las competencias de gestión requeridas y puestas en práctica son bastante sencillas.

Posteriormente y con las transformaciones de los años 80', se produce una diferenciación importante entre los directores del sistema Municipal y los de Particulares Subvencionados. Los primeros no tienen un rol muy relevante, sus tareas se concentran en el área administrativa y burocrática, con una complejidad mayor al pasar a un sistema de dependencias múltiples, ya que bajo este sistema

---

<sup>60</sup> (Hopenhayn & Ottone, 1999)

<sup>61</sup> (OCDE, Revisión Económica Chile 2010-OCDE, 2010)

tienen diversos focos de demanda externa, del Ministerio de Educación en su rol técnico, la Secretaría Provincial como agente que implementa las políticas y la administración municipal que maneja los recursos económicos y humanos. Los directores del sistema particular subvencionado, comienzan a asumir un rol mucho más activo en cuanto al despliegue de sus competencias de gestión, ya que su labor está realmente descentralizada y demanda de ellos una tarea activa para ser realmente competitivos en el medio.

En la actualidad y desde los últimos cinco años, con la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de focalizar las políticas en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los aportes de la teoría educativa, especialmente de las corrientes de escuelas efectivas y eficacia escolar; se ha tomado conciencia real del potencial que tiene el desarrollo de una gestión efectivamente descentralizada y el rol principal de la dirección en el logro de resultados. Lo anterior ha significado el incremento en estrategias para potenciar el rol directivo, con programas de perfeccionamiento, renovación y concursabilidad de cargos directivos y asignación de incentivos al logro de metas centradas en la gestión escolar.

Estamos viviendo, sólo en los últimos años, la centralidad de la gestión directiva como factor de eficacia escolar. Sabiendo que la calidad de un sistema escolar depende de una multiplicidad de factores, está aún pendiente el demostrar que es posible, desde este ámbito, gestionar con eficacia las variables que corresponden al nivel escuela y su relación con el entorno.

La dirección escolar en las políticas educativas de la reforma.

En las escuelas chilenas, el contexto de esta gestión ha cambiado profundamente desde la década de los 80, años en que se realizó un profundo cambio en la administración del sistema escolar que cambió el papel del Ministerio de Educación (MINEDUC), la administración escolar y particularmente las condiciones contractuales del trabajo de los docentes.

La reforma apuntó fundamentalmente a circunscribir el papel del Estado a temas normativos, de supervisión y evaluación, transfiriendo a niveles locales las funciones de ejecución de políticas y administración de los recursos humanos y financieros. Esto trajo como consecuencia cambios en los planes y programas y en los mecanismos de financiamiento<sup>62</sup>. La subvención escolar del Estado se comienza a pagar en función de la asistencia media de alumnos a las escuelas. Esto, asociado a la apertura del pago de dicha subvención a escuelas de propiedad privada, modifica sustancialmente el cuadro de dependencia de propiedad de las escuelas.

---

<sup>62</sup> (Gajardo, 1999)

En este sentido, los Directores en Chile se ubican principalmente en tres tipos de escuelas, las que son posibles de ser clasificadas por el origen de su financiamiento. Estas son:

- Pertenecientes a Municipios (la mayoría con financiamiento público en un 100%, aún cuando, también existen algunas que tienen Financiamiento Compartido, esto, es que los padres pagan mensualmente un cuota de dinero).
- Particulares que reciben subvención del Estado, la misma que las Municipales (en este caso, la gran mayoría cobra una cuota mensual en dinero adicional por el servicio educativo, que viene a complementar el subsidio que reciben del Estado)
- Particulares sin subvención estatal (se financian con aporte de los padres o privados)

#### 8.4 ANEXOS D: MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN

El Marco para la Buena Dirección especifica criterios que permiten reconocer las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para el ejercicio de un desempeño directivo destacado. Se estructuran en cuatro áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo<sup>63</sup>. Esos son:

- Liderazgo
- Gestión Curricular
- Gestión de Recursos
- Gestión del Clima Organizacional y Convivencia

En esta estructura, el Área de Liderazgo considera actitudes y competencias directivas que contribuyen al logro de los criterios incluidos en las áreas restantes y se constituye en el motor del Marco Para la Buena Dirección.

Los criterios indican, en cada ámbito de acción, las competencias, habilidades y conocimientos necesarios para un destacado desempeño directivo.

#### **Liderazgo**

El ámbito de liderazgo es fundamental para la gestión escolar ya que incorpora habilidades y competencias directivas que dan direccionalidad al proyecto educativo del establecimiento. Éstas se demuestran en la capacidad de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela.

---

<sup>63</sup> (Mineduc, Portal Gestión y Liderazgo Educativo)

Para garantizar los logros de aprendizaje y los logros institucionales, el director y equipo directivo deben ser capaces de adaptarse y guiar a la institución que conducen de acuerdo a los cambios sociales, económicos y culturales de su entorno.

- El director y equipo directivo comunican sus puntos de vista con claridad y entienden las perspectivas de otros actores.

La base del liderazgo directivo es la buena comunicación entre el líder y los miembros del grupo. El director y su equipo directivo deben asegurar canales efectivos de comunicación, a fin que sus mensajes sean entendidos y que los miembros de la comunidad se sientan escuchados.

- El director y equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.

Para decidir el mejor curso de acción respecto a la labor educativa, el director y el equipo directivo deben asegurar la difusión sistemática de información sobre los procesos en curso y de los objetivos institucionales del establecimiento.

- El director y equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas.

A fin de alcanzar tanto los logros de aprendizaje de los estudiantes como los logros institucionales, el director y el equipo directivo deben tomar decisiones pertinentes y resolver los problemas que se presenten.

- El director y equipo directivo difunden el proyecto educativo y aseguran la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo.

Para orientar efectivamente las acciones de profesores, alumnos y apoderados debe existir una visión compartida en torno al proyecto educativo institucional. El director y equipo directivo deben procurar una formulación participativa del proyecto educativo institucional junto con la revisión y modificación permanente de sus objetivos.

### **Gestión Curricular**

La Gestión Curricular contiene las competencias y habilidades que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento. Se expresan en la capacidad de promover el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo conocen los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco de la Buena Enseñanza y los mecanismos para su evaluación.

En su rol de conductor educacional, el director y equipo directivo deben conocer el Marco Curricular Nacional y el Marco para la Buena Enseñanza de manera de asegurar la buena implementación y continua evaluación de los procesos institucionales de enseñanza aprendizaje.

- El director y equipo directivo organizan eficientemente los tiempos para la implementación curricular en aula.

Uno de los aspectos que influye significativamente en el logro de resultados de aprendizaje es el desarrollo de buenos procesos de organización curricular, preparación de la enseñanza, adecuadas condiciones para su implementación en aula y su evaluación. En el ámbito de la gestión curricular, el director y equipo directivo deben asegurar una organización efectiva en el uso del tiempo y espacios institucionales para el desarrollo de los procesos señalados.

- El director y equipo directivo establecen mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula.

Para garantizar logros de aprendizaje, el director y equipo directivo deben motivar a los actores del proceso educativo y asegurar difusión, conocimiento colectivo y replica de las estrategias de enseñanza adecuadas. Asimismo, deben promover una evaluación sistemática de logros y limitaciones de lo realizado. En este proceso es fundamental que el director y demás docentes directivos transmitan a la comunidad educativa altas expectativas respecto a los aprendizajes de los alumnos.

- El director y equipo directivo aseguran la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional.

El director debe garantizar que la implementación del currículum se orienta a una enseñanza de calidad. Para ello procura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de diferentes aspectos de la implementación curricular y de los resultados de aprendizaje.

### **Gestión de Recursos**

La Gestión de Recursos se refiere a los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo propuestas por el establecimiento. La gestión de personas considera las acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

La gestión de recursos materiales y financieros hace referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración a fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Para cumplir los objetivos institucionales y las metas de aprendizaje del establecimiento, el director y su equipo directivo deben asegurar el buen uso de los recursos financieros, materiales y pedagógicos de su establecimiento.

- El director y equipo directivo desarrollan iniciativas para la obtención de recursos adicionales, tanto del entorno directo como de otras fuentes de financiamiento, orientados a la consecución de los resultados educativos e institucionales.

La disponibilidad de recursos adicionales facilita la consecución de las metas de un centro educativo. En esta dirección, el director y equipo directivo deben promover una gestión que aproveche oportunidades, liderando procesos de búsqueda, negociación y vinculación de recursos a las necesidades del establecimiento.

- El director y equipo directivo motivan, apoyan y administran el personal para aumentar la efectividad del establecimiento educativo.

El director y equipo directivo requieren contar con un equipo de trabajo comprometido y competente. Una buena dirección propone objetivos desafiantes, reconoce logros y abre espacio al surgimiento de nuevos liderazgos.

- El director y equipo directivo generan condiciones institucionales apropiadas para el reclutamiento, selección, evaluación y desarrollo del personal del establecimiento.

La calidad del personal de un centro educativo es fundamental en el logro de sus metas. Por ello, es relevante que el director y su equipo directivo aseguren procesos de reclutamiento y selección coherentes con las necesidades institucionales.

Asimismo, deben garantizar evaluaciones sistemáticas al personal que permitan tener una visión de su evolución en un periodo determinado y que estén orientadas hacia su perfeccionamiento. En el proceso de evaluación es importante que el director y sus docentes directivos canalicen la percepción del resto de la comunidad educativa, acerca del desempeño del personal docente y codocente del establecimiento

## **Gestión del Clima Organizacional y Convivencia**

En el ámbito de la Gestión del Clima Organizacional y Convivencia, el rol del director tiene gran relevancia en la generación de climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Los criterios considerados en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior del establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Los criterios contenidos en este ámbito corresponden a:

- El director y equipo directivo promueven los valores institucionales y un clima de confianza y colaboración en el establecimiento para el logro de sus metas.

Para propiciar un clima laboral favorable, el director y equipo directivo junto con exigir altos criterios de cumplimiento, deben reconocer logros y promover lazos de confianza y apoyo mutuo entre el personal del establecimiento.

- El director y equipo directivo promueven un clima de colaboración entre el establecimiento educacional, los estudiantes y los padres y apoderados.

La participación y colaboración de los padres y apoderados es un aspecto crucial para el logro de las metas de aprendizaje. Para esto es fundamental que junto con informar periódicamente sobre los avances de rendimiento individual y grupal de los estudiantes, se desarrollen estrategias de apoyo conjunto. En esta tarea, si se quiere que los padres y apoderados actúen en coherencia con los valores del establecimiento, es preciso que antes conozcan su proyecto educativo institucional.

- El director y equipo directivo garantizan la articulación de la definición del proyecto educativo institucional con las características del entorno.

La educación y la sociedad están en continua interacción. Por ello el director y equipo directivo, como conductores del proyecto educativo del establecimiento que presiden, deben asegurar que dicho proyecto guarde coherencia con el contexto socioeconómico y cultural de su comunidad educativa.

- El director y equipo directivo se relacionan con instituciones de su comunidad, para potenciar el proyecto educativo institucional y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, generando redes de apoyo pertinentes.

La escuela no es una organización aislada, dado que se ve afectada por el medio sociocultural en que se encuentra inserta. Por ello, es importante que el director y equipo directivo fortalezcan las relaciones con la comunidad y construyan relaciones de cooperación con instituciones tanto académicas y profesionales como gubernamentales y empresariales.

- El director y equipo directivo informan a la comunidad y al sostenedor los logros y necesidades del establecimiento.

Es fundamental que la comunidad educativa y el sostenedor estén involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, el director y el equipo directivo deben difundir y desarrollar procedimientos periódicos para monitorear y evaluar los logros y necesidades del establecimiento en conjunto.

## 8.5 ANEXOS E: TIPOS DE JUEGOS

**Juegos de identidad:** son las interacciones a través de las cuales los actores negocian, adecuan o resisten desde sus identidades subjetivas los roles que las instituciones les imponen o que los otros esperan de ellos. En la práctica las personas no actúan como dicta el organigrama formal de una organización o exactamente como los demás esperan, pero tampoco lo hacen sólo en función de cómo ellas quisieran ser o comportarse. El modo en que los actores se perciben a sí mismos y a su entorno, y definen cómo actuar en cada ámbito de prácticas, emerge de los juegos de identidad.

**Juegos de poder:** son las interacciones a través de las cuales los actores movilizan sus recursos institucionales y sus soportes subjetivos para influir en el comportamiento de los demás actores inmersos en la práctica, o para resistir dicha influencia. El poder, tanto en su vertiente institucional como subjetiva, está desigualmente distribuido entre los actores de una práctica, lo que repercute en que la capacidad de influir o de resistir sea diferenciada y asimétrica.

**Juegos de intercambio:** son las interacciones a través de las cuales los actores transan bienes reales o simbólicos que implican un beneficio mutuo en el contexto de una práctica específica. Los juegos de intercambio obedecen a un principio de reciprocidad: dar, recibir y devolver, que puede establecer tanto un vínculo afectivo entre las partes como un vínculo de dependencia. En buena medida los pactos, las complicidades, las confianzas y las exigencias recíprocas son resultado de los juegos de intercambio.

**Juegos de información:** son las interacciones a través de las cuales se canaliza la información necesaria para desenvolverse en un ámbito de prácticas. Por diversas razones la información no fluye libremente en éstas; información de mayor sofisticación técnica puede estar concentrada en el saber experto de ciertos actores, mientras que en otros casos puede ser retenida u obstruida con fines estratégicos por actores individuales u organizacionales, generándose asimetrías de información. Los modos concretos en que los actores utilizan, concentran o distribuyen la información son resultado de los juegos de información.

## 8.6 ANEXOS F: INSTRUMENTO DE MEDICIÓN



UNIVERSIDAD DE CHILE

Tesis de Investigación

*Diagnóstico y propuestas de mejora de las prácticas  
de directores de escuelas municipales*

Estimado(a) Docente

Le agradecemos su interés en participar. Este cuestionario le permitirá expresar sus ideas y opiniones sobre aspectos importantes de su trabajo. **Sus fines son netamente académicos, por lo que las respuestas serán completamente confidenciales y serán revisadas y analizadas sólo por el investigador.** No tomará más de 10 minutos responderla.

### I. Datos del establecimiento

- i. Nombre: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ii. RBD: \_\_\_\_\_
- iii. IVE: \_\_\_\_\_

### II. Datos del Director

- i. Título Profesional
  - Profesor de enseñanza básica.
  - Profesor de enseñanza media.
  - Otro título profesional: \_\_\_\_\_
  - No tiene título profesional.
- ii. Cargo que ocupa en el establecimiento
  - Director.
  - Otro docente.
- iii. Otros estudios

- Postítulo o Postgrado en Dirección, Administración y/o Gestión.
- Postítulo o Postgrado en Educación.
- Otras experiencias formativas claves.

iv. Años como director en el establecimiento

- Menos de 4 años.
- Entre 4 y 10 años.
- Entre 11 y 20 años.
- Más de 20 años.

v. Sexo

- Femenino
- Masculino

vi. Edad

- Menos de 25 años.
- Entre 25 y 29 años.
- Entre 30 y 45 años.
- Entre 46 y 59 años.
- Más de 60 años.

vii. Estado Civil

- Soltero(a).
- Casado(a).
- Separado(a) legalmente.
- Separado(a) de hecho.
- Viudo.

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Por favor marque un número en escala de 1 a 5, donde 1 corresponde a “Completamente en desacuerdo” y 5 a “Completamente de acuerdo”

NO EXISTEN RESPUESTAS MÁS CORRECTAS QUE OTRAS.

Valoración del nivel de acuerdo:

- [ 1 ] Completamente en desacuerdo.
- [ 2 ] En desacuerdo.
- [ 3 ] Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- [ 4 ] De acuerdo.
- [ 5 ] Completamente de acuerdo.

Si desea escribir alguna observación, tanto de alguna afirmación en particular, del cuestionario en general o de lo que desee, puede utilizar el espacio en blanco al final del documento.

<b>SITUACIONES</b>		
1	La escuela posee un norte claro a seguir.	
2	El sostenedor posee los recursos y capacidades adecuadas para realizar su trabajo	
3	El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para definir y utilizar el presupuesto y administrar eficientemente la escuela	
4	El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para ser un líder pedagógico y orientar a los profesores	
5	Las relaciones del (la) Director(a) con el sostenedor son transparentes y ajustadas a las normas	
6	El (La) Director(a) posee las atribuciones adecuadas para la selección y desvinculación de profesores	
7	El Rol del (a) Director (a) en la implementación de la JEC fue el adecuado	
8	En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los profesores	
9	En la escuela existe un clima de superación y altas expectativas de rendimiento en los alumnos	
10	El equipo directivo posee las habilidades y competencias adecuadas para realizar su trabajo	
11	Las condiciones de trabajo de los profesores son adecuadas para mantener un buen desempeño	
12	El liderazgo está distribuido entre todos los actores de la escuela	
13	Existe un Centro de Padres y Apoderados democráticamente elegido	

14	La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los alumnos	
15	La escuela y el sostenedor sancionan adecuadamente las conductas y acciones inapropiadas de los profesores	
16	La carga administrativa del (la) Director(a) es adecuada	
17	Fuera de la evaluación docente. Existen procedimientos internos adecuados de evaluación y retroalimentación sobre el trabajo de los profesores	
18	Los profesores se sienten comprometidos con la escuela	
19	Los profesores sienten satisfacción por el trabajo que desempeñan	
20	El nivel de estrés de los profesores es adecuado	
21	La formación de el(la) Director (a) fue la adecuada para desempeñar su trabajo	
22	El (La) Director(a) es capaz de sobreponerse frente a situaciones adversas	
23	El (La) Director(a) está satisfecho con su trabajo	
<b>PRACTICAS</b>		
24	El (La) Director(a) integra constructivamente a la escuela con su realidad y entorno	
25	El (La) Director(a) mantiene una relación constructiva y cercana con el sostenedor	
26	El (La) Director(a) se preocupa por la matrícula de la escuela	
27	El (La) Director(a) da a conocer los logros, fortalezas y virtudes de la escuela a la comunidad para posicionarla en su comuna.	
28	El (La) Director(a) da a conocer adecuadamente la visión de futuro de la escuela a la comunidad educativa	
29	El (La) Director(a) genera altas expectativas de rendimiento a la comunidad educativa	
30	El (La) Director(a) selecciona el personal idóneo para el proyecto educativo de la escuela	
31	El (La) Director(a) monitorea el progreso de los alumnos y las estrategias de mejoramiento escolar	
32	El (La) Director(a) destaca a los profesores de desempeño sobresaliente	
33	El (La) Director(a) fomenta la construcción y materialización de objetivos grupales	
34	El (La) Director(a) ejerce su liderazgo consistentemente con los valores y las metas de la escuela	
35	El (La) Director(a) se focaliza en mantener las condiciones adecuadas para los procesos de enseñanza-aprendizaje	
36	El (La) Director(a) construye relaciones productivas con los padres y apoderados	
37	El (La) Director(a) mantiene a los profesores alejados de distracciones que entorpecen su quehacer	

38	El (La) Director(a) se apoya en el trabajo del cuerpo directivo	
39	El (La) Director(a) mantiene una comunicación clara, fluida y transparente con los profesores	
40	El (La) Director(a) distribuye adecuadamente el liderazgo entre los distintos actores de la escuela	
41	El (La) Director(a) mantiene una buena relación con el Centro de Padres y Apoderados y los considera en la toma de decisiones	
42	El (La) Director(a) da un uso adecuado a los recursos provenientes de la Ley SEP	
43	El (La) Director(a) utiliza eficientemente los recursos financieros	
44	El (La) Director(a) asigna recursos para impulsar los esfuerzos de mejoramiento escolar	
45	El (La) Director(a) utiliza eficientemente los recursos tecnológicos de la escuela.	
46	El (La) Director (a) crea un clima escolar con estándares de desempeño exigentes, altas expectativas en los alumnos, estudiantes motivados y un trabajo serio y disciplinado	
47	El (La) Director (a) trabaja para que los profesores se sientan comprometidos con la escuela como organización	
48	El (La) Director (a) integra a los profesores en la toma de decisiones	
49	El (La) Director(a) valora, reconoce y acompaña el trabajo que hacen los profesores	
50	El (La) Director(a) estimula intelectualmente a los profesores entregando oportunidades de desarrollo personal, reconociendo sus logros y destacando la importancia de su trabajo	
51	El (La) Director(a) entrega apoyo a los profesores de acuerdo a sus sentimientos y necesidades individuales	
52	El (La) Director(a) integra a los profesores en la construcción y mantención de la cultura de la escuela	
53	El (La) Director(a) se preocupa porque los profesores sientan satisfacción por su trabajo	
54	El (La) Director(a) se preocupa por la situación de estrés de los profesores y mantener alta su motivación.	

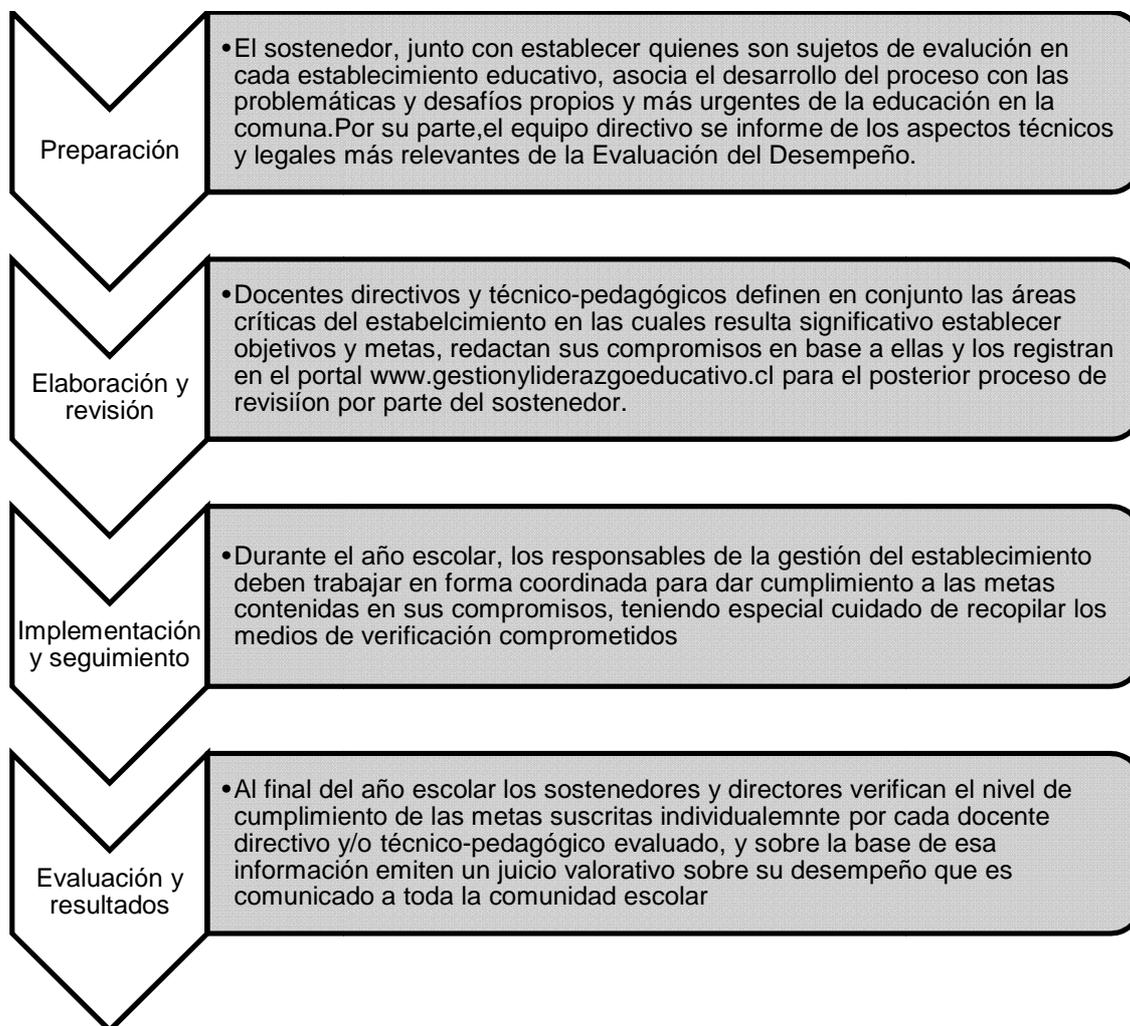
8.7 ANEXOS G: ESTABLECIMIENTOS POR COMUNA GRUPO HOMOGÉNEO 3 –  
ESCUELAS BÁSICAS URBANAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA

COMUNACOLEGIO	Total
BUIN	1
CERRILLOS	7
CERRO NAVIA	19
COLINA	3
CONCHALI	10
CURACAVI	3
EL BOSQUE	14
EL MONTE	3
ESTACION CENT	7
HUECHURABA	5
INDEPENDENCIA	1
ISLA DE MAIPO	2
LA CISTERNA	1
LA FLORIDA	9
LA GRANJA	13
LA PINTANA	11
LA REINA	1
LAMPA	2
LO BARNECHEA	1
LO ESPEJO	11
LO PRADO	9
MACUL	4
MAIPU	4
MARIA PINTO	1
MELIPILLA	6
PADRE HURTADO	1
PAINE	1
PEDRO AGUIRRE	10
PENAFLORE	3
PENALOLEN	7
PUDAHUEL	11
PUENTE ALTO	11
QUILICURA	6
QUINTA NORMAL	9
RECOLETA	8
RENCA	11
SAN BERNARDO	18
SAN JOAQUIN	5
SAN MIGUEL	1
SAN RAMON	8
TALAGANTE	4
Total general	262

## 8.8 ANEXOS H: EJEMPLOS DE SISTEMAS DE SELECCIÓN DE DIRECTORES: SINGAPUR Y CHICAGO

Singapur	Chicago
<p>Los salarios de los directores son altos, en parte como reconocimiento de las exigencias del puesto, y también para atraer a los mejores candidatos. Como parte del exigente proceso de selección de directores, los candidatos deben pasar por un Centro de Evaluación, que consiste en una serie de ejercicios cuidadosamente diseñados para provocar conductas observables relativas a las competencias fundamentales de un líder educativo. Los candidatos que demuestran potencial para el puesto asisten a un programa de seis meses desarrollado por el Instituto Nacional de Educación. Los postulantes son evaluados continuamente por el equipo de capacitación, y esta evaluación es incorporada al proceso de selección. La evaluación constante durante seis meses brinda una lectura más precisa acerca de las capacidades intrínsecas que la que podría obtenerse de un proceso de reclutamiento ordinario. A la finalización del programa de seis meses, solo los candidatos aptos para desempeñarse como directores y ser asignados a escuelas específicas son designados directores.</p>	<p>Los directores son seleccionados y empleados por comités escolares individuales, lo que torna más dificultoso para el distrito el control de la calidad que en Singapur. En respuesta a este desafío organizativo, la ciudad ha implementado rigurosos criterios de admisión y creó un proceso de selección de dos etapas. Para postularse a un cargo de director, los candidatos deben superar primero este proceso de admisión (dos tercios de los postulantes fallan en su primer intento). Los candidatos aptos luego compiten por puestos de director en cada escuela</p>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO DE DIRECTORES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cursos de gestión y liderazgo</b> tomados de programas líderes de capacitación de ejecutivos</li> <li>• <b>Un día por semana en escuelas</b> donde los candidatos son asignados a fin de desarrollar enfoques innovadores para los problemas más complicados que debe afrontar la escuela</li> <li>• <b>Proyectos grupales</b>, donde los candidatos trabajan en equipos para desarrollar nuevos enfoques educacionales</li> <li>• <b>Programa internacional de dos semanas</b> en una empresa extranjera (por ej., IBM, HP, Ritz Carlton), donde observan a los principales ejecutivos del sector privado para obtener una perspectiva de liderazgo distintiva</li> <li>• <b>Evaluación rigurosa</b>, solo los postulantes que demuestren contar con las competencias necesarias serán designados directores</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ELEGIBILIDAD</b></p> <p>Los candidatos elaboran una carpeta, describiendo su experiencia en distintas competencias, por ej., demostrando su liderazgo en instrucción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las carpetas son analizadas por un comité de directores retirados, con una tasa de aprobación de uno en tres</li> <li>• Los candidatos son entrevistados por el comité de revisión de carpetas</li> <li>• Los candidatos deben rendir un examen sobre política escolar del distrito</li> </ul> <p>Chicago apunta a contar con 5-6 candidatos aptos para cada cargo a cubrir</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los candidatos se postulan directamente ante la escuela. El comité escolar entrevista y selecciona al director</li> <li>• El comité cuenta con el apoyo de un líder de área que asesora en la selección</li> <li>• Los comités dan voz a los padres, la comunidad y los docentes en el proceso de designación, lo que permite que los candidatos designados tengan fuerte apoyo de la escuela al asumir sus cargos</li> </ul>

## 8.9 ANEXOS I: PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE DIRECTIVOS



Nota: Modelo obtenido de (Mineduc, Portal e Gestión y Liderazgo Educativo).

## 8.10 ANEXOS J: ANÁLISIS SEGÚN MATRÍCULA

En primer lugar, se realizan 10 iteraciones considerando en cada una de ellas distintos números de conglomerados (K), desde un mínimo de 3 hasta un máximo Gráfico 8-1 de 10. Dicho rango para el valor de K permite contar con una cantidad adecuada de conglomerados, ya que números bajo K=3 no tienen sentido lógico mientras que números mayores a K=8 no tienen sentido práctico a la hora de identificar a los conglomerados y caracterizarlos.

A partir de las consideraciones anteriores se procede a realizar las clasificaciones y los resultados son los siguientes:

Nº escuelas	K=3	K=4	K=5	K=6	K=7	K=8
1	49	31	6	3	3	3
2	19	31	31	5	11	12
3	8	5	2	2	2	2
4	-	9	15	16	4	6
5	-	-	22	22	21	6
6	-	-	-	28	13	20
7	-	-	-	-	22	3
8	-	-	-	-	-	24

**TABLA 8-1: RESULTADO DE ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS SEGÚN MATRÍCULA**

Matricula media	K=3	K=4	K=5	K=6	K=7	K=8
1	338	280	1129	1204	1204	1204
2	678	513	429	984	726	625
3	1201	1289	1416	1416	1416	1416
4	-	892	712	663	1015	811
5	-	-	250	250	246	197
6	-	-	-	414	531	439
7	-	-	-	-	386	1054
8	-	-	-	-	-	297

**TABLA 8-2: MATRÍCULAS MEDIAS LUEGO DE ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS SEGÚN MATRÍCULA**

Como se puede apreciar en la Tabla 8-1 desde K=5 aparece un grupo con sólo 2 escuelas (aquellas con promedio 1416 alumnos). También es posible apreciar que en un par de conglomerados se agrupa un gran porcentaje de los establecimientos, lo cual se mantiene a lo largo de los distintos valores de K. Ambos aspectos pueden entenderse al observar el en donde se muestra que el 70% de los establecimientos posee entre 200 y 600 alumnos.

Este análisis se hace sólo para verificar si existen diferencias significativas en los resultados debido a la matrícula, de modo que no se espera encontrar el número óptimo para K. Con esto en consideración, se realiza el test ANOVA para los todos los valores de K, no encontrándose diferencias significativas en ninguno de los indicadores contemplados.

Si bien este resultado indicaría que la matrícula no influye en los resultados, pudiendo comparar tranquilamente los establecimientos entre sí, cabe señalar que este estudio no es representativo (ni pretende serlo ya que es descriptivo y exploratorio) y por ende no es posible hacer inferencias estadísticas extrapolables a condiciones específicas.

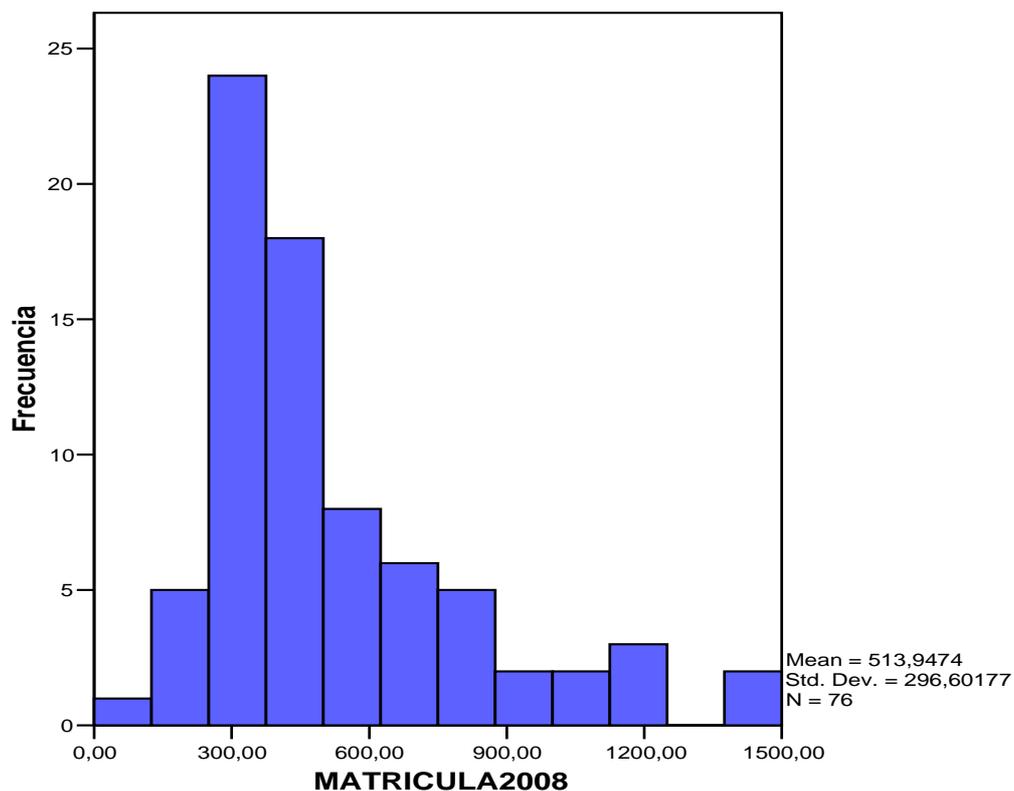


GRÁFICO 8-1: HISTOGRAMA SEGÚN MATRÍCULA 2008

Estadísticos descriptivos luego de análisis por conglomerados según matrícula:

K=3

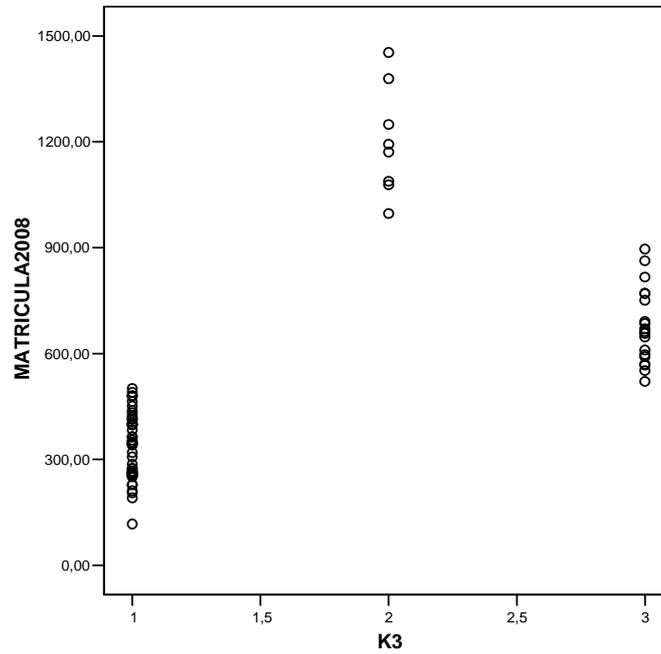


GRÁFICO 8-2: ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS SEGÚN MATRÍCULA K=3

Índice Efectividad Sned	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	21,48	58,41	38,80	7,57
2	678	19	26,70	52,58	37,90	7,44
3	1201	8	23,48	51,71	38,03	8,91

Índice Eficiencia <sup>64</sup>	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	47,25	100,00	80,41	12,71
2	678	19	63,13	93,67	81,35	8,55
3	1201	8	50,91	90,22	76,85	13,65

IBR	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	45,51	61,13	54,12	3,75
2	678	19	44,37	60,55	52,61	4,83
3	1201	8	48,59	57,26	52,91	3,28

IVE2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	0,84	0,98	0,94	0,02
2	678	19	0,89	0,97	0,94	0,02
3	1201	8	0,91	0,96	0,94	0,01

<sup>64</sup> Índice construido en (Benedetti, 2010)

Simce Lenguaje 2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	196,00	272,00	234,77	18,59
2	678	19	192,00	279,00	226,57	22,54
3	1201	8	206,00	244,00	223,62	14,77

Simce Matemática 2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	183,00	255,00	220,67	20,06
2	678	19	168,00	261,00	211,47	25,20
3	1201	8	191,00	232,00	211,12	16,18

Tasa variación SIMCE Lenguaje 2006-2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	0,84	1,30	1,03	0,10
2	678	19	0,83	1,18	1,01	0,08
3	1201	8	0,94	1,14	1,02	0,06

Tasa variación SIMCE Matemática 2006-2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	0,81	1,23	0,99	0,10
2	678	19	0,78	1,08	0,94	0,08
3	1201	8	0,88	1,12	0,98	0,06

Índice satisfacción de apoderados	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	54,05	100,00	78,14	11,47
2	678	19	46,42	96,15	76,67	13,07
3	1201	8	54,11	88,13	74,27	11,97

Tasa variación Matricula 2006-2008	Matricula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	338	49	0,58	1,58	1,00	0,19
2	678	19	0,87	1,62	1,05	0,17
3	1201	8	0,96	1,22	1,05	0,09

K = 4

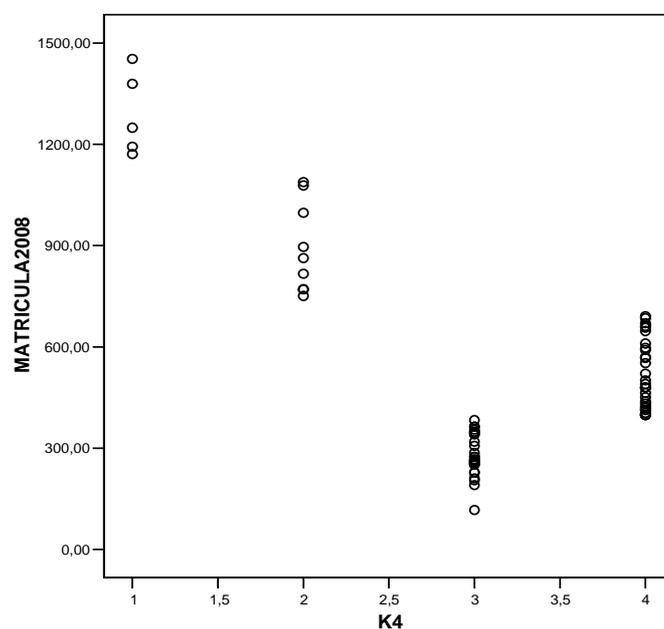


GRÁFICO 8-3: ANÁLISIS POR CONGLOMERADOS SEGÚN MATRÍCULA K=4

Índice Efectividad Sned	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	27,66	51,80	38,54	6,89
2	513	31	21,48	58,41	38,58	8,46
3	892	9	23,48	45,19	36,76	7,54
4	1289	5	33,05	51,71	40,81	7,71

Índice Eficiencia	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	56,78	100,00	81,79	12,17
2	513	31	47,25	96,84	79,83	11,71
3	892	9	50,91	89,85	77,13	12,87
4	1289	5	67,98	90,22	79,20	10,42

IBR	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	45,51	61,13	54,16	4,27
2	513	31	44,37	60,55	53,65	3,81
3	892	9	47,16	60,35	51,57	4,19
4	1289	5	49,50	57,26	53,75	2,91

IVE2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	0,89	0,98	0,94	0,02
2	513	31	0,84	0,97	0,93	0,03

3	892	9	0,94	0,97	0,95	0,00
4	1289	5	0,91	0,96	0,94	0,01

Simce Lenguaje 2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	196,00	272,00	235,22	19,93
2	513	31	200,00	264,00	231,90	17,13
3	892	9	192,00	279,00	219,77	25,99
4	1289	5	215,00	244,00	227,80	14,85

Simce Matemática 2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	183,00	255,00	220,70	19,77
2	513	31	168,00	261,00	217,580	22,76
3	892	9	185,00	255,00	206,44	22,97
4	1289	5	196,00	232,00	215,00	16,82

Tasa variación SIMCE Lenguaje 2006-2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	0,84	1,23	1,02	0,10
2	513	31	0,90	1,30	1,04	0,09
3	892	9	0,83	1,18	1,00	0,11
4	1289	5	0,96	1,06	1,01	0,03

Tasa variación SIMCE Matemática 2006-2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	0,81	1,23	0,98	0,10
2	513	31	0,81	1,22	0,98	0,09
3	892	9	0,78	1,12	0,94	0,11
4	1289	5	0,95	1,02	0,98	0,02

Índice satisfacción de apoderados	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	54,05	100,00	79,85	12,61
2	513	31	46,42	96,15	76,22	11,79
3	892	9	54,11	88,13	73,47	10,13
4	1289	5	62,31	85,95	76,17	9,70

Tasa variación Matrícula 2006-2008	Matrícula	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1	280	31	0,58	1,39	0,97	0,17
2	513	31	0,77	1,62	1,05	0,20
3	892	9	0,87	1,29	1,06	0,13
4	1289	5	0,96	1,22	1,04	0,10