FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.

Informe Final

Autonomía en la toma de decisiones y organización escolar: Su relación con el desempeño escolar.

Investigador Principal: Cristian Leyton Navarro
Institución Adjudicataria: Universidad Alberto Hurtado
Proyecto FONIDE N°: 61 – año 2006

Marzo 2008

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2007

Término del Proyecto: Enero 2008

Equipo Investigación: Cristian Leyton, Patricia Castillo, Claudio Guerrero, Alejandra González, Gianinna Muñoz e Ismael Puga

Monto adjudicado por FONIDE: $19.000.000

Presupuesto total del proyecto: $22.600.000

Incorporación o no de enfoque de género: NO

Comentaristas del proyecto: Cristián Bellei, Angélica Pavez, Dagmar Raczynski y Mariano Rosenzvaig.

"Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC".

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

ÍNDICE

Abstract ---------- **5**

1. CONTEXTUALIZACIÓN ---------- **6**

2. OBJETIVOS ---------- **10**
Objetivo General ---------- 10
Objetivos Específicos ---------- 10

3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL ---------- **11**
3.1. EJE AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES ---------- 11
3.2 EJE ORGANIZACIÓN ESCOLAR ---------- 21

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO ---------- **31**
APROXIMACIÓN EXPLORATORIA CUALITATIVA ---------- 32
METODOLOGÍA RELACIONAL CUANTITATIVA ---------- 33

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO ---------- **41**
5.1 EJE AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES ---------- 42
5.2 EJE ORGANIZACIÓN ESCOLAR ---------- 59
5.3 ELEMENTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR ASOCIADOS A RESULTADOS --------- 81

6. CONCLUSIONES ---------- **87**

7. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA ---------- **96**

8. BIBLIOGRAFÍA ---------- **102**

ANEXOS ---------- **109**
ANEXO I: INSTRUMENTO EXPLORACION CUALITATIVA ---------- 110
ANEXO II: INSTRUMENTOS DIRECTOR, PROFESOR JEFE, JEFE DE UTP ---------- 112
ANEXO III: TABLAS DE RESULTADOS ---------- 159
ANEXO IV: RELACIONES ENTRE LA APROXIMACIÓN CUALITATIVA Y LA FASE CUANTITATIVA ---------- 190

Abstract

Este estudio busca establecer el nivel de influencia de factores asociados a la autonomía en la toma de decisiones y organización escolar, en los resultados escolares obtenidos por instituciones educativas municipales y particular-subvencionadas. Es deductivo y utiliza fundamentalmente metodologías cuantitativas.

Para identificar los factores asociados a mejor desempeño escolar se revisaron diferentes estudios ligados al tema en Chile y otros países, lo que fue complementado con un proceso de entrevistas cualitativas en 16 colegios de la provincia de Santiago. A partir de ello, surgieron factores que fueron medidos a través de 705 entrevistas estructuradas, aplicadas en 235 establecimientos de la provincia de Santiago. En cada establecimiento se encuestó a tres actores: Director, Jefe de UTP y Profesor Jefe de Octavo Básico.

Se intentó enfrentar la complejidad de la medición del desempeño escolar a partir de una metodología que considerara diferentes dimensiones. El desempeño se midió en base al puntaje SIMCE para 8º básico (2004), pero fue modificado considerando el nivel de rezago de estudiantes dentro de cada escuela, la reprobación de estudiantes, y el rezago entre diferentes áreas de conocimiento.

Entre los resultados del estudio para el eje referido a autonomía en la toma de decisiones, se encuentran las siguientes variables que aparecen relacionadas con mejores resultados escolares: la existencia de incentivos monetarios al interior del establecimiento y la administración de recursos humanos.

En lo que respecta al eje de organización escolar las variables que resultaron significativas se relacionan con la cultura escolar, la disponibilidad de recursos, las estrategias para vincular actores de la comunidad, las responsabilidades y el liderazgo.

Al realizar un análisis de los diferentes elementos vinculados con la gestión escolar, involucrando los dos ejes anteriores, las variables o elementos que muestran incidencia en el desempeño escolar incluyen factores asociados a la participación de diversos actores, al liderazgo de éstos, a la disponibilidad de recursos y a la evaluación constante. Específicamente, estos son: *i)* asistencia de los apoderados a las reuniones; *ii)* la responsabilización de los apoderados de participar en la planificación pedagógica (esta última con una relación negativa con el desempeño); *iii)* la fuerza y el modo del liderazgo de los representantes de los apoderados (democrático); *iv)* el modo de liderazgo del jefe de UTP (relativamente autoritario); *v)* la inversión pedagógica, y *vi)* la responsabilización del directivo en la gestión de la escuela, y en particular respecto de evaluar constantemente los resultados.

Las principales recomendaciones que se derivan de este estudio para una política educativa que pretenda impactar a nivel de resultados, son:

1. Aumentar la inversión pedagógica en los establecimientos.
2. Definir con claridad roles y responsabilidades de los distintos actores al interior del establecimiento.
3. Potenciar los liderazgos del jefe de UTP y de los estudiantes.
4. Promover la participación de los apoderados, excepto en el ámbito pedagógico.
5. Promover una cultura escolar colaborativa en los establecimientos.
6. Propiciar la instalación de incentivos monetarios en los establecimientos.

Palabras claves: *autonomía en la toma de decisiones, organización escolar, desempeño escolar, gestión escolar, educación municipal y particular subvencionada.*

1. CONTEXTUALIZACIÓN

En el contexto de las políticas educativas actuales, orientadas a la construcción de calidad y equidad, surge la preocupación por la efectividad escolar de los establecimientos educacionales, y con ello, la importancia de fortalecer la gestión en tanto pieza clave para el logro de mejores resultados[1]. De acuerdo a lo planteado por la Fundación Chile (2004), existirían diferencias de logro entre las escuelas, que no pueden explicarse *únicamente* por variables iniciales de los alumnos. En este sentido, las diferencias en términos de efectividad estarían asociadas con las características de los procesos educativos, los criterios y prácticas de gestión y los climas organizacionales.

Conceptualmente la gestión escolar involucra la distribución de los roles y las relaciones que se generan en el conjunto de los actores educacionales. Para este estudio, se entenderá gestión escolar como "un conjunto de acciones articuladas entre sí, que posibilitan la consecución de la intencionalidad de la institución (...) conjunto de articulaciones que se dan al interior de la escuela entre el equipo directivo, los docentes, los alumnos y los padres y apoderados"[2]. En síntesis, la gestión hace alusión a la selección y coordinación de modelos educativos, medios, recursos, reglas, roles, planificación y supervisión; integrando a los distintos actores, haciéndolos parte de esta modalidad de toma de decisiones.

El sistema educacional chileno se caracteriza por su organización descentralizada, la que se inició con el proceso de municipalización de la educación. Este proceso derivó en que la administración de los establecimientos fuera realizada por personas o instituciones municipales y particulares, denominadas "sostenedores", que asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educacional. El

[11] Fundación Chile. "Gestión Escolar: Variable clave en la Efectividad Escolar". Equipo de Gestión Escolar Fundación Chile, Santiago, 2004.
[2] Zúñiga Carrasco, M. En Prólogo al libro de Servat, Berta: Gestión participativa en la escuela y desarrollo de la sociedad. JICA. Santiago, 2005.

sistema está conformado por establecimientos subvencionados (municipales y particulares), particulares pagados y de corporaciones de administración delegada[3].

La discusión sobre los niveles de autonomía y organización escolar, se enmarca en el debate que generan los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación vigentes. El promedio de los puntajes obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales muestra un claro estancamiento en todo tipo de establecimientos, independiente de su composición socioeconómica. Los puntajes promedio en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) de lenguaje y matemáticas se han mantenido en su mayoría sin cambios significativos[4], existiendo importantes brechas entre los puntajes obtenidos por los alumnos de los distintos niveles socioeconómicos.

Según plantea el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realizado en 2004, cerca del 53% de la matrícula nacional corresponde al sector municipalizado de la educación. Al mismo tiempo, más del 40% de esta población se ubica dentro de los grupos socioeconómicos bajo y medio bajo, con madres sin escolaridad completa, y con un nivel de ingreso económico inferior a ciento treinta mil pesos mensuales, factores que, por cierto, inciden en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes[5].

A lo anterior, se sumaría una inquietante constatación "mientras más pobre y aislada la población escolar, es decir, mientras más necesitada del mejor servicio educativo, es más probable que su educación esté en manos de agentes con menos capacidades"[6]. Lo más grave, señala este Informe, es que hay diferencias enormes entre los Municipios respecto a su capacidad técnica para identificar problemas y diseñar decisiones y, también, respecto a la voluntad política para asumir el tema de la calidad de la educación en los establecimientos de su dependencia. También el informe releva el hecho que no todos

[3] García-Huidobro, J. (Coord). "Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000. Informe de Chile-Santiago". Ministerio de Educación de Chile, octubre de 1999.
[4] Elacqua, G. Et. Al. "Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte". Ministerio de Educación, 2006.
[5] Redondo, J. Et. Al. "Equidad y Calidad de la Educación en Chile", Universidad de Chile, 2004.
[6] Informe OCDE para Chile, "Revisión de políticas nacionales de educación", 2004.

asumen la equidad como un criterio importante para la administración de la educación en la comuna[7].

En el contexto latinoamericano la escuela sigue representando un espacio de reproducción de la inequidad social. Así lo indica el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) al señalar que existe un "predominio de un tipo de gestión tradicional en las escuelas que obstaculiza la rendición de cuentas y la poca influencia de los padres de familia, estudiantes y otros actores de la comunidad en la toma de decisiones importantes"[8]. El estudio indica que este tipo de administración tiene elementos autoritarios y por tanto, limita la promoción de mecanismos democráticos y de equidad social[9]. Ante este escenario, los investigadores de la educación concuerdan en la importancia de la construcción de nuevos modelos de gestión que integren y capaciten a los distintos actores involucrados en el sistema escolar y que fomenten un nuevo tipo de liderazgo.

Esta situación podría ser revertida si se produjera un esfuerzo global por mejorar los aspectos más deficientes de la gestión escolar, como son la administración, las prácticas pedagógicas y la calidad de los aprendizajes. En este horizonte, los establecimientos educacionales, especialmente los municipales y particular-subvencionados, deben ser capaces de redistribuir equitativamente los conocimientos, a través de modelos de gestión que mejoren las funciones y administración de la organización escolar.

Como se señaló, la gestión es un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, especialmente si se encuentra en aumento la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales. Es así como la reciente literatura sobre escuelas efectivas destaca la importancia de una buena gestión para el éxito de los establecimientos[10]. En este sentido, se destaca que las variables que más inciden en la efectividad de un establecimiento escolar serían el liderazgo y la cooperación, el clima de

---

[7] Venegas, P. "Políticas Educativas y (In) Equidad". En: "Chile: Lecciones y desafíos" Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago, 2005.

[8] CERCA (Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica); "Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos. Informe consolidado regional"; 2004, p. 5.

9 Sander, B. "Nuevas tendencias en la gestión educativa". En Revista La educación, No. 123-125, 2006.

10 Alvariño, C. et al. "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". Revista Paideia, 29, Santiago, 2000, p. 15.

aprendizaje focalizado en resultados, el monitoreo continuo del progreso de los estudiantes, la evaluación frecuente del desempeño de los profesores, el reconocimiento de éstos por su desempeño en un marco de incentivos, y la gestión autónoma con real poder de decisión sobre el personal docente. A nivel del sistema educacional se destaca la relevancia de una diversidad de escuelas, con posibilidad de elegir y con mecanismos de información para las familias, que decidan sobre qué métodos de enseñanza utilizar, que posean un currículum con prioridades y metas bien definidas, que posean una evaluación externa que mida valor agregado y que se provean de los insumos necesarios para potenciarlas, entre otros aspectos[11].

Considerando que la gestión escolar constituye una variable clave para la efectividad escolar, el presente estudio analiza -en el marco del proceso de descentralización de la educación- *dos ejes relevantes de la gestión de los establecimientos educacionales*: i) el nivel de autonomía con que éstos toman las decisiones, y ii) la organización escolar de los mismos. A partir de este análisis, se indagan las posibles relaciones que existen entre cada una de las dimensiones asociadas a estos ejes, con los resultados escolares.

[11] Brunner, J. y Elacqua, G. "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional". Documento de Trabajo Educar Chile, 2003. Disponible en sitio web http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html.

2. OBJETIVOS

El sentido de este estudio es aportar elementos a la discusión sobre la incidencia de la gestión escolar, más específicamente de la autonomía en la toma de decisiones y de la organización escolar, en la obtención de buenos resultados escolares.

En este marco, los objetivos del estudio son:

Objetivo General

Establecer el nivel de influencia de factores asociados a la autonomía en la toma de decisiones y organización escolar, en los resultados escolares obtenidos por instituciones educativas municipales y particular-subvencionadas.

Objetivos Específicos

1. – Establecer la influencia de los factores asociados a la autonomía en la toma de decisiones en los resultados escolares estudiados.

2. – Establecer la influencia de los factores asociados a la organización escolar en los resultados escolares estudiados.

3.- Identificar elementos de gestión escolar en la población estudiada que se asocien a mejores resultados escolares.

4. – Construir indicadores que permitan caracterizar adecuadamente la gestión escolar de los diversos establecimientos estudiados, y diferenciar los elementos de gestión escolar que se identificaron como asociados a mejores resultados.

A continuación se presenta el marco teórico, en el cual se desarrollan los principales elementos conceptuales asociados a estos ejes.

3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1. EJE AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES

Chile sufrió una importante reforma en su sistema escolar en la década de los ochenta, cuando se descentralizó y privatizó la educación bajo el supuesto de que la subvención por alumno crearía competencia entre las escuelas para mejorar la enseñanza[12]. Con esta decisión se crea un sistema descentralizado de administración de la educación, con establecimientos particulares, particulares subvencionados y de administración municipal. Sin embargo, este proceso no conllevó las esperadas mejorías en los resultados escolares, durante las últimas décadas se han producido suficientes evidencias que indican que la brecha en materia de resultados escolares por nivel socioeconómico se ha acrecentado.

La constatación de esta brecha en los resultados escolares, ha desplazado el foco puesto en la equidad de acceso a la educación, hacia la *calidad* de la educación. Durante los últimos años, se ha instalado un debate que se centra precisamente en este último asunto, apreciándose algunos consensos frente a este desafío: fortalecer la educación municipal, formar a los actores de la comunidad educativa para que participen en los procesos en igualdad de condiciones, mejorar la administración de los sistemas escolares, entre muchos otros aspectos. En esta lógica, la autonomía en la toma de decisiones representa, para algunos sectores, una fórmula que podría tender al mejoramiento del sistema escolar.

El traspaso de las decisiones en la descentralización es una fórmula que busca la autonomía por parte de las unidades locales para que éstas se hagan cargo y responsables de la educación, en este marco, la autonomía es vista como la etapa final en la graduación del traspaso de decisiones que tiene como meta la obtención de mejoras en la calidad del sistema escolar. Una institución educacional es autónoma cuando dispone del máximo poder de iniciativa pedagógica o de autogestión. La autonomía institucional hace referencia entonces a la capacidad de decidir y ejecutar acciones relativas a la vida institucional y por ende, sólo puede ser entendida en el marco de la

[12] Informe OCDE para Chile, “Revisión de políticas nacionales de educación”, 2004.

descentralización de la gestión escolar[13]. Dentro de las decisiones que serían posibles de descentralizar, Winkler (2004) plantea que éstas se encuentran ligadas con: la organización del proceso educativo, la administración del personal, la planificación y estructuras y el uso de recursos. A continuación se presenta una tabla que sintetiza los tipos de decisiones que pueden ser descentralizadas.

Tabla N°1: Tipo de decisiones que pueden ser descentralizadas[14].

Organización de la Instrucción	Seleccionar la escuela a la que asiste el estudiante. Fijar el tiempo de instrucción. Elegir los libros de texto. Definir el contenido curricular. Determinar los métodos de enseñanza.
Administración del personal	Contratar y despedir al director de la escuela. Reclutar y contratar maestros. Fijar o incrementar la escala de salarios de los docentes. Asignar responsabilidades pedagógicas. Determinar la provisión de capacitación en servicio.
Planificación y Estructuras	Crear o cerrar una escuela. Seleccionar los programas ofrecidos en la escuela. Definición del contenido de los cursos. Fijar pruebas para monitorear el funcionamiento de la escuela.
Recursos	Desarrollar plan de mejoramiento escolar. Asignar el presupuesto del personal. Asignar el presupuesto (excluyendo el del personal) Asignar recursos para capacitación de docentes en servicio.

La autonomía escolar implica "la transferencia de responsabilidades desde un nivel de gobierno superior hacia la escuela, acompañada de los recursos necesarios para su ejecución"[15]. Los recursos pueden ser en dinero, equipamiento, material didáctico y/o las condiciones legales que permitan a la escuela cumplir con las nuevas funciones que se le

[13] Macri, Mariela. Op. cit., p. 35.
[14] Winkler, D. "Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina". En PREAL – UNESCO. Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino? Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO \\ San Juan, Puerto Rico, 2004, p. 127.
[15] Ídem.

transfieren. Estas últimas pueden ser: alguna figura jurídica que autorice la administración de dinero, o la autorización expresa a los consejos para ejercer sus atribuciones, como es el caso de la contratación y despido de docentes[16].

Entre los argumentos genéricos para defender el fortalecimiento de la autonomía en la toma de decisiones, se encuentra el que puede ser utilizada "para liberar el peso financiero de los gobiernos centrales, para incrementar la eficiencia en la provisión de servicios educacionales, permitiendo la toma de decisiones a organizaciones de niveles inferiores. La eficiencia y efectividad son incrementadas cuando las decisiones se toman con base en los requerimientos locales y en los recursos disponibles. Más aún, a través de la transferencia de temas cotidianos y otros administrativos hacia niveles inferiores, costosos atrasos pueden ser evitados haciendo de la provisión de servicios más efectiva y oportuna"[17].

La autonomía bajo sospecha

No obstante lo anterior, no existe consenso sobre los beneficios que podría conllevar la autonomía escolar. El debate internacional se plantea en dos direcciones. Por una parte, existe la posición de quienes señalan que la autonomía conduce a una mayor eficiencia, calidad y equidad en la distribución de la educación. Por otra parte, quienes ponen bajo sospecha dicho planteamiento, sosteniendo que la autonomía conduce a la distribución regresiva de la educación[18].

La organización del sistema educativo norteamericano es representativa de la primera postura. Desde la reforma educativa de la década de los ochenta, una de las tres corrientes principales de su proceso de descentralización se orienta hacia la autonomía administrativa de la escuela *school -site management*[19]. En esta línea se inscriben

[16] Ídem.
[17] Mody, J; "Achieving Accountability Through Decentralization: Lessons for integrated river basin management". World Bank Policy Research Working Paper 3346; Junio 2004; p.14.
[18] Este tema esta ampliamente desarrollado en Pini, Mónica "Lineamientos de Política Educativa en los Estados Unidos: Debates Actuales; Significados para América Latina" en Education Policy Analysis Archives Volume 8 Number 18 marzo 2000.
[19] En la política educativa de EEUU la descentralización, aparece conectada a políticas de desintitucionalización, (Lewis, 1993) privatización (Carnoy, 1993) subsidio estatal a la demanda educativa, sistema de vouchers y escuelas charter. Lo que queda en evidencia es que no hay modelo único para descentralizar los servicios educativos (Hannaway, 1993). Pini, M. Op. Cit.

quiénes plantean que a través de la ampliación de los márgenes de decisión de los actores (autoridades, docentes, familias, comunidad), y de las mayores posibilidades de elección y autogestión, se logrará la eficiencia y el mejoramiento de la calidad.

Los supuestos sobre los que descansa la instalación de políticas de autonomía escolar tienen relación con los incentivos existentes para cambiar o instaurar nuevas conductas en los actores[20]. Es decir, que los actores locales son quienes mejor conocen las condiciones que necesitan los alumnos para aprender, por lo tanto, gastarán el menor dinero posible para lograr el mejor resultado o "producto". Así mismo, los padres pueden ejercer un control más directo sobre los profesores para que su trabajo produzca mejores resultados educativos, mientras más se involucran los apoderados en los procesos de gestión y de aprendizaje en la escuela, estarán más dispuestos a contribuir financieramente. La participación más activa de los profesores en decisiones de la escuela elevará su moral y motivación para trabajar, y la disponibilidad de recursos y el rendir cuentas a actores locales, incentivaría a los directores a idear soluciones más creativas y a ser más eficientes.

Sin embargo, los entusiastas de la autonomía reconocen que cada territorio y cada escuela, depende fuertemente de los recursos y oportunidades de los actores de la comunidad educativa (capacitación de los docentes y directivos, origen social de los estudiantes, entre otros factores). Esta situación puede constituirse en un factor generador de asimetría, por ello, plantean que para alcanzar un sistema autónomo y equitativo, la administración local tendría que impulsar procesos de evaluación permanentes, de manera de garantizar estándares de calidad generales. Con establecimientos educacionales autónomos financiados por el gasto público, y además eficientemente controladas en la gestión por parte de las autoridades locales, podría evitarse la tendencia a la distribución regresiva de la educación[21].

Específicamente sobre el caso chileno, Libertad y Desarrollo (2005) plantea que el proceso de descentralización y autonomía escolar se encuentra estancado, y que en ello

[20] Chambers-Ju, C. "Después de la autonomía: Programas para mejorar la gestión escolar en El Salvador, Colombia, Chile y Brasil". Documento PREAL/GDyA Mayo 2006.
[21] Macri, M. "Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?" OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653).

radicarían las verdaderas diferencias de efectividad escolar entre establecimientos municipales y subvencionados. Señala que una de las principales diferencias entre estos establecimientos, es que los segundos cuentan con una mayor autonomía en la gestión que los primeros[22]. Bajo esta concepción, aparecen propuestas relacionadas con brindar a los municipios la posibilidad de traspasar establecimientos municipales a terceras personas, es decir, a sostenedores privados. Sobre ello existen distintas visiones, las que han sido puestas en el debate público, no existiendo aún un acuerdo en esta materia.

Quiénes se oponen a la autonomía de las escuelas se basan en diversos estudios que indicarían que la autonomía no conduce necesariamente a la mejora de la calidad y la equidad, sino que puede generar efectos adversos a éstas. Algunos autores señalan que la autonomía escolar no cumple necesariamente con sus promesas, ya que la calidad no depende sólo de la libertad de la escuela sino también del origen social de los estudiantes, del trabajo pedagógico en el aula y de los recursos[23].

Entre los estudios mencionados, se encuentran las investigaciones realizadas en Alemania y Australia[24] que demuestran que el fomento de autonomía escolar en esos países no ha contribuido a facilitar logros equitativos en estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos distintos y diversos culturalmente.

En el mismo sentido, revisiones realizadas por investigadores en Reino Unido[25] han planteado que no existe evidencia significativa como para afirmar la presencia de un vínculo entre la delegación de poder a las escuelas y la promoción de mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Para estos autores, las políticas orientadas a la autogestión escolar no sólo no son condición suficiente para la mejora de la eficacia escolar, sino que ni siquiera se constituyeron en necesarias para la innovación, en términos generales.

---

[22] Libertad y Desarrollo. “Educación Municipal: Ahogada en el Centralismo”. Temas Públicos Nº 715, 24 de Marzo 2005.

[23] Sin contar con que en Chile este debate va siempre ligado a la discusión de las garantías resguardadas en el estatuto docente, cuya derogación (qué es lo que busca un sector que participa en esta discusión) implicaría seguramente un aumento de la flexibilidad laboral y en la precarización de las condiciones laborales de la profesión docente.

[24] Braslavsky, et al., 1999 citado en Sendón, M. “Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires”. Revista Iberoamericana de Educación nº 44/2 – 10 de octubre de 2007. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

[25] Whitty, et al., 1999 citado en Sendón, Ídem.

Otros autores, vinculados con estudios sobre escuelas eficaces, destacan las potenciales fortalezas del fomento de la autonomía, tales como el logro de compromiso de los miembros en la participación de los procesos institucionales. No obstante, también advierten sobre la posibilidad de que este tipo de administración escolar no resulte suficiente por sí misma para el éxito escolar, señalando que estos establecimientos también deben dominar otros aspectos claves en la toma de decisiones, tales como la posesión de conocimientos tanto técnico-pedagógicos como de gestión, la disponibilidad y utilización de información relativa a diferentes aspectos de la organización escolar (logros de los estudiantes, comparación con otras escuelas, niveles de satisfacción de los padres y la comunidad, recursos disponibles) y el reconocimiento y apoyo a su labor. Siguiendo este argumento, el fomento de la autonomía podría producir una atomización del sistema educativo, reproduciendo la situación aventajada de las escuelas más favorecidas.

En América Latina, durante la década de los noventa se impulsaron activamente las políticas de autonomía escolar, sin prestar suficiente atención al fortalecimiento de la gestión escolar y a la formación de los directores de escuelas[26]. Al respecto, Espínola (2001) señala que la autonomía administrativa y pedagógica "exigen del personal algunas habilidades y destrezas que éste normalmente no tiene, como la capacidad de planeación, gestión y ejecución de pequeños proyectos, toma de decisiones colegiadas y rendición de cuentas al nivel local (…) Muchos descansan en que los actores adquieran las destrezas necesarias en la práctica, en la medida en que se va implementando la autonomía"[27].

Ahora bien, la autonomía no solo plantea una serie de requisitos o condiciones para su instalación. *La autonomía conlleva responsabilidades en relación a los objetivos principales de la educación*, y estas responsabilidades se distribuyen en todo el sistema educacional, no únicamente en la unidad escuela. La autonomía escolar debiera estar orientada a favorecer el mayor compromiso de los distintos actores escolares con el logro de los objetivos pedagógicos en armonía con el conjunto de instituciones que están

[26] Chambers-Ju, C. Op. cit.
[27] Espínola, V. "Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva". Banco Interamericano del Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División Programas Sociales, 2002.

involucradas en este proceso y en donde todas y cada una tienen responsabilidades definidas y transparentes.

Autonomía y su relación con los resultados escolares

La autonomía se expresa en la identidad del establecimiento educacional, la toma de decisiones, la estructura y la estrategia. A su vez se ejerce en ámbitos como el diseño de los contenidos y estrategias didácticas y pedagógicas; la administración del establecimiento; las políticas y el gobierno; la gestión de los recursos humanos, y los servicios ofrecidos. En América Latina la discusión sobre estas manifestaciones de la autonomía se han anudado en dos categorías: la autonomía administrativa, que otorga un margen considerable de autonomía y en donde el gobierno delega también el control directo sobre el uso de los recursos, y la autonomía pedagógica, que otorga un margen más restringido y exige a la escuela rendición de cuentas sobre el uso de los recursos asignados[28].

Específicamente por autonomía administrativa se entiende el traspaso de la responsabilidad sobre áreas administrativas claves desde el Ministerio de Educación[29] hacia las escuelas. Se trata fundamentalmente, de descentralización de la administración de recursos humanos, financieros y/o materiales[30]. En el caso chileno, dicho traspaso se realizó a los sostenedores de los establecimientos, sean estos municipales o privados. Por la segunda, se entiende el traspaso de responsabilidades en relación al currículum y su implementación, incluyendo en general funciones relacionadas con su adecuación a las necesidades locales. Implica instaurar en la escuela, capacidades de planeación, ejecución y evaluación colectivas que con los sistemas centralizados no son necesarias[31]. En Chile, la dimensión pedagógica (concretamente, el Marco Curricular) se encuentra centralizado en el Mineduc, aunque éste posee ciertos grados de flexibilidad[32].

[28] Espínola, V. Op. Cit.
[29] En adelante, Mineduc.
[30] Ídem.
[31] Ídem.
[32] En efecto, en el Acuerdo por la Calidad de la Educación, firmado en Noviembre de 2007, se plantea el desarrollo de la autonomía como una de las propuestas, anunciando el establecimiento de un tiempo de libre disposición en las bases curriculares (30%) para que cada escuela los ocupe según sus necesidades, entre otras.

Diversos estudios entregan antecedentes sobre algunos elementos que estarían asociados a la autonomía administrativa y pedagógica, que incidirían en el logro de mejores resultados escolares. A continuación, se mencionan los más relevantes.

Autonomía Administrativa y resultados escolares

- La dimensión fundamental es la administración de recursos humanos, en donde los datos muestran que la posibilidad de contratar y despedir a los docentes tendría un impacto importante sobre los resultados, así como el seguimiento de la asistencia y la puntualidad de los mismos[33].
- Los consejos escolares y/o los padres organizados tendrían un rol crucial en el mejoramiento de los resultados a través del seguimiento que ellos pueden hacer del desempeño docente. Las evidencias mostrarían que este seguimiento mejora la asistencia docente y aumenta el tiempo disponible para el aprendizaje, incidiendo así sobre el rendimiento académico.
- Adicionalmente, la participación de los padres entendida como el grado de integración percibido por ellos mismos, independientemente de la integración real a los asuntos de la escuela, incidiría sobre los resultados en la medida que los padres apoyan más a sus hijos con las tareas y se preocupan de que no falten a clases[34].
- El accountability, expresado en el monitoreo directo del desempeño de los profesores de parte de los padres, los directores o los consejos disminuiría el ausentismo docente[35].
- El monitoreo directo de los alumnos fuera del aula a través de las visitas de los profesores a los hogares y del apoyo de los padres a la realización de tareas incidiría positivamente en su rendimiento[36].

Autonomía Pedagógica y resultados escolares

- Los mecanismos de control y los incentivos adecuados, tales como el seguimiento de resultados, el monitoreo del desempeño y los bonos por desempeño favorecerían las

[33] Ídem.
[34] Meza, D. "El Salvador: El Caso de Educo". http://www.bancomundial.org/foros/meza.htm Sitio consultado el 10/05/2007.
[35] Espínola, V. Op. Cit.
[36] Ídem.

variables disposicionales del profesor (autonomía, creatividad, capacidad de innovación, motivación, compromiso, protagonismo), tan importantes entre los objetivos oficiales de los proyectos escolares[37].

- Se producirían nuevas formas de administrar los procesos y espacios educativos, como la elaboración de indicadores de evaluación, priorización de problemas y necesidades pedagógicas, previsión de resultados e integración horizontal de asignaturas[38].
- Aumentaría la motivación de los actores, ya que profesores y alumnos informan que obtienen más satisfacción en el trabajo y mejora su autoestima.

Uno de los elementos más importantes de enfatizar en la autonomía escolar y su supuesto impacto en los resultados académicos dice relación con el estrecho vínculo que existe entre las decisiones de tipo administrativo y lo que sucede en el ámbito pedagógico. Muchos de los datos muestran cómo lo pedagógico se ve afectado por decisiones y mecanismos de resorte administrativo, lo que indica que el gran nudo ciego que se interpone entre la organización escolar y su eficiencia está en la escisión o gran distancia que existe entre ambas dimensiones.

Frente a ello, existe claridad en que un requisito necesario para hacer efectiva la autonomía, es contar con una capacidad de gestión instalada en los niveles de administración subnacionales y en los propios establecimientos, pues ciertamente ésta impactará en el quehacer y en las formas de organización que desarrolle cada uno de ellos.

En esta línea se encuentran planteamientos, como los de Caldwell (2003), quien enfatiza en la capacidad de gestión de los líderes de las unidades educativas en materias relacionadas a las operaciones escolares, dentro de un marco centralmente determinado de metas, políticas, currículum, estándares y accountability, lo que denomina self management[39]. Para este autor un relevante requisito del self -management es que los líderes de los establecimientos los administren orientando sus acciones hacia los

[37] Flores, A., Et Al. “Lecciones aprendidas de la autonomía escolar nicaragüense”. The New School University. Agosto, 2001.
[38] Chambers-Ju, C. Op. Cit.
[39] Caldwell, B. “Self-management as a powerful strategy for the transformation of schools. Educational transformations”. 2003, p. 3.

resultados de aprendizaje como principal objetivo. En la experiencia educativa chilena se "ha avanzado cierta distancia en el camino de la creación de sistemas de *self-managing* en las escuelas[40].

Brunner (2005) sostiene que algunos de los elementos vinculados con la gestión autónoma de los establecimientos, en donde la experiencia internacional plantea que es necesario avanzar, es en el manejo de los recursos humanos y presupuestarios, incluyendo la participación en la contratación y el despido regulado de profesores, en la decisión sobre los cursos ofrecidos y sus contenidos, dentro del marco curricular oficial, en la determinación de los métodos de enseñanza, en la evaluación, entre otros aspectos[41].

Considerando lo anterior, es relevante preguntarse por el papel que juegan las distintas normativas (nacionales, comunales e intraescolares) sobre los establecimientos, es decir, si facilitan u obstaculizan su gestión. Algunos atribuyen al Mineduc un lugar privilegiado cuando se trata de explicar las razones de los altos niveles de logro de las escuelas, en especial lo que tiene relación con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la dotación de nuevos recursos de aprendizajes y el asistencialismo escolar[42]. Otros estudios, en cambio, enfatizan la capacidad de las escuelas de generar su propia cultura escolar, con un sentido de visión y misión, con metas y objetivos propios, claros y exitosos independientemente de su dependencia administrativa[43]. En cualquier caso, resulta relevante indagar en como las normativas se perciben o no como un elemento que incide en el desempeño de los establecimientos.

---

[40] Caldwell, B. Op. cit., p. 2.
[41] Brunner, J. "Educación en Chile: el peso de las desigualdades". Conferencias Presidenciales de Humanidades. Santiago de Chile, 20 de abril 2005.
[42] Concha, C. Op. Cit., p.139. Concha, Carlos; Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad, Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996.
[43] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P. "Experiencias Educacionales Exitosas", Serie Informe Social N1 52, diciembre. Libertad y Desarrollo, Santiago, 1998.

3.2 EJE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La organización escolar, entendida como una estructura sistémica que contempla la gestión administrativa y pedagógica de los establecimientos educacionales, tiene un carácter multidimensional que incluye, entre otros elementos, la determinación de horarios, agrupaciones, reglamento interno y la organización de la actuación pedagógica[44], pero también se define como un espacio social complejo en donde convergen multiplicidad de actores con diversos capitales culturales y que legitima un tipo de práctica cultural para la gestión escolar[45].

Indagar en cómo se estructura una organización escolar implica, por tanto, tener claridad sobre cuáles son sus principales actividades para alcanzar los objetivos propuestos y asegurar su mantenimiento[46]. En este sentido, se trataría no sólo de una estructura formal, "sino también el cómo se utiliza realmente ésta, qué relaciones se potencian y se desarrollan entre sus miembros; cómo se abordan y se llevan a cabo los procesos organizativos, qué valores se cultivan y expresan en la práctica cotidiana del centro, qué relaciones, cómo y por qué se mantienen con la comunidad y el entorno, y cómo todo ello contribuye o dificulta el desarrollo de procesos educativos ricos y valiosos para los alumnos"[47].

En general la literatura distingue entre dos tipos de organizaciones escolares: las de carácter individualista y las de carácter colaborativo. Para ambos casos es posible analizar variadas dimensiones que permiten distinguir el estilo organizacional predominante. Dichas dimensiones tienen relación con: las finalidades y valores institucionales expresados en una visión y una misión; la planificación del currículum y quién o quiénes están a cargo de dicha labor; la asignación de tareas por parte de un equipo directivo y qué tipo de tareas se cumplen dentro de la organización; las dinámicas

---

[44] Gairín Sallán, J. "Una escuela para todos, un reto social y educativo". Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI; Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía; 4 – 8 julio del 2000, p. 8-9. (ponencia multicopiada).
[45] Briones, L. "Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar" en Pensamiento educativo, Vol. 31; Santiago, diciembre 2002; pp. 419-420.
[46] Garant, M. "Pilotaje y acompañamiento de la innovación en un establecimiento escolar" en Pensamiento educativo; Vol. 31; Santiago, diciembre 2002; p. 118.
[47] González, M. "Las organizaciones escolares: dimensiones y características", en González, María Teresa (coord.): Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos. Pearson, Madrid, 2003, p.32.

de trabajo que apuntan al trabajo individual y colectivo como también a su calidad; la interacción entre profesionales y qué tipos de relaciones se privilegian entre ellos; la gestión de los directivos que incluye el carácter o tipo de liderazgo que ejercen (autoritario o democrático); la coordinación pedagógica y si ésta depende de un profesional especialmente a cargo, ya sea un Jefe de Unidad Pedagógica o un Jefe de Departamento; el grado de importancia que se les da a las innovaciones pedagógicas; cómo se manejan los conflictos entre los profesionales y con los estudiantes; qué tipos de incentivos existen para el profesorado y cuánta importancia se le da a su formación continua; y, por último, el clima organizacional[48] y la autopercepción de los propios actores educativos sobre su rol en la organización y la calidad del clima escolar [49].

Con todo, la relación entre organización y gestión escolar es estrecha: ambos tienen consecuencias directas en la forma, manejo, administración y formulación de los establecimientos y, por ende, en su capacidad de alcanzar calidad en sus resultados[50]. Cabe preguntarse, entonces, cómo se están organizando los establecimientos educacionales, cuánta importancia se le da a la gestión administrativa y cuánta a la gestión pedagógica, si existen prácticas recurrentes de descentralización pedagógica, y, cómo esto incide en los resultados que éstos obtienen.

Organización escolar y resultados escolares

Al revisar los principales estudios que en los últimos quince años se han desarrollado sobre los factores asociados a los resultados en educación[51], es ineludible encontrarse

---

[48] Undurraga, G., Et. Al. "Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: Una mirada desde la formación docente y la gestión" en Pensamiento educativo, Vol. 31; Santiago, diciembre 2002; p. 107.

[49] Arancibia en Moreno, J. (Coord.) "Organización y gestión de centros educativos". Universidad Nacional de Educación UNED, Madrid, 2004, p. 279-280.

[50] Neubauer, R. "Financiamiento de la autonomía de la escuela y gestión de recursos: algunas experiencias brasileras". Grupo de Trabajo Descentralización y Autonomía Escolar –GDyA-PREAL, Marzo, 2006, p. 16.

[51] Los principales estudios revisados son:
- Arancibia, V. "Efectividad escolar, un análisis comparado" en Revista Estudios Públicos No. 47, Centro de Estudios Públicos, 1991, p. 101-125.
- Zárate, G. "Experiencias Educacionales exitosas, un análisis a base de Testimonios" en Revista Estudios Públicos No. 47, invierno, pág., 127–157, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1992.
- Concha, C. "Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad". Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996.

con aquellos que ven en las “escuelas efectivas” un modelo a seguir. El estudio chileno sobre “Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, es quizás uno de los más emblemáticos. Este estudio, dentro de su contexto, ha identificado ciertas características comunes entre establecimientos educacionales que han alcanzado buenos resultados escolares. Entre éstos se encuentran: cultura escolar positiva, objetivos superiores claros y concretos, líderes institucionales y pedagógicos, alta autonomía, manejo de la heterogeneidad de los estudiantes, reglas claras y manejo explícito de la disciplina, búsqueda y aprovechamiento de recursos humanos, gestión de apoyo externo y recursos materiales, un sostenedor que posibilita el trabajo efectivo y el desarrollo de actividades hacia padres y apoderados[52].

Como conclusión, este estudio señala que “lo que estas escuelas logran es una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico, donde el alumno y sus necesidades concretas, están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa. La unidad educativa organiza y gestiona sus recursos humanos y materiales de modo de asegurar el aprendizaje de todos sus alumnos”[53]. Es

---

- Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; “Experiencias Educacionales Exitosas”, Serie Informe Social N1 52, diciembre. Libertad y Desarrollo, Santiago, 1998.
- Mena, I. Et. Al. “Cada Escuela es un Barco”. UNICEF, Santiago, Chile, 1999.
- Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. “Determinantes de la calidad, ¿qué falta mejorar?” en Revista Perspectivas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Vol. 4, Nº 1, 2000, p. 37-64.
- Murillo, J. “Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar” en REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, Nº 1, 2003, p. 1-14.
- Eyzaguirre, B. “Claves para la educación en pobreza”, en Revista Estudios Públicos No. 93, Verano, Santiago de Chile, 2004, p. 249-277.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. “Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile”, MINEDUC, Santiago, 2005.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza” en PREAL; Educación y brechas de equidad en Amérila Latina, Tomo II, 2006, p.275-352.
- Carvallo, M. “Análisis de los resultados obtenidos en estudios sobre eficacia escolar en México, comparado con los de otros países” en REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, Nº 2, 2005, p.80-108.
- Mella, O. “Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena” en REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, Nº 1, 2006, p. 29-37.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. “Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica” en CIEPLAN, Serie Estudios Socio/Económicos Nº 31, Santiago, 2007.

[52] Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski; Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?; UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (documento de trabajo); 2004; pp. 8 - 15. Otros estudios similares concuerdan con estas características básicas.

[53] Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski: op. cit., p. 22.

decir, se trata de establecimientos cuya organización escolar está focalizada a la persecución de resultados educativos significativos.

Sin embargo, más allá de este estudio en particular, es importante rescatar de la generalidad de las investigaciones sobre gestión escolar aquellas dimensiones de la organización escolar que aparecen como más recurrentes. Estos aspectos son:

- *La misión del establecimiento educacional:*

La presencia de una misión dentro de la escuela que sea clara y accesible para la mayoría de los actores involucrados (a través de un Proyecto Educativo Institucional escrito y público), que sea percibida como significativa y se disemine dentro de la comunidad como un imaginario convocante es un rasgo común presente en los establecimientos con buen desempeño[54]. Ahora bien, las prioridades que surgen al operacionalizar la misión del establecimiento, otorgan indicios sobre de los distintos estilos de organizaciones: aquellas que se centran en lo académico, aquellas que se centran en una formación integral, aquellas que focalizan la entrega de valores o aquellas que enseñan la autonomía y el autocontrol[55].

Las escuelas que han obtenido mejores resultados son aquellas que comparten el poder e incrementan la participación de todos (por ejemplo, en la programación de actividades extraprogramáticas o en democráticas formas de resolver los conflictos) y definen su propio rumbo –fijan sus metas- en forma colectiva (suelen tener un trato cercano y respetuoso con el alumno; suelen tener periódicas reuniones con apoderados y en ellas se focalizan aspectos propios de la enseñanza de los hijos, por lo que la asistencia suele ser obligatoria). Estas escuelas tienen como horizonte el logro de resultados académicos, es decir, su foco está en el aprendizaje (los niveles de exigencia académica apuntan hacia lo más alto posible y se intenta ofrecer una educación más personalizada) y en el desarrollo e involucramiento de todos los actores (sobre todo los padres si se les obliga a estar al tanto de lo que aprenden sus hijos)[56].

---

[54] Mena, I. Et. Al. op. cit., Zárate, op. cit., p.127. Arancibia, op. cit., p 108, entre otros.
[55] González, M.; "Naturaleza y características de las organizaciones escolares: Una aproximación inicial" en Moreno, Juan Manuel (coord.), op. cit., p. 31.
[56] Mena, I. Et. al., op. cit.; Schiefelbein, op. cit.; Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 11. Concha, op. cit., p. 66, entre otros.

- *La distribución jerárquica de funciones y roles de distintos actores:*

También han sido destacados los establecimientos en donde los roles son respetados y asumidos por todos y se tiene claridad sobre qué le corresponde hacer a quién. Aquí, se concibe la escuela como un espacio donde conviven las prácticas y creencias de los actores que forman parte de la organización, pero por sobre todo, donde cada actor cumple su función, en especial el profesor, situación recalcada por varios estudios[57]. Esto, además, dentro de un clima de trabajo positivo, con reglas claras de disciplina, pero también con cercanía hacia el alumno y en donde cada actor asume la responsabilidad que le compete[58]. En cuanto al rol que cumplen los padres y apoderados, los establecimientos particulares subvencionados se encuentran en una mejor posición que los municipales, puesto que en las primeras éstos se sienten más involucrados en la educación de sus hijos[59].

- *El espacio donde conviven prácticas y creencias de los actores que forman parte de la organización dentro de una estructura formal de trabajo:*

Los establecimientos que se centran en el desarrollo de estrategias que tengan relación con los fines del centro educativo tienen como eje al profesor, actor sobre el cual no cae una estructura organizacional burocrática, sino que media entre los mecanismos de evaluación y control, por un lado (por ejemplo, control de asistencia y puntualidad, supervisión en el aula, evaluación por distintos actores internos o externos, etc.), y los necesarios grados de autonomía, por otro lado, para llevar a cabo prácticas pedagógicas innovadoras[60]. Por un asunto de acceso a recursos económicos, los establecimientos subvencionados suelen llevar a la práctica más innovaciones pedagógicas que los establecimientos municipales[61].

En uno u otro caso, sin embargo, los establecimientos de mayor rendimiento estudiados, flexibilizan el papel del profesor; le dan ciertos grados de libertad, pero dentro de marcos bien definidos[62]. Éstos, a su vez, se muestran comprometidos grupal y personalmente

[57] Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski: op. cit. Zárate, op. cit.
[58] Mella, op. cit., 31. Eyzaguirre, op. cit., p. 275. Concha, op. cit., p. 111, entre otros.
[59] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 6.
[60] Concha, op. cit., p. 133. Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 11.
[61] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 10.
[62] Zárate, op. cit., p. 156. Arancibia, op. cit., p. 109, entre otros.

frente al proceso de aprendizaje de sus estudiantes, manteniendo una actitud positiva y de constante retroalimentación[63].

- *Las políticas organizacionales y el desarrollo de estrategias que tengan relación con los fines del centro educativo, en el marco de la disponibilidad y utilización de espacios y recursos:*

Las políticas organizacionales no tienen eficacia si no se cuenta con espacios de reflexión intencionados institucionalmente y de manera permanente[64]. De ahí, entonces, la necesidad de conocer sobre la periodicidad, frecuencia y duración de las reuniones de trabajo de profesores y de los Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) con los profesores, como así mismo cuáles temas son prioritarios. Lo mismo ocurre con la necesidad de conocer qué temas se tratan en los consejos de curso y las reuniones de apoderados, como una forma de evaluar las estrategias que utilizan los establecimientos respecto al involucramiento de profesores jefes, estudiantes y padres en los fines de la escuela[65].

Las instituciones escolares que mejor ocupan los espacios que se otorgan, lo hacen para compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y experimentar con nuevas metodologías[66]. Los profesores se hacen responsables autónomamente de su planificación dentro del marco establecido (los Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos por el Mineduc), pero ésta no es rígida en cuanto a métodos y al tiempo destinado para abordar los contenidos, sino que se reconstruye periódicamente durante el proceso educativo. Lo propio hacen respecto a sus evaluaciones[67].

Son establecimientos, además, que explicitan sus expectativas de altos rendimientos[68] y en donde a los profesores se les incentiva monetariamente o a través de reconocimientos públicos y perfeccionamientos[69]. Este factor redunda en altos niveles de satisfacción laboral asociado a un clima organizacional positivo[70], pero hay casos donde este factor se

[63] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 8-9.
[64] Mena, I. y otros; op. cit. Concha, op. cit., p. 97.
[65] CERCA. Op. cit., p. 5-8.
[66] Mena, I. y otros; op. cit.
[67] Concha, op. cit., p. 96-99.
[68] Zárate, op. cit., p. 157. Concha, op. cit., p. 69.
[69] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 7. Zárate, op. cit., p. 157.
[70] Zárate, op. cit., p. 157.

asocia al sentido de pertenencia de los profesores con sus respectivas instituciones. Se trata de escuelas donde hay escasa rotación de profesores y los profesionales sienten que su labor tiene estrecha relación con la vocación de formar y educar personas[71].

- *El liderazgo académico de los distintos actores, especialmente del Director del establecimiento:*

El liderazgo y el grado de libertad para la toma de decisiones de los directores es uno de los aspectos determinantes para la consecución de metas educativas[72]. Las decisiones y responsabilidades en cuanto a la planificación institucional, la obtención y asignación de recursos, la administración del personal, y, la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje son puntos clave resaltados por la bibliografía. Los establecimientos que son más autónomos en estos puntos son los que obtienen mejores resultados[73]. En especial, en aquellos cuyos directores ejercen un fuerte liderazgo académico[74].

El problema de la gestión dentro de la organización escolar

Actualmente, señala Mody (2004) "los sistemas educacionales se mueven en un continuo de disposiciones mayormente controladas a nivel central a aquellas ampliamente descentralizadas, con un amplio espectro de combinaciones de responsabilidades centralizadas y descentralizadas en el medio. De estas funciones, la organización escolar está generalmente bajo el control central"[75]. Por esto, la organización escolar es una instancia que probablemente aún no ha sufrido una adecuación a los requerimientos actuales.

Ante este escenario, la pregunta es cómo idear estructuras organizativas complejas capaces de transformar la gestión escolar que vaya de lo administrativo a lo pedagógico,

[71] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 8.
[72] Volante, P., Et Al. "Estándares para el liderazgo educativo" en Boletín de Investigación Educacional, Vol. 17, 2002, p. 101. Resaltado también por Zárate, op. cit., p.127, Arancibia, op. cit., p. 109 y Eyzaguirre, op. cit., p. 273, entre otros.
[73] Mena, I. y otros; op. cit.
[74] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 7. Concha, op. cit., p. 138-139.
[75] Mody, J; op. cit., p.15.

con relaciones menos burocráticas y con mayor autonomía para respaldar la toma de decisiones eficientes y eficaces[76].

En este sentido, resulta fundamental desarrollar una cultura escolar "que permita avanzar en la consideración del centro educativo como una organización de profesionales, donde su tarea no esté limitada a impartir la docencia de forma aislada, sino que también incluya la máxima implicación en tareas colectivas y en el funcionamiento institucional"[77].

Las experiencias nacionales e internacionales analizadas apuntan hacia este norte: el foco está en el robustecimiento de la organización del establecimiento escolar y en la profesionalización de muchas de sus prácticas. Entonces, la pregunta es qué aspectos de la gestión de las distintas organizaciones escolares se asocian a buenos desempeños.

Dentro de la literatura analizada, el ideal de escuela apunta a múltiples elementos. Una escuela con las características que se presentan a continuación es solo un modelo teórico. Por tanto, no se trata una visión normativa sobre lo que los establecimientos deberían ser, sobre todo en un contexto educativo como el chileno a nivel de dependencia municipal o particular subvencionada donde se hacen presentes factores internos y externos que modifican la organización escolar. Sin embargo, más allá de los tipos de dependencia, los estudios analizados coinciden en señalar que las escuelas que más se acercan a este modelo, son las que obtienen mejores resultados. El asunto es, entonces, cómo superar algunas trabas estructurales y otras propias de cada organización para apuntar hacia allá.

En la tabla que se presenta a continuación, se plantean aquellas dimensiones que apuntan hacia el ideal de una organización escolar, según el modelo socio-crítico de Gairín, de las organizaciones "que aprenden"[78]:

[76] Mody, J; op. cit., p. 15.
[77] Undurraga, Gonzalo; Astudillo, Eduardo; y, Miranda, Christian; op. cit., p. 96.
[78] Gairín Sallán, J. op. cit., p.30.

Tabla N°2: Características de una Organización Escolar orientada a la obtención de buenos resultados

Visión y misión del centro escolar • Clara y accesible para la mayoría del profesorado. • Compartida por la mayoría • Percibida como significativa para la mayoría • Presente en las conversaciones y tomas de decisiones **Cultura escolar** • Colaborativa • Creencias compartidas sobre la importancia para el desarrollo profesional continuo • Normas de apoyo mutuo • Actitudes para mantener intercambios francos y sinceros con los colegas • Compartir de modo informal ideas y materiales • Respetar las ideas de los colegas • Apoyo en las decisiones arriesgadas • Estímulos para la discusión abierta de dificultades • Compartir los éxitos • Todos los alumnos son valorados según sus necesidades • Compromiso por ayudar a los alumnos **Política y recursos** • Recursos suficientes para apoyar el necesario desarrollo profesional • Observación por colegas de las propias clases como recurso para el desarrollo profesional • Disponibilidad de una biblioteca profesional, con intercambio entre los profesores • Disponibilidad de recursos curriculares y de computadores • Acceso a la asistencia técnica para implementar nuevas prácticas	**Estructura de la organización escolar** • Procesos de toma de decisiones abiertos y completos • Distribución de la toma de decisiones a los órganos colegiados • Decisiones por consenso • Dimensión pequeña del centro • Organización del trabajo en equipos • Reuniones semanales breves de planificación • Reuniones frecuentes para solucionar problemas entre grupos de profesores • Tiempo dedicado regularmente al desarrollo profesional en el centro • Organización de espacios físicos para el trabajo en equipos • Libertad para experimentar nuevas estrategias en las propias clases • Periodos comunes de tiempo para que los profesores trabajen juntos • Adscripción de los profesores a diversos departamentos **Estrategias de la escuela** • Emplear una estrategia sistemática para implicar en los fines del centro a los alumnos, padres y profesores. • Contar con planes para el desarrollo institucional • Contar con planes para el desarrollo individual, que reflejen el desarrollo institucional • Establecer un número restringido y manejable de prioridades para la acción • Autorrevisión periódica de las metas y prioridades de la escuela • Fomento de la observación mutua de las clases • Procesos bien diseñados para poner en práctica iniciativas de programas específicos, así como para asegurar su seguimiento y evaluación.

Con todo lo anterior, se constata la existencia de una serie de factores relevantes de considerar en los análisis de las organizaciones escolares de altos desempeños, ya señalados, que en síntesis serían:

- una visión clara y compartida por todos.
- una cultura escolar basada en el compromiso hacia la escuela y hacia el estudiante, en la responsabilidad de los profesionales, en la colaboración y comunicación entre los pares, en el respeto y en el apoyo hacia la innovación.
- una organización que cuenta con los recursos mínimos para el fomento de la educación y que se preocupa del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el perfeccionamiento de sus profesores como a través del intercambio de experiencias.
- una organización que dedica tiempo y procura los espacios para el trabajo profesional en equipo y de manera sostenida, y en donde las decisiones pedagógicas importantes se discuten entre todos, al mismo tiempo que deja grados de libertad para que el profesor pueda innovar en sus clases.
- y, por último, una organización que despliega diversas estrategias de reflexión y acción sobre su quehacer cotidiano.

Es por lo señalado que resulta relevante profundizar en las formas de organización escolar de los establecimientos educacionales, tanto municipales como subvencionados, para indagar en cómo se presentan estos elementos y analizar las posibles relaciones que se puedan establecer con el desempeño alcanzado. Esto, sumado al análisis de las dimensiones asociadas a la autonomía permitirá profundizar el conocimiento en dos ámbitos relevantes de la gestión escolar.

Considerando los elementos conceptuales desarrollados para ambos ejes, y bajo el entendido de que la gestión escolar constituye una variable clave para la efectividad educativa, este estudio se propone analizar los dos ejes ya señalados, buscando establecer la influencia que los factores asociados a estos ejes poseen, en los resultados escolares. Para ello se utilizó la metodología que se describe a continuación.

4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio tuvo un carácter primario fundamentalmente cuantitativo y deductivo, que consideró la incorporación de técnicas cualitativas para enriquecer los instrumentos estructurados de recolección de información.

El universo del estudio correspondió a los establecimientos de carácter municipalizado o particular subvencionado, que durante el año 2007 impartieron el octavo año básico en la Provincia de Santiago y rindieron el examen SIMCE para el mismo nivel en el año 2004. La unidad de análisis y de muestreo, en función de los objetivos del estudio, es la escuela.

Las fuentes de información fueron: a) el director del establecimiento, b) un profesor jefe de 8º básico, y c) el jefe de UTP.

La segmentación de la muestra consideró el nivel socioeconómico[79] de los establecimientos. A esta segmentación se agregó el tipo de establecimiento educativo (dependencia) y un indicador general de desempeño de la enseñanza a alumnos de 8º básico (2004). Se aplicó distinción entre establecimientos municipalizados y particulares subvencionados, y al interior de cada uno de los cuatro grupos resultantes, una división sobre la mediana del indicador de desempeño en el segmento, que produjo las categorías Alto Desempeño y Bajo Desempeño. Se recalca entonces el carácter relativo de la distinción sobre el desempeño, lo que busca asegurar el análisis del impacto producido por factores internos de los establecimientos.
A continuación se presenta un cuadro resumen de la segmentación de la muestra utilizada en este estudio.

	Establecimiento Municipalizado		**Establecimiento Particular Subvencionado**	
	Alto Des.	Bajo Des.	Alto Des.	Bajo Des.
Establecimiento “Bajo”“Ingreso	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
Establecimiento “Alto” Ingreso	Grupo E	Grupo F	Grupo G	Grupo H

[79] En adelante, NSE.

Respecto del desempeño de las escuelas, el puntaje utilizado considera el puntaje obtenido en el último SIMCE para 8º básico (2004), el rezago de estudiantes dentro de cada escuela, y la reprobación de estudiantes (estos dos últimos factores como incidencias negativas del desempeño)[80]. El método de cálculo corresponde al siguiente.

- Para cada estudiante se calcula un puntaje general. Este corresponde a un promedio ponderado de la prueba de lenguaje (40%), matemáticas (40%), y el peor puntaje obtenido de las 4 pruebas del SIMCE 8º básico (20%). Esta última porción del puntaje se utiliza para enfatizar la necesidad de un desempeño integral de las escuelas, "castigando" el puntaje de aquellas que pudieran obtener puntajes muy diferenciados en diversas pruebas.

- Del total de estudiantes que poseen un puntaje en cada escuela, se seleccionó al 20% de los estudiantes con menor puntaje total. Estos estudiantes se ponderaron con un valor de 2.5 (frente a 1) para obtener el promedio del puntaje de las escuelas. Esta ponderación se utiliza para valorar el desempeño de las escuelas que logran un desempeño homogéneo de sus estudiantes, "castigando" aquellas que obtienen puntajes muy altos en algunos estudiantes sin enfrentar el rezago de otros educandos.

- Una vez obtenido el puntaje promedio por escuela, se procede a recalcularlo en base a la tasa de aprobación que la escuela obtuvo para el año 2004 según el sistema SNED. Se promedia el promedio original – con una ponderación igual a la tasa de aprobación – con el peor promedio individual existente en el universo en estudio – con una ponderación complementaria –. La lógica subyacente es que un alumno reprobado es un resultado que debe considerarse igual o peor que un muy mal rendimiento, y de este modo se anula el efecto positivo en el desempeño SIMCE que pudieran obtener establecimientos a través de la reprobación de sus alumnos más rezagados.

Aproximación Exploratoria Cualitativa

El principal objetivo de este primer acercamiento fue explorar las experiencias de gestión escolar en algunos establecimientos y profundizar en las dimensiones definidas. Para ello

[80] El indicador de desempeño se construyó considerando los aspectos que en diferentes investigaciones destacan como los elementos más representativos de un buen desempeño escolar.

se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profesores y directivos de 16 establecimientos de distinto NSE, dependencia y desempeño, con la finalidad de contar con percepciones provenientes de los diferentes grupos y con ello, enriquecer la construcción del instrumento.

Se llevó a cabo un análisis de acuerdo a las dimensiones y categorías definidas para el estudio, incorporando temas que relevaron los propios entrevistados[81].

METODOLOGÍA RELACIONAL CUANTITATIVA

Esta fue la etapa central del estudio. Sus principales objetivos fueron establecer la forma y fuerza con que se relacionan; a) las dimensiones de la gestión escolar: autonomía en la toma de decisiones y organización escolar; con b) los resultados escolares. Considerando en estas relaciones la posible interacción de; c) el tipo de institución y; d) el NSE de los establecimientos de acuerdo al sistema de clasificación del SIMCE.

Se utilizaron tres instrumentos de obtención directa de información. Estos corresponden a entrevistas estructuradas realizadas a: i) el director del establecimiento, ii) el jefe de UTP, y iii) un profesor jefe de 8º básico en cada escuela de la muestra. Estos instrumentos contemplaron un diseño complementario, y se consideró la coincidencia o no coincidencia en ciertos aspectos como indicador de la gestión escolar. La información obtenida en las entrevistas estructuradas fue complementada con información secundaria sobre los resultados y características institucionales del establecimiento en el año 2004, y la última aplicación del SIMCE a alumnos de 8º básico.

Las entrevistas estructuradas fueron aplicadas en los establecimientos por encuestadores capacitados. Se consideraron como casos válidos únicamente aquellos establecimientos en que se obtuvieron las tres entrevistas.

La muestra utilizada en esta etapa del estudio fue aleatoria y probabilística, estratificada en una sola etapa. Se utilizó estratificación con una afijación no proporcional, en busca de la mayor precisión de inferencia para cada segmento de la muestra (antes que optimizar

[81] Ver en Anexo IV: Relaciones entre la aproximación cualitativa y la fase cuantitativa.

la precisión de inferencias generales). La estratificación consideró los 8 grupos anteriormente indicados como variable de corte. La muestra total llegó a 235 establecimientos.

La información recabada se sometió a un plan de análisis estadístico que incluyó principalmente el uso de técnicas descriptivas, pruebas bivariables de hipótesis y asociación, y modelos multivariables de regresión. En algunos casos se utilizó análisis factorial para reducir la información y generar variables indirectas que serían integradas en el modelo.

El mayor peso del análisis se abordó a través de los modelos de regresión. Estos corresponden a regresiones lineales múltiples, privilegiándose la búsqueda de relaciones lineales que puedan expresarse en recomendaciones unívocas. Por otro lado, el tipo de información utilizada en el análisis –en gran medida de carácter cualitativo, condujo a la utilización extensiva de variables independientes binarias– así como el nivel de medición de la variable dependiente –de intervalo– redundó en la definición de los modelos lineales como la alternativa más adecuada para este estudio, aún cuando se exploraron otras posibilidades.

Dado el carácter de las variables independientes, los modelos generados debieron considerar diversas formas de tratamiento de la colinealidad, al incorporar inicialmente aspectos más complejos. Las opciones en este sentido variaron desde la eliminación de variables en base a la optimización de los coeficientes de determinación y la asociación bivariable de las independientes –lo que se considera posteriormente, cuando corresponde, en las interpretaciones del modelo– hasta el uso de puntajes factoriales y series de logaritmos, según el caso.

Comparación con los análisis tradicionales

En este estudio se utilizó una forma de medir el desempeño que complementó el puntaje SIMCE, si se revisan las implicancias de este análisis en la muestra y en los resultados se puede señalar que los cambios no son radicales, ni se genera una medición completamente contra-intuitiva frente a la forma en que se mide el desempeño habitualmente.

Un número considerable de establecimientos sufren variaciones relevantes en sus puntajes, lo que nos permite afirmar que la utilización del puntaje corregido tiene un efecto real en los resultados de la medición.

En este estudio, se intencionó reflejar la complejidad del desempeño escolar fundamentalmente a partir de decisiones teóricas, basadas en criterios conceptuales. Luego se utilizaron criterios relativamente conservadores para definir los estándares numéricos a utilizar, es decir, sin modificar el método de cálculo del puntaje, la fuerza con que éste varía frente a un puntaje "estándar" (que se definió como la media simple entre el puntaje medio del establecimiento en lenguaje y matemáticas) estará condicionada por la ponderación otorgada al puntaje más bajo de las 4 pruebas, la sobreponderación definida para el segmento más rezagado de los alumnos (y la porción de alumnos que se considera en el grupo de rezago), y el puntaje equivalente definido para los alumnos teóricos que no reciben aprobación en el establecimiento (y por tanto no rinden el SIMCE). En el caso del puntaje asignado a los alumnos que no aprueban, por ejemplo, se utilizó el puntaje más bajo encontrado en la muestra. Podría discutirse, por ejemplo, la pertinencia de utilizar un puntaje aún más bajo[82].

El puntaje corregido posee una correlación cercana a 1 con el puntaje estándar. La correlación de Pearson entre ambas variables entrega un coeficiente superior a 0.98, con una significación casi perfecta. Este resultado parece adecuado en tanto el puntaje utilizado no se distribuye de modo independiente a las mediciones habituales de desempeño, lo que es un requerimiento razonable para la utilidad comparativa del estudio[83].

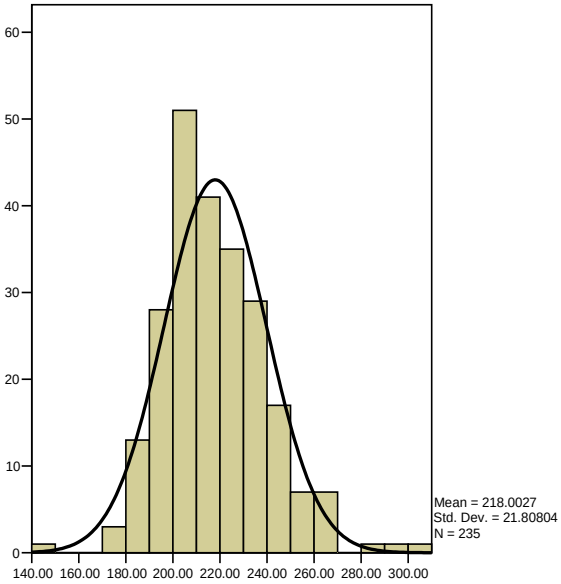
A continuación se muestran los histogramas correspondientes al puntaje corregido (gráfica 1 y estándar gráfica 2). Como se puede apreciar ambos poseen una estructura

[82] De cualquier forma, la estandarización de un modelo de medición del desempeño de este tipo requerirá un valor fijo (aún cuando esté estandarizado) que asegure la comparabilidad de diferentes cohortes y series.

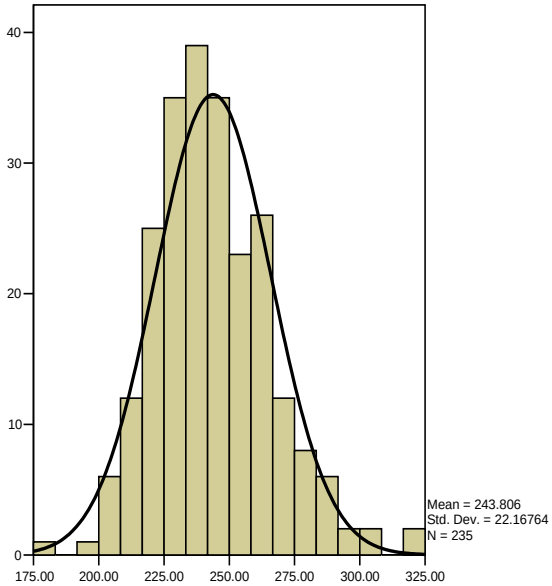
[83] Se destaca nuevamente que este coeficiente puede descender considerablemente si se modifican los valores numéricos asignados a los modificadores del puntaje. Sin embargo, como se verá más adelante el puntaje corregido si genera variaciones que son relevantes en algunos establecimientos, variaciones que pueden cobrar especial relevancia al elaborar modelos de impacto. Ver Anexo III, Cuadro N°1.

similar, bastante aproximada a una curva normal, con una leve asimetría hacia la izquierda. Esto permite trabajar con puntajes normalizados para comparar el desempeño medido en cada establecimiento según los dos métodos.

Gráfica 1.



Gráfica 2.



Para describir el alcance de las variaciones provocadas por el puntaje corregido, se calculó la diferencia con el puntaje estándar de cada establecimiento, normalizando antes ambas formas de puntaje a una media 0 y desviación estándar 1. Las diferencias absolutas entre ambos puntajes son menores a 0.15 desviaciones estándar en el 57.2% de los establecimientos, lo que equivale a 3.53 puntos en la escala estándar del SIMCE. Se trata de establecimientos en los que los rezagos entre áreas, entre alumnos, o las tasas de reprobación, no alcanzaron niveles en los que el puntaje se viera afectado de modo crucial. Por contraparte, un 9% de los establecimientos observan diferencias de al menos 0.3 desviaciones; 7.05 puntos en la escala SIMCE[84]. En estos establecimientos los factores adicionales considerados por el puntaje corregido poseen la fuerza necesaria para producir un cambio marcado en la medición del desempeño.

[84] Ver en Anexo III, Cuadro N°2.

En el mismo cuadro se puede observar que los establecimientos con mayores variaciones son más frecuentes en el NSE alto. Por otro lado, los establecimientos municipales poseen un comportamiento más homogéneo que las particulares subvencionadas en cuanto a la diferencia entre sus dos puntajes.

Al analizar las diferencias absolutas medias en puntaje estandarizado para los distintos segmentos, se puede observar que la dispersión entre ambos puntajes es efectivamente mayor en el segmento alto, y muy similar entre ambos tipos de dependencia[85].

Al estudiar las diferencias efectivas (no absolutas), sin embargo, se observa que la diferencia entre los establecimientos de NSE alto y bajo es únicamente de la dispersión entre los puntajes; la diferencia media sin embargo es muy similar en ambos segmentos y se acerca claramente a la media general 0[86], lo que es más relevante, la variación de la diferencia es considerable en ambos segmentos. Es decir, el puntaje corregido genera mayores variaciones en los establecimientos de NSE alto, pero estas no producen un sesgo hacia un alto o bajo desempeño. Además, es posible señalar que no existe una diferencia de medias significativa por NSE[87].

Algo distinto ocurre al evaluar el tipo de dependencia, pues los establecimientos municipales obtienen, en promedio, un mejor puntaje corregido que estándar. Lo inverso ocurre con los establecimientos particular subvencionados[88]. Aunque las diferencias son de un tamaño medio moderado, es posible observar una diferencia estadísticamente significativa[89]. Esta diferencia obedece, probablemente, a las limitantes institucionales que vinculan a los establecimientos municipalizadas, por ejemplo, en materia de selección de sus alumnos, sea a través de la admisión o de la reprobación o expulsión de estudiantes. En este sentido, la evidencia señalada apunta a que el puntaje corregido aporta a controlar el sesgo que estas prácticas generan en la medición del desempeño de los establecimientos.

[85] Ver Anexo III, Cuadros N°3 y N°4.
[86] Ver Anexo III, Cuadros N°5 y N°6.
[87] Ver Anexo III, Cuadro N°7.
[88] Ver Anexo III, Cuadros N°5 y N° 6.
[89] Ver Anexo III, Cuadro N°7.

Limitaciones metodológicas del estudio

La información recabada y su estudio tienen diversas limitaciones que se desprenden de la muestra e instrumentos utilizados, así como del análisis específicamente realizado.

La muestra comprende únicamente establecimientos particulares subvencionados y municipales de la provincia de Santiago. Aún cuando el tamaño muestral es adecuado para estimar confiablemente los diversos coeficientes utilizados, la realidad evaluada puede presentar variaciones fuera de estos límites geográficos, así como en establecimientos particulares.

Otro aspecto relevante a considerar es que se trata únicamente de establecimientos que imparten el octavo nivel de educación básica, excluyéndose así las instituciones que prestan únicamente educación media o niveles inferiores de educación básica. El desempeño evaluado, de hecho, se basa primordialmente en los resultados del SIMCE para octavos básicos del año 2004, y por lo tanto, el análisis se enfoca en los elementos de gestión relevantes en esta etapa de estudio. Si estos mismos elementos son extensibles a otras etapas de la educación básica o media en Chile, es algo que debe estudiarse con información empírica adicional. Finalmente, en este punto debe considerarse también la exclusión de los establecimientos con menos de 30 estudiantes rindiendo la prueba SIMCE indicada, cuyo desempeño no puede evaluarse adecuadamente de esta forma.

La principal fuente de información analizada corresponde a una entrevista estructurada, aplicada bajo un diseño de investigación transversal. Esto impide realizar un análisis longitudinal del efecto de las variables estudiadas o el comportamiento del desempeño. En particular, no se han realizado análisis estadísticos para evaluar la exogeneidad o endogeneidad de las variables utilizadas como independientes en el modelo. Por esta razón no se han utilizado en el análisis algunos factores de gestión de carácter endógeno.

El tamaño muestral total corresponde a 235 establecimientos de las características indicadas. La población de establecimientos en las condiciones especificadas para la provincia de Santiago corresponde a 760. Aún cuando los objetivos centrales de este estudio son de tipo relacional, y la significación de los coeficientes analizados se evalúa

en relación a una población infinita, vale la pena evaluar la precisión de inferencia de la muestra utilizada. En el caso de una variable binaria con varianza máxima (p = 0.5), esta muestra permite inferir con un α = .05, con un error estadístico de 0.54 puntos porcentuales, lo que consideramos adecuado para los objetivos del estudio.

Este cálculo se realiza en base a un modelo de muestreo aleatorio simple y, en el caso de un muestreo estratificado como el utilizado, corresponde a la inferencia en condiciones en que la variable estudiada se comporta de modo independiente frente a las variables de muestreo. La precisión de la inferencia puede mejorar considerablemente cuando las variables de muestreo (dependencia, NSE, desempeño) generan grupos más homogéneos en las variables estudiadas, como ocurre con parte importante de las variables estudiadas aquí.

Respecto de las herramientas de análisis desarrollado, es pertinente realizar algunos alcances sobre los modelos de regresión utilizados para explicar el desempeño de los establecimientos.

Los modelos corresponden a regresiones lineales múltiples. En el caso de las variables categóricas esto no representa limitaciones importantes – estas fueron integradas a partir de dicotomías auxiliares – pero limita las formas de relación estudiadas para el caso de las variables de intervalo y razón.

Se optó por utilizar modelos lineales considerando las características de la variable dependiente, y la amplia mayoría de variables explicativas de carácter binario. El análisis utilizado, sin embargo, podría ser no sensible a relaciones no lineales en el caso de las variables explicativas de intervalo.

Otro punto relevante es la existencia de numerosas variables explicativas con grados considerables de colinealidad. En la mayoría de los modelos, esto se abordó seleccionando las variables de mayor capacidad explicativa para conservarlas. En algunos casos, en que se observó multicolinealidad, se utilizó factorización o series logarítmicas, con resultados positivos.

Respecto del instrumento utilizado, cabe destacar la utilización de 3 informantes en cada caso estudiado (profesor, directivo, jefe de UTP), lo que permitió el análisis contrastado de algunos elementos de gestión en los que la consistencia de los diversos participantes representa una parte central de la observación. Sin embargo, un análisis detallado de la consistencia de todas las respuestas queda fuera del alcance de este estudio.

Finalmente, este estudio permite estimar adecuadamente el impacto de las variables explicativas presentadas en los modelos dentro de los límites demarcados por la muestra. Sin embargo, la gestión y organización escolar posee diversos elementos que no pueden abordarse de modo adecuado en un estudio transversal como éste. Para complementar la información aquí presentada, entonces, sería necesario realizar estudios de carácter longitudinal, idealmente a través de paneles.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

La muestra del estudio fue conformada por 235 establecimientos educacionales de la Provincia de Santiago. El muestreo fue aleatorio estratificado, considerándose segmentos según el NSE del establecimiento (según el estudio SNED), su dependencia (municipal o particular subvencionado) y su nivel de desempeño (dentro del conjunto de establecimientos de igual dependencia y NSE similar). La distribución final de la muestra se puede apreciar en el cuadro N°1.

Cuadro N° 1: Tamaños Muestrales por nivel socioeconómico/dependencia/desempeño.

NSE	DEPENDENCIA	DESEMPEÑO	
		Bajo	Alto
Bajo	Municipal	30	40
	Part. Subv.	26	24
Alto	Municipal	32	21
	Part. Subv.	36	26
			N total = 235

Si se compara el cuadro N°1 con el cuadro N°2 se evidencia la relación que tiene cada segmento con los tamaños poblacionales de establecimientos de la provincia de Santiago[90].

Cuadro N° 2: Tamaños Poblacionales por nivel socioeconómico/dependencia/desempeño.

NSE	DEPENDENCIA	DESEMPEÑO	
		Bajo	Alto
Bajo	Municipal	98	98
	Part. Subv.	52	51
Alto	Municipal	74	73
	Part. Subv.	157	157
			N total = 760

Debido a las dificultades del trabajo en terreno[91], que impidieron en algunos segmentos obtener las encuestas estipuladas inicialmente, y a la diferencia del tamaño poblacional

[90] El corte por desempeño es relativo dentro de cada segmento, por eso corta los segmentos por la mitad.

de los distintos segmentos, esta muestra es no autoponderada. Se usó un ponderador analítico para corregir el efecto de la cantidad de casos en cada segmento, que se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro N°3: Ponderador analítico

NSE	DEPENDENCIA	DESEMPEÑO	
		Bajo	Alto
Bajo	Municipal	1,010088	0,757566
	Part. Subv.	0,618421	0,657072
Alto	Municipal	0,715049	1,074875
	Part. Subv.	1,348501	1,867156

Para la presentación de los resultados se ha organizado este apartado en función de los dos ejes que sustentan el estudio: autonomía en la toma de decisiones y organización escolar.

5.1 EJE AUTONOMÍA EN LA TOMA DE DECISIONES

Los resultados obtenidos para el eje de autonomía, se han organizado en cuatro tópicos de análisis: i) la planificación central y la autonomía del establecimiento; ii) mecanismos de evaluación, supervisión e incentivos; y iii) relación entre normativas y desempeño escolar.

PLANIFICACIÓN CENTRAL Y AUTONOMÍA DEL ESTABLECIMIENTO

De acuerdo a la bibliografía revisada, las dimensiones más relevantes para analizar el nivel de descentralización y los grados de autonomía que puede alcanzar un establecimiento educacional se refieren a la organización del proceso educativo, la gestión pedagógica, y la administración del recurso humano. A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada una de estas dimensiones.

[91] Al momento de realizar el trabajo de campo, la mayoría de los establecimientos educacionales se encontraba en proceso rendición de la prueba SIMCE y finalizando diversas actividades académicas y administrativas.

Autonomía en la organización del proceso educativo

En lo que respecta a la autonomía de los establecimientos educacionales para tomar decisiones en relación a los contenidos, los métodos de enseñanza y los tiempos a dedicar a cada contenido, de acuerdo a las declaraciones de los jefes de UTP se puede plantear lo siguiente:

En general, los establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa y NSE, consideran que existe una planificación central de contenido que es flexible. Alrededor del 80% de los entrevistados se plantea en esta posición, mientras que un 17% considera que existe una planificación detallada[92].

Respecto a los métodos de enseñanza, existe una proporción muy importante de establecimientos que consideran que se les entrega una planificación flexible (alrededor del 74%), mientras que cerca del 17% de ellos afirma que sólo se entregan líneas generales para la planificación de los métodos de enseñanza[93].

En coincidencia con lo anterior, cerca de un 80% de los establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa y NSE, consideran que la planificación central es flexible en términos la administración del tiempo, mientras que alrededor del 12% de éstos plantean que dicha orientación es detallada[94].

Así, los niveles de planificación central -tanto a nivel de contenido, como de metodología y tiempos dedicados a cada contenido- son considerados por los establecimientos educacionales como flexibles en términos ampliamente mayoritarios, y por tanto esta variable posee una muy escasa variabilidad. Por ello, y sin perjuicio de que en un contexto distinto pudiera ser relevante, es imposible establecer una relación entre esta variable y el nivel de desempeño en el establecimiento en los establecimientos estudiados.

[92] Ver Anexo III, Cuadro N°8.
[93] Ver Anexo III, Cuadro N°9.
[94] Ver Anexo III, Cuadro N°10.

Autonomía en la Gestión Pedagógica

A partir de los análisis realizados es posible plantear que los establecimientos en general se declaran como el actor institucional con mayor poder de decisión en la definición de metas y objetivos pedagógicos -entre un 50 y 60% de los entrevistados lo señala así-, mientras que para establecer y modificar el currículum, este indicador se reduce a entre un 20 y un 30%. Sobre autonomía para definir métodos pedagógicos, entre un 50 y 70% de los entrevistados plantea que el establecimiento tiene el mayor poder de decisión.

Las diferencias más significativas están entre los establecimientos de NSE bajo, quienes perciben un mayor grado de autonomía plena para definir metas, objetivos pedagógicos, establecer y modificar métodos pedagógicos que los establecimientos NSE alto, quienes se perciben con un menor grado de autonomía en este tipo de decisiones[95].

Autonomía en la Administración de Recursos Humanos

A diferencia de los dos puntos anteriores, la dimensión de autonomía en la administración de recursos humanos (contrataciones, despidos, modificación de carga horaria y asignación de incentivos), arroja resultados que muestran una percepción de mucho menos poder de decisión. Más del 80% de los establecimientos municipales perciben que no tienen capacidad de decisión para la administración de recursos humanos.

Frente a este mismo tema, la diferencia entre niveles socioeconómicos también es significativa, aunque en menor proporción: alrededor de un 50% de los establecimientos de un NSE bajo declaran no tener capacidad de decisión en cuanto a contratar, despedir y asignar incentivos en la gestión de personal.

En los distintos aspectos de esta dimensión es posible observar diferencias significativas entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados, a excepción de la modificación de carga horaria. Este último aspecto, parece ser la decisión que con mayor frecuencia se percibe que radica en los establecimientos sin haber diferencias centrales entre dependencias y NSE[96].

---

[95] Ver Anexo III, Cuadros N°11, 12 y 13.
[96] Ver Anexo III, Cuadros N°14, 15, 16 y 17.

INDICES DE PODER DE DECISIÓN EN EL ESTABLECIMIENTO

En el proceso de gestión de los establecimientos escolares, aspectos como la planificación, la obtención y distribución de recursos, la administración del personal, y la organización del proceso de enseñanza aprendizaje, son relevantes para entender cuán descentralizados son los establecimientos en las decisiones que tienen relación con su devenir como institución.

Por esto, fue necesario conocer la percepción respecto de los grados de participación que tienen los principales actores institucionales involucrados en el proceso educativo, principalmente: Mineduc, Secretaría Regional Ministerial de Educación[97], Departamento Provincial de Educación[98], sostenedor y el establecimiento mismo como institución. Para ello se construyó un índice de la percepción del poder de decisión del establecimiento en cada uno de los aspectos mencionados anteriormente[99].

A partir de dichos análisis, se obtuvieron cuatro índices de autonomía:

a) índice de poder de decisión sobre planificación institucional.
b) índice de poder de decisión sobre obtención y asignación de recursos.
c) índice de poder de decisión sobre administración de personal.
d) índice de poder de decisión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos cuatro índices, se comparan con los quintiles de desempeño. Respecto de la autonomía sobre la planificación institucional, se obtuvo una relación inversa, es decir, en

[97] En adelante Seremi.
[98] En adelante Deprov.
[99] En el cuestionario a profesores, jefe UTP y directivos de las distintas escuelas estudiadas, se les solicitó que para cada aspecto organizara un ranking de los actores en función de su poder de decisión. En base a esto, para cada entrevistado se construyó un índice de poder de decisión de la escuela:0. La escuela no tiene ningún poder de decisión.

1. La escuela tiene poder de decisión, pero está en 4º ó 5º lugar.
2. La escuela está tercera en poder de decisión.
3. La escuela está segunda en poder de decisión.
4. La escuela tiene el mayor poder de decisión.

Las respuestas de profesores, directivos y jefes UTP tienden a asociarse, pero no coinciden completamente. Por eso, para cada escuela se calculó un índice final de autonomía en cada elemento, que corresponde al promedio de los índices del profesor, directivo y jefe UTP. Es con estos índices finales que está hecho todo el análisis posterior. Se utilizo la información de las preguntas 11.1 a 11.4 de los cuestionarios aplicados.

el caso del grupo con menos autonomía (0-1.5) hay muchos establecimientos de alto desempeño.

Es posible que exista una relación entre esta variable y el desempeño, sin embargo, ésta no sería lineal. Esto se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro N°4: Autonomía del establecimiento sobre pl anificación institucional

	PUNTAJE DE AUTONOMIA			
QUINTIL	**0-1.5**	**1.51-2.5**	**2.51-3.5**	**3.51-4**
Q1	20,2	17,8	17,6	25,8
Q2	10,0	25,4	24,7	9,8
Q3	10,2	24,4	17,2	22,1
Q4	16,0	14,4	24,0	21,7
Q5	43,6	18,1	16,6	20,6
N (no ponderado)	19	57	103	56

Respecto de la autonomía sobre obtención y administración de recursos, se puede apreciar que los establecimientos con mayor poder de decisión sobre la obtención y asignación de recursos se concentran en los quintiles de mayor desempeño (Q4 y Q5), lo que indicaría que, a mayor autonomía, mayor desempeño. Esto se puede apreciar en el cuadro N°5.

Cuadro N°5: Autonomía del establecimiento sobre ob tención y administración de recursos.

	PUNTAJE DE AUTONOMIA			
QUINTIL	**0-1.5**	**1.51-2.5**	**2.51-3.5**	**3.51-4**
Q1	25,0	30,5	9,5	13,4
Q2	27,8	24,0	14,2	17,0
Q3	19,7	23,0	18,7	11,9
Q4	8,9	20,1	26,1	21,9
Q5	18,6	2,4	31,6	35,8
Total	43	85	78	29

En relación con el poder de decisión autónoma del establecimiento sobre la administración de personal, es posible observar una relación aún más nítida: No hay

casos de puntaje de decisión 2.5 o menos en los quintiles de alto desempeño. El grupo 0-1.5 no es relevante, pues solo presenta 9 casos, como se aprecia en el siguiente cuadro.

Cuadro N°6: Autonomía del establecimiento sobre administración de personal

	PUNTAJE DE AUTONOMIA			
QUINTIL	**0-1.5**	**1.51-2.5**	**2.51-3.5**	**3.51-4**
Q1	43,2	31,7	22,8	11,6
Q2	10,1	32,3	22,3	15,0
Q3	31,5	21,7	18,6	18,3
Q4	15,2	14,4	22,3	21,5
Q5	0,0	0,0	13,9	33,7
Total	9	40	96	90

Por otra parte, respecto a los porcentajes de establecimientos de cada quintil según el puntaje medio de poder de decisión autónoma del establecimiento, sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje, no se aprecia una relación clara. Descartando el grupo 0-1.5 (que tiene apenas 5 casos), el resto de los quintiles se distribuyen de modo bastante homogéneo, o en el mejor de los casos se concentran en ambos extremos, por lo que no hay una relación unívoca que indique que más autonomía ayuda en el desempeño ni lo inverso. Esto se puede apreciar en el cuadro N°7.

Cuadro N°7: Autonomía del establecimiento sobre proceso de enseñanza - aprendizaje.

	PUNTAJE DE AUTONOMIA			
QUINTIL	**0-1.5**	**1.51-2.5**	**2.51-3.5**	**3.51-4**
Q1	19,3	33,2	15,4	19,4
Q2	60,2	9,3	22,2	20,3
Q3	20,5	7,7	25,4	17,4
Q4	0,0	28,6	15,7	23,1
Q5	0,0	21,1	21,3	19,9
Total	5	30	93	107

Buscando modelar la relevancia e interacción de los efectos de estos diversos aspectos asociados a la autonomía como dimensión de la gestión escolar, se generaron modelos de regresión lineal para explicar las diferencias de desempeño de los establecimientos [100].

Luego de analizar esta información, se estableció un modelo de regresión en donde la variable que resultó significativa es la administración de personal. Incluyendo como variables de control NSE y la dependencia administrativa del establecimiento se observa que el R2 ajustado llega hasta 0.36, siendo un modelo considerablemente aceptable de explicación del desempeño, pero aún es necesario continuar incorporando nuevas dimensiones que avancen en la explicación de la variabilidad del desempeño.

Además, queda claro que el ingreso de estas dos variables no anula el impacto de la autonomía en la gestión de personal. Es decir, esta variable impacta significativamente en el desempeño en todo tipo de establecimientos, particulares o municipalizados, de NSE alto o bajo[101].

Este resultado es algo esperable, pues la mayoría de los estudios sobre autonomía revelan como factor fundamental esta variable y junto a ella otros factores de supervigilancia de la función docente, que en este estudio aparecen sin significación, como el control de la puntualidad y la asistencia.

Percepción respecto al poder de decisión de las instituciones.

En el espacio de la educación las instituciones escolares deben relacionarse con diversos actores institucionales con los cuales construye distintos tipos de relaciones de poder en torno a los ámbitos de decisión (relaciones de subordinación, de consulta o de dependencia).

Por esto, fue necesario dimensionar a través de las percepciones de los entrevistados a qué actor (Mineduc, el Seremi de Educación, el Deprov Educación, el sostenedor y el establecimiento mismo como institución) identifican con más o menos poder en relación a

[100] Ver Anexo III, Cuadros N°18, N°19 y N°20.
[101] Ver Anexo III, Cuadro N°21.

cuatro tópicos fundamentales: planificación institucional, obtención y asignación de recursos, administración de personal, y organización del proceso de aprendizaje[102].

Los resultados descriptivos permiten observar que existen diferencias por NSE y dependencia a la hora de definir el actor con mayor poder de decisión sobre planificación institucional. Los establecimientos municipales y de bajo NSE atribuyen mayor poder al establecimiento (alrededor de 50%) a diferencia de los establecimientos subvencionados y de NSE alto en los cuales hay una distribución más uniforme entre los otros actores intervinientes y el establecimiento [103].

Llama la atención en los resultados referidos a la obtención de recursos y administración de personal, que los establecimientos de NSE bajo y de dependencia municipal consideran que el mayor poder descansa en los sostenedores (alrededor del 50%), mientras que en los otros segmentos atribuyen el poder de decisión a los otros actores.

Finalmente, es posible afirmar que para todos los tipos de establecimientos estudiados, el propio establecimiento es el actor de mayor poder de decisión sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje (con alrededor de un 60%).

De todas formas, llaman la atención las cifras de percepción de autonomía en relación al poder de decisión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues según el estudio de la OECD (2000) sobre la distribución de competencias entre diversos actores en las principales áreas de gestión de la enseñanza pública secundaria, se señala para el caso de Chile el nivel de autonomía de la gestión de los establecimientos existiría una responsabilidad promedio en todas las áreas: 36% y con plena autonomía en sólo un 3%[104]. Al parecer, en lo que se refiere a los establecimientos de la provincia de Santiago la percepción es de una autonomía y responsabilidad bastante mayor, al menos en relación al proceso pedagógico.

[102] Estas variables fueron construidas en base a las mismas preguntas que los puntajes de autonomía.
[103] Ver Anexo III, Cuadro N°22.
[104] Alvariño, C. et al. Op. cit., p. 15

Ahora bien, para analizar el impacto de esto sobre los resultados escolares se construyó un modelo estadístico que permitiera dimensionar el impacto de las variables en los ámbitos de poder ya descritos.

Para cada ámbito de poder, se generó una variable categórica que consideraba las respuestas de los tres entrevistados de cada establecimiento (directivo, profesor, jefe de UTP). Ésta asumía el valor correspondiente a un actor institucional si al menos dos de los entrevistados coincidían en declarar a éste como el actor de mayor poder de decisión. En otro caso, se considera que en el establecimiento no existe una percepción clara al respecto, y se clasifica como indefinida[105]. Entre los resultados obtenidos las menciones de Seremi y Deprov son estadísticamente irrelevantes. El análisis sólo trata a los otros tres actores que fueron los más recurrentes entre los entrevistados.

Al realizar un primer modelo de regresión, las variables que resultaron significativas fueron el poder del establecimiento sobre la administración de personal y el poder del sostenedor sobre la obtención y asignación de recursos. Chequeadas estas dos variables, la segunda resulta tener un impacto negativo sobre el desempeño del establecimiento. Al controlar estos impactos por el NSE, el poder del sostenedor sobre los recursos deja de ser significativo. Posiblemente esta apreciación diferenciada tenga relación con la ausencia de recursos propios, coincidentemente con los análisis mostrados anteriormente. Esto nos permite concluir que en relación a la obtención de resultados es el poder del establecimiento sobre la administración de su personal la variable que más impacta, de modo transversal a los distintos tipos de establecimiento [106].

---

[105] Los valores asignados a cada actor se generaron con el siguiente procedimiento:
MINEDUC: Al menos 2 entrevistados de cada establecimiento definen al MINEDUC como el actor con mayor poder de decisión en ese ámbito.
SOSTENEDOR: Al menos 2 entrevistados definen al sostenedor como el actor con mayor poder de decisión en ese ámbito.
ESCUELA: Al menos 2 entrevistados definen a la escuela como el actor con mayor poder de decisión en ese ámbito. INDEFINIDO: No hay 2 entrevistados que coincidan; no se puede inferir ninguna claridad sobre qué actor tiene mayor poder.
Estas variables se desagregaron en 3 variables dicotómicas cada una; una para cada actor. Estas tienen la siguiente estructura:
a) Es el Mineduc el actor con mayor poder? (1=si, 0=no)
b) Es el sostenedor el actor con mayor poder? (1=si, 0=no)
c) Es la escuela el actor con mayor poder? (1=si, 0=no)
[106] Ver anexo III, Cuadro N°23.

MECANISMOS DE EVALUACION, SUPERVISIÓN E INCENTIVOS

Existencia de mecanismos de evaluación y su relación con resultados escolares.

En términos descriptivos, los profesores declaran ser evaluados por el director y el jefe de UTP en un 80% sin distinción de NSE y dependencia, entre un 20 y 30 % indican ser evaluados por estudiantes y sostenedores, alrededor de un 50% utiliza mecanismos de autoevaluación, se destaca en un 70% la percepción de los establecimientos municipales sobre una instancia de evaluación de parte del MINEDUC versus alrededor de un 27% de establecimientos particulares subvencionados que declaran lo mismo[107].

El cuadro N° 8 muestra la proporción de respuestas afirmativas en cada quintil de desempeño de acuerdo a los actores que realizan evaluación. En este cuadro se puede apreciar que, en términos generales, el hecho de que existan instancias de evaluación no muestra ser significativo en el desempeño escolar. Esto, a excepción de la evaluación realizada por el Mineduc a los profesores, la que presenta una relación significativa.

Cuadro N°8: % de establecimientos con evaluación por quintil de desempeño

QUINTIL	Directivos	Utp	Alumnos	MINEDUC	Sostenedor	Autoeval.
Q1	80,2	86,0	21,3	68,6	36,3	60,4
Q2	79,3	83,4	18,4	55,6	24,8	36,2
Q3	62,3	66,7	22,9	43,2	34,3	49,1
Q4	76,4	80,6	13,5	35,4	41,5	58,5
Q5	82,4	86,3	25,5	33,1	43,4	52,9
Total	76,2	80,7	20,3	47,1	36,1	51,4

Si se realiza la prueba de diferencias de medias[108], los resultados indican que la media del puntaje de desempeño más alta no está en los establecimientos que tienen participación de todas las instancias en las evaluaciones formales de los profesores, salvo en lo que

[107] Ver anexo III, Cuadro N°26.
[108] que chequea la hipótesis de que la media del puntaje de desempeño es más alta en las escuelas que consideran la participación de cada tipo de instancia en la evaluación formal de los docentes.

respecta a la evaluación realizada por el Mineduc, la cual sí genera una diferencia más importante[109].

Existencia de mecanismos de supervisión a los profesores y su relación con resultados escolares.

En cuanto a los mecanismos de control (control de asistencia, control de puntualidad, control de práctica pedagógica, control de los resultados obtenidos por los estudiantes, control de cumplimiento de la planificación) no hay diferencia significativa. Alrededor del 80% de los establecimientos, sin distinguir NSE y dependencia declaran estar sujetos a todos esos mecanismos de control[110].

En relación a los controles (asistencia, puntualidad, práctica pedagógica, resultados escolares y cumplimiento de la planificación) que tiene el establecimiento sobre el trabajo de los profesores, como se observa en el cuadro N° 9, no se aprecian indicios de relaciones entre los controles que ejerce el establecimiento sobre la función docente y la obtención de mejores resultados, pues en los diferentes quintiles de desempeño los establecimientos llevan a cabo similares mecanismos de supervisión. Si se realiza la prueba de diferencias de medias, no se encuentran diferencias significativas[111].

Cuadro N°9: Porcentaje de establecimientos que aplican mecanismos de supervisión según quintil de desempeño

QUINTIL	Asistencia	Puntualidad	En aula	R. Alumnos	Cumplen Plan.
Q1	100,0	96,5	92,8	93,5	92,8
Q2	92,1	87,4	88,3	86,6	92,4
Q3	87,4	86,0	74,6	87,7	94,1
Q4	91,1	88,3	87,8	81,7	90,6
Q5	93,8	89,9	75,9	93,8	93,8
Total	92,9	89,6	83,9	88,6	92,7

[109] Ver Anexo III, Cuadro N°27.
[110] Ver Anexo III, Cuadro N°28.
[111] Ver Anexo III, Cuadro N°29.

Existencia de mecanismos de incentivos a profesores y su relación con la obtención de resultados escolares

En este ámbito se intenta establecer el efecto de los incentivos para mejorar el desempeño de los profesores -sean estos monetarios, reconocimientos públicos y/u oportunidades de perfeccionamiento- a partir de lo que los directivos de los establecimientos educacionales señalaron utilizar[112].

Como se puede apreciar en el cuadro N° 10, en relación con la existencia de incentivos monetarios, los docentes del quintil de más bajo desempeño, declaran contar con más incentivos que los del quintil 2. Sin embargo, fuera de esta excepción, la existencia de incentivos monetarios aumenta linealmente con el desempeño de los establecimientos.

Por otra parte, en lo que respecta a los reconocimientos públicos como un mecanismo de incentivo a los profesores, parecen acompañar el buen desempeño. Si se analiza el cuadro siguiente se evidencia que no varía mucho en los quintiles 2, 3 y 4, pero se distingue claramente una diferencia hacia abajo y arriba en los quintiles 1 y 5. Asimismo, el perfeccionamiento parece tener una relación con el desempeño, pero no es lineal, pues según la información de la muestra hay más oferta en los quintiles de bajo desempeño, y también en los de alto, mientras que hay menos en los quintiles de desempeño medio.

Cuadro N° 10: Porcentaje de establecimientos que utilizan mecanismo de incentivos por quintil de desempeño

QUINTIL	Monetarios	Reconocimientos	Perfeccionamiento
Q1	26,8	53,9	70,9
Q2	19,9	70,7	69,9
Q3	31,9	73,1	64,2
Q4	26,9	70,9	66,3
Q5	51,8	87,7	91,6
Total	31,5	71,3	72,7

[112] Ver anexo III, Cuadro N° 30.

Realizadas las pruebas de diferencia de medias, ésta resulta ser significativa en los primeros dos casos, incentivos monetarios y reconocimiento público. En el caso de perfeccionamiento[113] no se evidencia una relación significativa, tal como se puede apreciar en el cuadro N°11.

Cuadro N°11: Pruebas T de diferencia de medias del puntaje de desempeño según se aplica o no mecanismo.

	Pje. Medio		Dif	T	Sig (una cola)
	Aplican	No Aplican			
Monetarios	224,72	215,10	9,62	3,165	0,001
Reconocimiento	220,31	212,46	7,85	2,543	0,006
Perfeccionamiento	219,37	214,72	4,65	1,493	0,068

gl = 233

En síntesis, se puede afirmar con un 99.9% de confianza que los establecimientos que aplican incentivos monetarios tienen, en promedio, un mejor desempeño que las que no lo hacen. Lo mismo para los establecimientos que aplican incentivos con reconocimientos, pero con un 99.4% de confianza.

Realizado el primer modelo de regresión, las variables que realmente aportan significativamente a explicar el desempeño, serían la existencia de incentivos monetarios y el reconocimiento público. Las variables de evaluación y supervisión no son suficientemente significativas como para aportar en este análisis.

Este modelo posee una bondad de ajuste de .0979, es decir es moderado, pero la significación (asociada a F) indica que se puede afirmar que realmente el modelo explica parte de la variabilidad del desempeño (aproximadamente un 10%). Evidentemente, estas 3 variables no explican todo el desempeño, pero si se puede señalar que aportan[114].

[113] En el caso del perfeccionamiento, sólo tenemos un 93.2% de confianza, lo que se considera insuficiente, asumiendo la convención de al menos 95%.

[114] Ver Anexo III, Cuadro N° 31. Al analizar los coeficientes de cada variable se evidencia el aumento promedio el puntaje del desempeño de una escuela al pasar de un estado (sin incentivo / sin participación) al otro (con incentivo / participación). Esto nos indica que la variable realmente impacta en el desempeño.

Habiendo realizado nuevos modelos de regresión en los que se controló por NSE y tipo de dependencia del establecimiento, se desprende que el reconocimiento público deja de ser significativo mientras que la variable “incentivos monetarios” pierde algo de capacidad explicativa pero conservan un nivel de explicación aceptable[115]. Los incentivos monetarios han sido descritos dentro del ítem incentivos, según la bibliografía, como un elemento que afecta factores disposicionales del profesor (autonomía, creatividad, capacidad de innovación, motivación, compromiso, protagonismo) irradiando estos en el quehacer docente y afectando desde ahí los resultados.

RELACIÓN ENTRE NORMATIVAS Y DESEMPEÑO ESCOLAR

Dentro de este ámbito, se indagó el papel que juegan las distintas normativas (intraescolares, comunales, nacionales) sobre el desempeño de los establecimientos, es decir, si facilitan u obstaculizan la gestión escolar[116].

Respecto a este punto, es posible afirmar que existe una tendencia generalizada entre los tres entrevistados a percibir que las distintas normativas existentes favorecen el nivel autonomía de los establecimientos. Lo mismo ocurre para el caso de la relación entre las distintas normativas y desempeño escolar.

La mayor parte de los entrevistados manifiesta que las normativas nacionales, comunales e internas favorecen la autonomía del establecimiento y también el rendimiento escolar, sin embargo, lo más llamativo es el impacto que le atribuyen a las normativas que se refieren al funcionamiento interno del establecimiento. En los cuadros N° 12 y N° 13 puede observarse la consistencia entre los encuestados al referirse a este punto.

[115] Ver Anexo III, Cuadros N°32 y N°33.
[116] Concha, C. op. cit., p.10-11 y 39.

Cuadro N°12: Proporción de entrevistados que consi deran que las normativas favorecen la autonomía del establecimiento.

	Entrevistado		
	Directivo	**Jefe UTP**	**Profesor**
Normativas nacionales	71,4%	71,4%	67,5%
Normativas comunales	70,8%	66,0%	71,3%
Normativas internas	95,8%	96,8%	92,7%

Cuadro N°13: Proporción de entrevistados que consi deran que las normativas favorecen el desempeño del establecimiento.

	Entrevistado		
	Directivo	**Jefe UTP**	**Profesor**
Normativas nacionales	75,4%	76,3%	69,8%
Normativas comunales	72,5%	69,3%	71,5%
Normativas internas	97,8%	96,6%	94,8%

A partir de una mirada global del análisis realizado para este eje y en la búsqueda de establecer la influencia de los factores asociados a la autonomía en la toma de decisiones en los resultados escolares de los establecimientos estudiados, se desprenden algunos elementos que podrían iluminar la discusión del tema. A continuación se presentan estos elementos, aún cuando no todos alcanzan un grado de significancia estadística.

En cuanto a los mecanismos de control sobre la función docente, resulta llamativo que los referidos a puntualidad, contenidos y asistencia, los establecimientos de bajo desempeño y alto desempeño establecen similares mecanismos de control sobre los docentes, no existiendo diferencias significativas en este ítem.

La existencia de incentivos monetarios y reconocimientos públicos se destacan como un factor que incide en el mejor desempeño escolar. Aun cuando posteriormente los reconocimientos públicos pierden valor explicativo, es importante considerar su significancia en el espacio escolar.

Asimismo, el perfeccionamiento parece tener una relación con el desempeño. No obstante, cabe destacar que esta relación no es lineal, pues según la información analizada se reconoce más oferta en los establecimientos de los extremos de más alto y bajo desempeño. Por lo tanto, habría que interrogarse por las características específicas del perfeccionamiento en cada caso, pues podría haber diferencias en cuanto a pertinencia y calidad, que generen que las instancias de perfeccionamiento reconocidas al quintil más bajo de desempeño no causen los efectos esperados.

Los niveles de planificación central tanto a nivel de contenido, metodología y tiempos dedicados a cada tema son generalmente considerados por los establecimientos educacionales como flexibles. Realizados los análisis no es posible establecer una relación entre esta variable y el nivel de desempeño en el establecimiento. Llama la atención los resultados que se obtienen en torno a la percepción de autonomía en la gestión pedagógica en donde los establecimientos se declaran plenos de autonomía en un importante porcentaje.

En cuanto a la administración de recursos humanos (contrataciones, despidos y modificación de carga horaria) se puede afirmar que la autonomía en este ámbito tiene impacto en el desempeño escolar. Además es importante señalar que se observa diferencias significativas entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados, al igual que entre niveles socioeconómicos, aunque en menor proporción.

Ahora bien, aun cuando las percepciones de los entrevistados podrían indicar una asociación entre resultados escolares y mayor autonomía en la administración de recursos humanos, éstos no responsabilizan a la normativa de la delimitación de estas responsabilidades, y consideran que lejos de obstaculizar, las normativas existentes favorecen el cumplimiento de sus funciones, en especial, las normativas internas al establecimiento. Esto resulta complejo de interpretar dado que es sabido que la normativa nacional existente para la administración del personal constituye una restricción importante de la autonomía de los establecimientos y sostenedores.

Con todo lo anterior, para el eje autonomía en la toma de decisiones, las variables que se establecen con mayor significancia en su impacto en el desempeño son: incentivos monetarios a los docentes y autonomía en la administración de recursos humanos.

5.2 EJE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Los resultados obtenidos para el eje de organización escolar se han organizado en ocho tópicos de análisis: i) visión y misión del establecimiento; ii) cultura escolar y estilo organizacional; iii) disponibilidad de recursos; iv) estrategias para implicar a los actores de la comunidad escolar; v) estructura de la organización escolar; vi) roles y responsabilidades de los distintos actores de la comunidad escolar; y vii) liderazgo de los actores educativos.

CLARIDAD E INTEGRACIÓN DE LA VISIÓN Y MISIÓN DEL ESTABLECIMIENTO

En el primer tópico se procuró evaluar el impacto de la existencia de una definición clara y significativa de la misión del establecimiento educacional, tanto en su definición formal como en su operacionalización en prácticas concretas. Para medir esta primera variable se pidió a los tres entrevistados (profesores, Jefes UTP y directivos) caracterizar la misión de su establecimiento seleccionando dos o tres elementos de una lista que fueran los más representativos de la misión educacional de su institución. En el caso de la operacionalización se utilizó un procedimiento similar, donde los entrevistados seleccionaron aspectos prácticos en los que se manifestaba con mayor claridad la misión[117].

Aunque la mayoría de los entrevistados afirman que existe una misión definida, clara y accesible para el profesorado[118], los resultados de estas variables de coincidencia son magros. Tal como lo indican los cuadros N° 14 y N° 15, la nula coincidencia llega al 22% en la definición formal de la misión, y al 40% en la operacionalización. En general esta realidad es transversal a los establecimientos de distintos NSE y dependencias, sin mostrar variaciones relevantes.

[117] Para las dos variables se construyó una escala ordinal que incluye tres categorías; nula coincidencia (ninguno de los actores coincide con otro), coincidencia parcial (dos actores coinciden), y coincidencia completa (los tres actores coinciden).
[118] Ver Anexo III, Cuadro N° 34.

Cuadro N°14: E stablecimientos en las que existe consistencia en los elementos que definen la misión según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Nivel de Coincidencia	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Nula	22,63	22,90	22,46	22,78	22,51
D-U	17,77	22,28	14,85	19,41	16,43
D-P	15,90	14,41	16,86	17,11	14,90
U-P	16,18	16,65	15,88	17,01	15,51
Completa	27,51	23,76	29,94	23,69	30,65

Cuadro N°15: E stablecimientos en las que existe consistencia en los elementos en que se manifiesta la misión según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Nivel de Coincidencia	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Nula	39,35	37,22	40,73	37,85	40,59
D-U	19,19	19,76	18,81	25,06	14,35
D-P	10,76	15,65	7,58	12,36	9,43
U-P	13,95	10,20	16,38	10,12	17,10
Completa	16,76	17,17	16,49	14,61	18,53

El análisis realizado en este tópico contrastó las hipótesis de que la consistencia en la *a)* definición formal o *b)* en la operacionalización práctica de la misión tendría efectos positivos y significativos en los resultados del establecimiento. Estas hipótesis fueron contrastadas a través de análisis de varianza con el puntaje de desempeño, antes de proponer un modelo de regresión.

Ambas hipótesis son rechazadas en base a estos análisis[119], al no generar las variables grupos diferenciados de desempeño. Este resultado negativo coincide con lo que las pruebas descriptivas indicaban[120].

[119] Ver Anexo III, Cuadros N°37 y N°38.
[120] Ver Anexo III, Cuadros N°35 y N°36.

La bibliografía consultada señala que la presencia de una misión que sea clara y accesible para la mayoría de los actores involucrados (a través de un Proyecto Educativo Institucional escrito y público), está relacionada con los resultados de los establecimientos de buen desempeño. Sin embargo, la información recabada no presenta evidencia al respecto y más bien nos indica que el grado en que la misión está consistentemente definida por diversos actores (lo que es un claro indicador de significancia, claridad y accesibilidad efectiva) no tiene ningún efecto en el desempeño escolar, aún antes de realizar controles por NSE y dependencia de los establecimientos.

En este tópico se exploró también el posible efecto positivo de que los profesores percibieran que la misión era un aspecto significante en las prácticas institucionales del establecimiento, concretamente, se consultó sobre la coherencia de los criterios para la asignación de incentivos con la misión declarada de el establecimiento.

Esta variable estaba medida en una escala ordinal de tres categorías (ninguna consistencia, consistencia parcial y total), por lo que también se utilizó análisis de varianza para probar su relación con el desempeño, la que inicialmente resultó significativa[121]. Sin embargo, al realizar controles por NSE y dependencia podemos ver que esta relación no posee ninguna robustez y es, con alta probabilidad, espuria y a lo sumo asociada al efecto de las variables de control[122].

CULTURA ESCOLAR Y ESTILOS ORGANIZACIONALES

La literatura referida a cultura escolar ha distinguido entre dos tipos de organizaciones escolares: las de carácter individualista y las de carácter colaborativo, existiendo en teoría una relación clara entre mejor desempeño y estos últimos establecimientos.

El análisis de esta relación teórica se dividió en dos etapas. En la primera, se construyó una escala Likert considerando las respuestas de los tres entrevistados de cada establecimiento en ocho escalas actitudinales que dan cuenta de 3 dimensiones de esta cultura colaborativa; apoyo en decisiones arriesgadas, actitudes orientadas a un

[121] Ver Anexo III, Cuadros N°39 y N°40.
[122] Ver Anexo III, Cuadros N°41 y N°42

“intercambio franco y sincero” entre colegas, y una tercera dimensión que engloba la orientación al trabajo en equipo y la confianza mutua. Los puntajes observados de esta escala varían entre 20 y 60 puntos, y en un análisis descriptivo se observó que los mayores puntajes se asocian a mejor desempeño, aunque esto quedaba matizado por una clara asociación también de los mejores puntajes al mayor NSE de los establecimientos y la dependencia particular subvencionada[123].

En una segunda etapa se construyeron escalas diferenciadas para cada una de las dimensiones mencionadas, y se agregaron dos dimensiones medidas a través de la existencia de prácticas concretas; la orientación a compartir los éxitos (medida a través del otorgamiento efectivo de reconocimientos en el último período) y la valoración de todos los alumnos según sus necesidades (medida a través de la utilización de mecanismos pedagógicos de enseñanza y evaluación en este sentido).

Para evaluar el impacto de estas dimensiones en el desempeño de forma estadísticamente confiable se utilizó un modelo de regresión, el que se basó en selección paso a paso de las variables, tomando en cuenta que las distintas dimensiones poseían una colinealidad considerable.

De acuerdo al modelo resultante, la dimensión 2 (actitudes orientadas a un “intercambio franco y sincero” entre colegas) posee una mayor significancia y ninguna otra variable ingresa significativamente al modelo en conjunto con ella. Esto nos indica que, dentro de la cultura escolar colaborativa, son los elementos que tienden hacia un intercambio franco entre los colegas los cruciales para optimizar el desempeño. Debe mantenerse en cuenta, sin embargo, que esta dimensión posee una correlación significativa con las otras dimensiones del estilo organizacional. Es decir, la cultura colaborativa tiende a darse como un *todo* en los establecimientos y probablemente todas las dimensiones tienen alguna relación con los resultados, pero categóricamente es la dimensión mencionada el factor relacionado con el desempeño.

[123] Ver Anexo III, Cuadro N°43.

Cuadro Nº 16: Modelo de regresión con dimensión 2

	SC	Gl	MC
Model	46674.9793	3	15558.326
Residual	76545.5699	228	335.726
Total	123220.549	231	533.422

F(3, 228)	46.34
Sig (F)	0.00
R2	0.3788
R2 ajustado	0.3706

Variable	Coeficiente	ES	T	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
DIM2	0.87	0.376	2.32	0.021	0.13	1.62
NSE	20.59	2.606	7.9	0.000	15.45	25.72
Dependencia	13.20	2.566	5.14	0.000	8.14	18.25
Constante	157.45	6.701	23.5	0.000	144.25	170.66

Al ingresar las variables de control en el modelo (NSE y dependencia), el coeficiente de regresión de la dimensión 2 de la cultura escolar se reduce pero mantiene su significancia. Es decir, aún cuando el fenómeno de la cultura escolar colaborativa se asocia a un mayor NSE y a la dependencia particular subvencionada, es un factor que incide directamente en el desempeño en los diferentes tipos de establecimiento.

DISPONIBILIDAD DE RECURSOS Y SU RELACIÓN CON LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS

En el cuadro N° 17, se pueden apreciar los porcentajes de establecimientos que cuentan con distintos recursos didácticos. Se observa claramente que los establecimientos de mayor NSE cuentan con más recursos. Los establecimientos particulares subvencionados (de NSE alto y bajo) cuentan con más recursos que los establecimientos municipales en lo que respecta a: laboratorio de ciencias, sala de música, laboratorio de inglés y sala multimedia.

Cuadro N°17: Establecimientos que cuentan con dist intos recursos didácticos según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

RECURSO	Total	NSE Bajo - Municipal	NSE Bajo – PS	NSE Alto - Municipal	NSE Alto - PS
Biblioteca	88,5%	83,8%	88,1%	90,6%	90,6%
Uso de computadores	98,3%	97,5%	92,2%	100,0%	100,0%
Conexión a Internet	93,8%	93,3%	86,0%	89,8%	98,6%
Laboratorios de ciencia	50,1%	38,3%	54,9%	37,0%	62,1%
Sala música, instrumentos, etc.	44,6%	27,9%	44,3%	37,0%	58,8%
Laboratorio de Inglés	14,4%	6,3%	12,3%	3,9%	25,1%
Sala multimedia	54,0%	41,7%	64,2%	39,4%	65,2%

En relación a este aspecto la literatura analizada nos señalaba que la disponibilidad de recursos como biblioteca, computadores, Internet, laboratorios de ciencia e inglés, salas de música y/o multimedia, entre otras, así como de asistencia técnica pedagógica, podía impactar positivamente en el desempeño.

Para evaluar el impacto de estos recursos en el desempeño, se evaluó un modelo de regresión de estas variables frente al desempeño. En el caso de los recursos listados en la tabla anterior, se trata de variables dicotómicas declaradas por el directivo. En el caso de la asistencia pedagógica, se trabajó con una variable también binaria que asumía un valor positivo si los tres entrevistados del establecimiento declaraban que permanentemente los profesionales del equipo de gestión o equipo directivo de su establecimiento tenían acceso a asistencia técnica en pedagogía.

Sin embargo, como era esperable, las disponibilidades de los distintos tipos de recursos – incluyendo la asistencia técnica – estaban sumamente interrelacionadas. Esto generaba una situación de multicolinealidad que introducía error en los modelos.

Para solucionar este problema se realizó un análisis factorial en el que se incluyeron todas las variables antes mencionadas. Los resultados de este análisis fueron concluyentes, entregando tres factores relevantes[124]:

[124] Ver Anexo III, Cuadro N°44.

Factor 1: inversión específicamente pedagógica (con exclusión de la inversión en recursos tecnológicos).
Factor 2: inversión en recursos tecnológicos.
Factor 3: biblioteca.
En total, los 3 factores captan el 55.5% de la información original. Se optó por ingresar en la regresión los dos primeros factores, e ingresar también directamente la disponibilidad de una biblioteca – que se había obtenido como un factor independiente de todos modos-.

El modelo de regresión inicial, considerando estas tres variables, descarta el impacto significativo de la biblioteca sobre el desempeño. El factor de inversión pedagógica y el de inversión tecnológica poseen una significación adecuada[125].
Sin embargo, al ingresar el NSE como variable de control el factor de inversión tecnológica pierde por completo su significación. Es decir, deducimos que se trata de una relación espuria producida al contar normalmente los establecimientos de mayor NSE con mayores recursos de este tipo.

Cuadro Nº 18: Modelo de regresión 3
Recursos y desempeño. Factor 1, NSE y dependencia.

	SC	Gl	MC
Model	50671,2777	3	16890,426
Residual	73012,6038	231	316,072
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	53,44
Sig (F)	0,00
R2	0,4097
R2 ajustado	0,402

Variable	Coeficiente	ES	T	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
F1: Inv. Pedagógica.	5,57	1,244	4,48	0,000	3,12	8,02
NSE	20,21	2,516	8,03	0,000	15,25	25,17
Dependencia (PS=1)	9,51	2,619	3,63	0,000	4,35	14,67
Constante	175,13	4,916	35,62	0,000	165,44	184,81

[125] Ver Anexo III, Cuadro N°45.

El factor de inversión pedagógica conserva su significancia aún al ingresar las dos variables de control (NSE y dependencia). El R^2 del modelo del modelo que incluye este factor y las variables de control – .401 –, nos indica que se trata de una variable clave si contrastamos con los otros modelos parciales generados. La conclusión central en este tópico es que una mayor inversión pedagógica puede incrementar los resultados de establecimientos de distintas dependencias y de alumnos de distintos niveles socioeconómicos.

ESTRATEGIAS PARA IMPLICAR A LOS ACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y ASOCIACIÓN CON RESULTADOS.

La literatura consultada recalca la necesidad de averiguar qué temas se tratan en los consejos de curso y las reuniones de apoderados, como una forma de evaluar las estrategias que utilizan los establecimientos respecto al involucramiento de profesores jefes, estudiantes y padres en los fines del establecimiento [126]. De acuerdo a la literatura, los establecimientos que obtienen mejores resultados utilizan estrategias permanentes de implicación de los distintos actores educativos. Es por esto que resulta útil indagar esta dimensión y recalcar aquellas estrategias que resultan más significativas para el desempeño.

Para dar cuenta de esta dimensión se utilizaron como variables: *a)* el número de reuniones de apoderados en el semestre; *b)* los temas tratados, consultados y decididos en la última reunión de apoderados; *c)* el número de horas pedagógicas semanales dedicadas a consejo de curso; y *d)* los temas tratados, consultados y decididos en el último consejo de curso.

En ninguna de estas variables se observan diferencias muy significativas por NSE o dependencia del establecimiento de acuerdo al análisis descriptivo realizado. Alrededor del 70% de los establecimientos educacionales estudiados desarrollan entre 3 y 5 reuniones de apoderados al semestre[127], en más del 80% de los establecimientos se

[126] CERCA. Op. cit., p. 5-8.
[127] Ver Anexo III, Cuadro N°46.

declara una asistencia de más de la mitad de los apoderados a las reuniones[128]. Con respecto al tratamiento de temas a la última reunión de apoderados realizada, es importante destacar que se manifiesta poder decisional de parte de los apoderados, destacándose el alto nivel de respuestas dadas (51,64%) sobre las actividades extra programáticas. Es significativa la ausencia del tratamiento de temas relacionados con el nivel de servicios (comida, material didáctico o deportivo), inversiones del establecimiento y definiciones sobre el proyecto educativo en la reunión de apoderados. Puede decirse que prima fundamentalmente el carácter informativo de las reuniones, focalizado en temas de metodología de enseñanza (evaluaciones) y medidas disciplinarias[129].

En el caso de los estudiantes alrededor de un 50% de los establecimientos de todos los segmentos se declara destinar 3 a 4 horas semanales a consejo de curso[130].

Para evaluar el impacto de estas variables en el desempeño se utilizó un modelo de regresión lineal. En el caso de la participación de los apoderados en las reuniones se utilizó una variable binaria con el valor positivo representando una asistencia superior a la mitad de los apoderados.

En el caso de los temas tratados en reunión de apoderados, se compararon diversos modelos exploratorios para evaluar en qué punto de corte para generar variables binarias (tratamiento, consulta y participación con decisión) se obtenían mejores resultados explicativos, concluyéndose que el nivel óptimo era clasificar a los establecimientos según si toman o no decisiones sobre diversos temas con los apoderados.

El mismo procedimiento se aplicó al tratamiento de temas en consejo de curso, concluyéndose que el nivel óptimo era clasificar a los establecimientos según si consultaban o no decisiones sobre diversos temas con los estudiantes.

El análisis bivariable del tratamiento de temas, tanto al interior de reuniones de apoderados como al interior del consejo de curso, demostró que estos grupos de variables presentaban una alta colinealidad. Es decir, en general existen establecimientos que tratan más diversos temas que otras en cada instancia.

[128] Ver Anexo III, Cuadro N°47.
[129] Ver Anexo III, Cuadro N°48.
[130] Ver Anexo III, Cuadro N°49.

Por lo tanto, antes de ingresar estas variables en un modelo de regresión, se evaluó su potencial impacto a través de correlaciones bivariadas con el fin de evitar problemas de colinealidad en el modelo. De estos análisis se concluyó que sólo las decisiones sobre problemas de rendimiento con los apoderados, y la consulta de problemas de rendimiento con los estudiantes, tenía una relación significativa con el desempeño[131].

Se ingresaron entonces en un primer modelo; el número de reuniones, el número de horas pedagógicas de consejo, la participación de los apoderados, y la consulta y decisión de problemas de rendimiento tanto en consejos de curso como en reuniones de apoderados. Se utilizó un modelo paso a paso (backward), en el cual sólo se obtuvo un coeficiente significativo el nivel de participación de los apoderados[132].

Se conservó esta variable en modelos sucesivos en que ingresan como variables de control el NSE del establecimiento y su dependencia. La participación de los apoderados conserva finalmente un coeficiente significativo de 6.71, lo que implica una relación importante con los resultados de modo transversal a los distintos tipos de establecimientos estudiados.

Cuadro Nº 19: Modelo 4 con variable de control dependencia
Estrategias de implicación de actores educativos.

	SC	gl	MC
Modelo	46757,790	3	15585,930
Residual	76926,092	231	333,013
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	46,80
Sig (F)	0,00
R2	0,38
R2 ajustado	0,37

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Participación de los apoderados	6,71	2,492	2,69	0,008	1,81	11,62
NSE	19,86	2,592	7,66	0	14,75	24,97
Dependencia	12,87	2,543	5,06	0,000	7,86	17,88
Constante	166,25	4,906	33,88	0,000	156,58	175,91

[131] Ver Anexo III, Cuadro N°50.
[132] Ver Anexo III, Cuadro N°51.

ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

De acuerdo a Mena[133], las políticas organizacionales no tienen eficacia si no se cuentan con espacios de reflexión permanentes e institucionales. De ahí la necesidad de indagar sobre la periodicidad, frecuencia y duración de las reuniones de trabajo de profesores y de los Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) con los profesores.

Para ello se utilizó como dato de análisis el número de reuniones de profesores (indicadas por el profesor) y de éstos con el jefe UTP (indicadas por el jefe de UTP), al semestre[134].

Otro aspecto de la estructura de la organización escolar que se consideró relevante fue el grado de desagregación en equipos de los profesores, utilizándose como variable el número de departamentos y subciclos en los que estos se encuentran organizados en el establecimiento.

Al ingresar estas variables en un modelo de regresión para evaluar su impacto sobre el desempeño, la única que no obtiene un coeficiente significativo es el número de subciclos, descartándose del análisis posterior. El número de reuniones de profesores, y las de estos con el Jefe de UTP poseen una clara colinealidad. Por esta razón se evalúa el modelo retirando por separado cada una de estas variables, obteniéndose en cada caso coeficientes no satisfactorios y concluyéndose que en realidad no poseen tampoco un efecto significativo en el desempeño[135].

El impacto del número de departamentos entonces es sometido a análisis en conjunto con variables de control. Esta variable conserva su impacto al ingresar en el modelo la variable de NSE, pero pierde significancia al ingresar la dependencia en el modelo.

De esto se concluye que un número mayor de departamentos caracteriza en general a los establecimientos particular subvencionados y por esto se asociaba estadísticamente a mejores resultados. Sin embargo, este factor no produce mejores resultados una vez

[133] Mena, I. y otros; op. cit. Concha, C. op. cit., p. 97.
[134] Ver Anexo III, Cuadros N°52 y N°53.
[135] Ver Anexo III, Cuadros N°54 y N°55.

controlado el efecto de la dependencia y por lo tanto podemos concluir que se trata de una relación espuria.

Cuadro N°20: Modelo 4
Elementos de la estructura escolar con variable de control dependencia

	SC	Gl	MC
Model	45891,4512	3	15297,150
Residual	76868,3215	228	337,142
Total	122759,773	231	531,428

F(3, 228)	45,37
Sig (F)	0,00
R2	0,3738
R2 ajustado	0,3656

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Nº de departamentos o áreas	0,64	0,342	1,88	0,062	-0,03	1,31
NSE	20,75	2,611	7,95	0,000	15,60	25,89
Dependencia (PS=1)	12,59	2,622	4,8	0,000	7,43	17,76
Constante	167,41	4,910	34,09	0,000	157,73	177,09

En conclusión, de acuerdo a estos resultados, ningún elemento estudiado de la estructura escolar se puede asociar a un alto desempeño.

RESPONSABILIDADES DE LOS DISTINTOS ACTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

Para evaluar la forma en que se distribuyen las responsabilidades en cada comunidad escolar se consultó a cada uno de los entrevistados el grado en que, según su percepción, asumían *efectivamente* responsabilidad los distintos actores de su establecimiento en distintos aspectos.

Los actores susceptibles de recibir responsabilidad que se consideraron en el instrumento son; el profesor, el estudiante, el apoderado y el directivo.

Las responsabilidades estudiadas corresponden a:

a) Participar activamente en la gestión del establecimiento.
b) Evaluar sistemáticamente los resultados del establecimiento.
c) Conocer y transmitir la misión del establecimiento.
d) Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
e) Aportar a la innovación pedagógica en el establecimiento.
f) Aportar y participar en la planificación pedagógica.
g) Transmitir valores como respeto, responsabilidad, solidaridad, etc.
h) Motivar constantemente a los otros miembros de la comunidad.
i) Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado.
j) Aportar con ideas innovadoras al desarrollo del establecimiento.

La medición de esta variable presenta, sin embargo, dificultades metodológicas complejas. Media ciertamente la percepción subjetiva de los entrevistados, y en esta puede jugar un papel importante el interés de responsabilizar a otros frente a aspectos que consideren problemáticos o deficientes en la gestión de su institución. Esto último indicaría una relación endógena imposible de evaluar matemáticamente en un estudio transversal como el realizado.

Como una forma de controlar en lo posible estos problemas, se construyeron, para cada actor frente a cada responsabilidad, variables binarias que consideraban la respuesta de los tres entrevistados, a fin de minimizar el efecto de las opiniones individuales.

Del conjunto de 10 responsabilidades y 4 actores surgen 40 combinaciones, que se utilizan como variables en el análisis. Para cada una de estas 40 variables se construyeron dos dicotomías. La primera de estas asume un valor positivo si **todos** los entrevistados coinciden en atribuir *mucha* responsabilidad al actor en cuestión en determinada responsabilidad. La segunda asume un valor negativo sólo si **ninguno** de los actores atribuye *mucha* responsabilidad al actor. Para cada una de las 40 variables se evaluó cuál de estas dicotomías representaba un punto de corte óptimo – mayor variabilidad – para evaluar su impacto en el desempeño, conservándose así 40 variables binarias que se basaran necesariamente en la existencia (o inexistencia) de una atribución sistemática de responsabilidad por parte de los distintos entrevistados.

Aún así, el conjunto de variables obtenidas presenta importantes grados de colinealidad (ciertas establecimientos atribuyen en general mayores responsabilidades a unos u otros actores), y posibles efectos endógenos como los indicados anteriormente.

Por lo tanto, fue necesario realizar sucesivos modelos de regresión apoyados en métodos de eliminación paso a paso de variables, evaluando las relaciones lineales entre las dicotomías ingresadas en los modelos y considerando la coherencia de estos.

El modelo óptimo obtenido es el presentado en el cuadro N° 28. Este resultado, sin embargo, debe interpretarse en vista de las consideraciones siguientes.

Cuadro N°21: Modelo Final

Responsabilización de actores

	SC	Gl	MC
Model	53502,30	5	10700,460
Residual	70181,58	229	306,470
Total	123683,88	234	528,564

F(5, 229)	34,92
Sig (F)	0,00
R^2	0,4326
R^2 ajustado	0,4202

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
NSE	21,56	2,485	8,68	0,000	16,66	26,45
Dependencia (PS=1)	11,11	2,503	4,44	0,000	6,18	16,04
Resp. del Apoderado en la Planificación Pedagógica (dic. inferior)	-15,95	4,952	-3,22	0,001	-25,71	-6,20
Resp. del Directivo en la Evaluación Constante (dic. superior)	9,82	2,900	3,39	0,001	4,11	15,53
Resp. del Estudiante en la mantención del ambiente escolar (dic. inferior)	8,08	2,724	2,97	0,003	2,71	13,44
Constante	157,46	5,236	30,07	0,000	147,14	167,77

El modelo incluye como elemento significativamente positivo para el desempeño una *alta* responsabilización (dicotomía superior) del directivo respecto de evaluar sistemáticamente los resultados del establecimiento. Otras variables sobre la responsabilidad del directivo quedan fuera del modelo, pero debe considerarse que esta responsabilización que se conserva en la regresión posee una correlación clara con las otras responsabilidades

medidas para el mismo actor. Es decir, estas son rechazadas del modelo por problemas de colinealidad.

Se concluye entonces que los establecimientos tienden a establecer una alta o baja responsabilidad del directivo en términos generales para los diversos elementos de la gestión escolar, y que una alta responsabilización es positiva para el desempeño. De todas las responsabilidades, en el caso del directivo es crucial que se espere de él una evaluación sistemática de los resultados de la institución, pero esta responsabilización tiende a darse en conjunto con una atribución de mayores responsabilidades en general.

El modelo también incluye como elemento significativamente positivo para el desempeño una *mínima* responsabilización (dicotomía inferior) del estudiante respecto de "Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado". De modo similar al punto anterior, esta dicotomía sin embargo presenta altos grados de colinealidad con otras, en particular, con una *mínima* responsabilización frente a "Transmitir valores como respeto, responsabilidad, solidaridad, etc.", "Motivar constantemente a los otros miembros de la comunidad", y "Aportar con ideas innovadoras al desarrollo de la escuela". Estas variables no pueden ingresar en el modelo debido a su colinealidad. Entendemos, sin embargo, que el factor positivo para el desempeño es en general que se otorgue una mínima responsabilidad al alumno en estos distintos aspectos que podemos designar generalmente como involucrarse en los fines de su comunidad escolar. De estos elementos, de todas formas, el que resulta más crucial es que se responsabilice al estudiante de involucrarse en la mantención de la calidad del ambiente escolar[136].

Por último, en el modelo la incluso *mínima* responsabilización (dicotomía inferior) del apoderado en la planificación pedagógica obtiene un impacto negativo de gran importancia. Al respecto es muy importante recalcar que este modelo no posee problemas de colinealidad[137]), y consideramos por tanto que no se trata de una relación espuria. En efecto el coeficiente de esta variable en un modelo de prueba únicamente junto a las variables de control es muy similar.

[136] Para una revisión del análisis de las responsabilidades atribuídas a los distintos actores, Ver Anexo III, Cuadros desde el N°56 al 70.
[137] Ver Anexo III, Cuadro N°71.

Esto significa que responsabilizar, aunque sea parcialmente, al apoderado de las labores propias de la planificación pedagógica se asocia realmente a malos resultados. Consideramos que este resultado es coherente en tanto esta responsabilización se asocia a una confusión frente a la adecuada distinción de roles entre profesionales y comunidad escolar, y posiblemente a una planificación en la que el establecimiento no se responsabiliza a sí mismo adecuadamente. Parece un aspecto crucial, entonces, un modelo de gestión en que se delimiten claramente las responsabilidades del establecimiento como institución, y se marque una frontera clara al nivel de responsabilización que corresponde a los apoderados en el proceso escolar.

LIDERAZGO Y DESEMPEÑO. FUERZAS Y MODOS DE LIDERAZGOS DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

La bibliografía consultada señala que el liderazgo y el grado de libertad para la toma de decisiones de los directores constituyen dos de los aspectos determinantes para la consecución de metas educativas[138]. En especial se afirma que en aquellos establecimientos cuyos directores ejercen un fuerte liderazgo académico se obtendrían mejores resultados de un alto grado de autonomía[139].

Para evaluar el efecto de la *fuerza* del liderazgo del directivo y otros actores, así como el *modo* en que este se ejerce, se utilizaron dos escalas de percepción, aplicadas a todos los entrevistados, en que se evalúa:

- Liderazgo del director en materia pedagógica.
- Liderazgo del jefe de UTP en materia pedagógica.
- Liderazgo de los dirigentes del Centro de Padres y Apoderados frente a los apoderados y ante el establecimiento en general.
- Liderazgo del o de los representantes de los profesores a los otros docentes y ante el establecimiento en general.
- Liderazgo de los representantes de los alumnos de enseñanza básica frente a sus compañeros.

[138] Volante, P. Et Al. Op. cit., p. 101. Resaltado también por Zárate, op. cit., p.127, Arancibia, op. cit., p. 109 y Eyzaguirre, op. cit., p. 273, entre otros.
[139] Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; op. cit., p. 7. Concha, op. cit., p. 138-139.

La escala de *fuerza* del liderazgo posee cinco valores desde “muy débil” hasta “muy fuerte”. La escala de *modo en que se ejerce* el liderazgo posee también cinco valores desde “democrático” hasta “autoritario”.

En general en estas evaluaciones existe escasa coherencia entre las respuestas de los distintos entrevistados, en particular en la evaluación de la *fuerza* de los liderazgos. Esto llevó a la decisión de incluir las distintas evaluaciones realizadas por cada entrevistado en modelos exploratorios de regresión sobre el desempeño. En estos modelos (y en todos los realizados en este punto[140]) cada escala ingresa al modelo recodificada en cuatro variables binarias. A partir del análisis de estos modelos exploratorios resultó claro que las evaluaciones proporcionadas por el directivo resultaban más apropiadas para predecir el desempeño de los establecimientos. En el modelo definitivo, por lo tanto, se trabajó con estas evaluaciones.

Definido el directivo como el informante más adecuado, se preparó un primer modelo ingresando todas las dicotomías informadas por sus respuestas en un modelo paso a paso de eliminación de variables. En el modelo resultante[141] se conservan como significativas dicotomías asociadas a la fuerza y modo del liderazgo de los dirigentes de los apoderados, a la fuerza del liderazgo del directivo, y al modo de liderazgo del Jefe de UTP y de los representantes de los estudiantes.

Esto confirmaba en primera instancia la hipótesis sobre el liderazgo del directivo, y además agregaba algunos elementos relevantes sobre el liderazgo de las organizaciones de apoderados y estudiantes, así como sobre el liderazgo técnico en la UTP.

Sin embargo, y tal como muestra el siguiente cuadro, al ingresar las variables de control en un nuevo modelo de eliminación por pasos, la significancia del liderazgo del directivo se diluye y se queda eliminada esta variable del modelo. De esto deducimos que el liderazgo fuerte del directivo caracteriza a los establecimientos de mayor NSE y/o dependencia particular subvencionada, pero no es posible comprobar un efecto de la variable independientemente de su asociación con estas características. El modelo obtiene así evidencia contraria a lo documentado en la literatura. Sin embargo, la

[140] Ver Anexo III, Cuadros N°72, N°73 y N°74.
[141] Ver Anexo III, Cuadro N°75.

interpretación de esto debe matizarse a la luz de los resultados en el punto anterior. La variable clave respecto del papel del directivo no parece ser su liderazgo, sino la claridad y amplitud de las responsabilidades atribuidas al cargo en la organización escolar.

Respecto de las otras variables que se conservan en el modelo, destaca la fuerza y forma del liderazgo de los dirigentes de los apoderados. La importancia de un liderazgo “relativamente democrático” en este caso probablemente apunta a una organización de apoderados con una participación amplia y efectiva de sus asociados.

Destacamos también el papel de un liderazgo “relativamente autoritario” del Jefe de UTP, que también se asocia a resultados más positivos. Esto indicaría que una gestión más centralizada y jerárquica en el área técnica favorecería el desempeño escolar.

Cuadro Nº 22: Modelo 2 de liderazgo con variables de control (NSE y dependencia) y sin variables con poca significación.

	SC	Gl	MC		F(8, 226)	22,38
Modelo	54666,359	8	6833,295		Sig (F)	0,00
Residual	69017,523	226	305,387		R2	0,44
Total	123683,882	234	528,564		R2 ajustado	0,42
Variable	**Coeficiente**	**ES**	**t**	**Sig (t)**	**Intervalo b (95%)**	
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Débil	8,10	3,457	2,34	0,02	1,28	14,91
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Fuerte	11,67	3,189	3,66	0,00	5,38	17,95
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Muy Fuerte	20,75	6,369	3,26	0,001	8,20	33,30
Modo de Liderazgo de los Apoderados; Relativamente Democrático	7,21	2,638	2,73	0,007	2,01	12,41
Modo de Liderazgo del Jefe de UTP; Relativamente Autoritario	9,85	3,945	2,50	0,013	2,07	17,62
Modo de Liderazgo de los Estudiantes; Democrático	5,97	2,441	2,45	0,015	1,16	10,78
Dependencia (PS=1)	13,63	2,446	5,57	0,00	8,81	18,45
NSE	17,76	2,533	7,01	0,00	12,77	22,75
Constante	158,49	5,170	30,66	0,000	148,31	168,68

En síntesis, a partir de los análisis realizados, en lo que respecta al eje de organización escolar es posible señalar que en el tema de la claridad e integración de la visión y misión del establecimiento, la coherencia en la definición y/u operacionalización de la misión no aparece como un factor relevante que explique los resultados escolares. Este hallazgo va en sentido contrario a lo que señala la bibliografía, la cual plantea que este es un rasgo común presente en los establecimientos con buenos desempeños.

Al analizar la relación existente entre cultura escolar y desempeño, se concluye que efectivamente una cultura escolar colaborativa se asocia a un mejor desempeño. En particular, ésta impacta en los mejores resultados promoviendo el “intercambio franco y sincero” entre los actores educativos. Este fenómeno permite, de acuerdo a la bibliografía, la emisión de opiniones de manera crítica pero constructiva, que permite el crecimiento profesional y organizacional y, por ende, la existencia de una cultura escolar con capacidad de afrontar rápidamente las dificultades y problemas que se presentan en el proceso de su tarea educativa.

Respecto de la disponibilidad de recursos, el principal hallazgo es que, aún cuando se confirma la fuerte incidencia de una alta inversión en recursos pedagógicos, la disponibilidad de instrumentos tecnológicos, en particular computadoras e Internet, no parece asociarse a buenos resultados. Otro punto relevante es destacar el alto impacto de los recursos aún considerando como control el NSE del establecimiento, lo que demuestra la clara posibilidad de reducir las brechas educativas provocadas por la diferencia de recursos en la familia de origen a través de una inversión adecuada en los centros escolares.

Respecto de las estrategias utilizadas para implicar a los actores de la comunidad escolar, la evidencia coincide parcialmente con la bibliografía. Los modelos muestran que una alta participación de los apoderados tendría un impacto positivo en el desempeño, pero no los otros elementos como la frecuencia de las reuniones y el número de horas de consejo, así como tampoco los temas tratados en estas instancias.

Respecto de los elementos de la estructura de la organización escolar que se pueden asociar a resultados, no se encontró evidencia de ninguna relación con el desempeño. En el caso de la división por departamentos esta parece asociarse característicamente a los establecimientos particulares, pero sin generar mejoras al interior de los grupos de establecimientos de distinta dependencia.

Respecto de las responsabilidades y su distribución en la organización escolar, encontramos un claro impacto negativo de la responsabilización del apoderado en el ámbito de la planificación pedagógica. Esto indica con claridad que es necesario para un buen desempeño que el establecimiento (u otra institución centralizada) asuma con

claridad su responsabilidad en la planificación pedagógica. En este sentido, los beneficios teóricos del accountability o de la intervención en distintas formas de los apoderados no implica que las instituciones educativas deban compartir las responsabilidades para las que poseen conocimientos y competencias específicas.

Positivamente, en cambio, es posible señalar que se asocia a altos desempeños la responsabilización al estudiante de involucrarse activamente en su comunidad escolar y los objetivos del establecimiento, en particular, en mantener un ambiente escolar adecuado. Resulta también muy relevante la responsabilización generalizada del directivo en los distintos aspectos de la organización escolar, destacando específicamente su papel en la evaluación constante de los resultados del establecimiento.

Respecto a los liderazgos, se destaca que un liderazgo “relativamente autoritario” del jefe de UTP en materia pedagógica se asocia claramente a mejores resultados. Esto da cuenta de la efectividad de una organización escolar jerarquizada en materia pedagógica, de modo consecuente, por ejemplo, con los resultados negativos de la responsabilización de los apoderados en este aspecto.

Por otro lado, un liderazgo democrático de los representantes estudiantiles también posee un efecto positivo. Esto sería consistente con el efecto positivo del involucramiento efectivo de los estudiantes en la comunidad escolar.

Finalmente, y un aspecto central, es el gran impacto positivo de dirigentes de apoderados con un liderazgo fuerte y democrático. Esto indica que dirigentes con capacidad de convocatoria y un estilo participativo de dirección entre los apoderados presionaría efectivamente al establecimiento hacia mejores resultados.

Rearticulando lo expuesto, para el eje de organización escolar se conservan como factores relevantes para la explicación del desempeño escolar:

- La existencia de un estilo organizacional colaborativo, en particular, uno que permita el intercambio franco entre los colegas.

- La inversión pedagógica, lo que recalca la importancia de que los establecimientos inviertan recursos en y para sus estudiantes. Esto es evidencia de que es posible reducir la brecha educativa invirtiendo en los estudiantes de menores ingresos.
- Que el establecimiento no responsabilice a los apoderados, de ningún modo, en la planificación pedagógica.
- Que el establecimiento asigne amplias responsabilidades al directivo, en particular su evaluación sistemática.
- Que el establecimiento asigne responsabilidades a los estudiantes, en particular mantener un ambiente escolar adecuado.
- El nivel de participación de los apoderados. En esto influye el NSE de los estudiantes, pero es un factor significativo en todo tipo de establecimientos.
- La fuerza del liderazgo de los dirigentes de los apoderados.
- Que el modo de liderazgo de los dirigentes de los apoderados sea relativamente democrático.
- Que el modo de liderazgo del jefe de UTP sea relativamente autoritario. Es decir, hay que bajar los niveles de autonomía pedagógica y generar control interno.
- El modo democrático de liderazgo de los estudiantes.

Aquellas variables destacadas por la bibliografía y que el estudio descarta, son las siguientes:

- Las organizaciones por departamentos.
- El conocimiento por todos de la misión del establecimiento.
- Los consejos de curso.
- La cantidad de subciclos que tiene el establecimiento.

5.3 ELEMENTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR ASOCIADOS A RESULTADOS

Para continuar con el análisis realizado, y poder identificar elementos de gestión escolar en la población estudiada que se asocien a mejores resultados escolares, se incorporaron a un modelo de regresión todas las variables que resultaron significativas en los ejes de autonomía en la toma de decisiones y organización escolar.

Para ello se incorporaron variables de distinto tipo: dicotómicas, de escala y categóricas[142].

En primer lugar, se realizó un modelo a través del procedimiento bacward[143], para evitar problemas de multicolinealidad, a este se ingresaron todas las variables.

Las variables que fueron rechazadas del modelo considerando sus niveles de significación fueron:

Cuadro N°23: Variables rechazadas del modelo

Abr.	Variable	Sig.
Inc.Mon.	Los profesores disponen de incentivos monetarios.	0,8711
Aut.Esc;AP	Escala media de poder de decisión del establecimiento sobre administración de personal.	0,7557
Est.Org.	Escala media de estilo organizacional, dimensión 2; "Intercambio franco y sincero entre colegas".	0,2233

Si se analizan las variables categóricas, se observa que ninguna fue rechazada por completo (todas conservaron al menos una categoría como significativa)[144]. Es importante considerar que las variables son significativas, pues la categoría rechazada del modelo va a depender de la categoría que usemos de referencia.

Con todo el modelo que resulta posee un R2 de 0.5287. El único problema del modelo es que la variable de responsabilidad del estudiante sobre el ambiente del establecimiento

[142] Ver anexo III, Cuadro Nº 76.
143 Con el objeto de controlar los efectos de la multicolinealidad, las variables de escala se chequean alternativamente en forma lineal y con series logaritmizadas. Al respecto, cabe decir que sólo el factor de inversión pedagógica ingresa como logaritmo al modelo.
[144] Ver anexo III, Cuadro Nº 78.

tiene un impacto negativo. Lo mismo sucede con su liderazgo democrático, lo que resulta incoherente con los modelos parciales; en donde se demostró que estas variables tienen un efecto positivo. Por lo tanto, el efecto se produce por un problema de colinealidad.

Luego, excluyendo estas variables, se prueban otros modelos, que como se observa en la tabla de resultados finales, el R2 apenas baja. Esto indica que efectivamente la información que aportaban las variables excluidas ya está cubierta por otras variables del modelo. El signo de los impactos en el modelo es coherente, y corresponde a los modelos anteriores. La bondad de ajuste del modelo es buena, así como su significación. Considerando las variables de control, se explica más del 50% de la variabilidad del desempeño.

Como resultado de este modelo las variables seleccionadas como significativas incluyen factores asociados a la participación de diversos actores, al liderazgo de éstos, a la disponibilidad de recursos y a la evaluación constante.

En las variables asociadas a la participación quedaron seleccionadas: asistencia de los apoderados a las reuniones y la responsabilización de los apoderados de participar en la planificación pedagógica.

Entre las variables asociadas al liderazgo de los actores las seleccionadas se encuentran: la evaluación de la fuerza y el modo del liderazgo de los representantes de los apoderados, además de la evaluación del modo de liderazgo del jefe de UTP y de los apoderados.

En cuanto a la disponibilidad de recursos en el establecimiento aparece como una variable crucial la inversión pedagógica, y finalmente, la variable que señala que los actores responsabilizan a directivo de evaluar constantemente al establecimiento.

En conjunto todas estas variables seleccionadas como significativas por el modelo podrían explicar alrededor de un 50% la variabilidad del desempeño escolar

En el siguiente cuadro se presentan los resultados del modelo:

Cuadro N°24: Resultados del Modelo

	SC	gl	MC	F(11, 223)	21,23
Modelo	63268,019	11	5751,638	Sig (F)	0,00
Residual	60415,863	223	270,923	R2	0,51
Total	123683,882	234	528,564	R2 ajustado	0,49

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)		Beta Est.
NSE	18,37	2,403	7,64	0,000	13,64	23,11	0,39
Dependencia	9,74	2,462	3,96	0,000	4,89	14,60	0,21
FL;Apod. (Cat 4)	8,71	3,076	2,83	0,005	2,65	14,78	0,19
Inv.Ped. (ln)	13,33	3,714	3,59	0,000	6,01	20,65	0,19
Resp.Di.Eval	8,28	2,758	3,00	0,003	2,84	13,71	0,14
Asist.Ap.	5,92	2,270	2,61	0,010	1,45	10,39	0,12
Resp.Ap.P.Ped	-12,17	4,726	-2,57	0,011	-21,48	-2,85	-0,12
ML;Apod. (Cat 2)	5,93	2,489	2,38	0,018	1,03	10,84	0,12
FL;Apod. (Cat 5)	14,00	6,075	2,30	0,022	2,03	25,97	0,12
FL;Apod. (Cat 2)	5,60	3,281	1,71	0,089	-0,86	12,07	0,12
ML;JefeUTP (Cat.4)	6,59	3,654	1,80	0,073	-0,62	13,79	0,09
Constante	145,43	5,550	26,20	0,000	134,49	156,37	

Si se observan en el cuadro anterior los Beta estandarizados, se tiene una idea de la importancia relativa de cada variable, salvo en el caso del liderazgo donde es difícil evaluar la relevancia de las variables asociadas, dado que están divididas en varias dicotomías.

De todas formas se aprecia que es crucial la forma de liderazgo de los apoderados, pues una sola de las dicotomías ocupa el primer lugar en relevancia.

Por otra parte, la inversión en pedagogía también resulta muy importante, ocupando el segundo lugar. En tercer lugar destaca la responsabilización del directivo de evaluar constantemente al establecimiento. Aunque la labor del directivo no surgió en el análisis

de liderazgo, aquí si puede observarse que es relevante que los actores coincidan en la necesidad de que el directivo esté involucrado en el control del desempeño del establecimiento en general.

Luego se encuentra como relevante la participación de los apoderados, donde claramente es muy fuerte su relación con desempeño. En este caso la variable que se relaciona positivamente con el desempeño del establecimiento es el nivel de asistencia de los apoderados en las reuniones. La otra variable, que refleja la coincidencia de los diferentes actores en asignarle al apoderado responsabilidad en la planificación pedagógica tiene un efecto negativo.

Sobre la fuerza del liderazgo de los apoderados, tiene una mejor relación con el desempeño escolar. En el caso del modo de liderazgo de los apoderados el "relativamente democrático" es el que más se relaciona con el desempeño, si es demasiado democrático el efecto se pierde (democrático es la categoría de referencia de este modelo).

En el caso del jefe UTP, lo que más se relaciona con el desempeño es un liderazgo relativamente autoritario.

Análisis considerando desempeño escolar medido sólo con SIMCE.

Dada la opción desarrollada en este estudio por complejizar la medición del desempeño escolar, resulta importante analizar el comportamiento de este modelo considerando la medición del desempeño generalmente utilizada, que asume los resultados obtenidos por los establecimientos en el SIMCE.

Al incorporar las mismas variables ingresadas al modelo final con el puntaje de desempeño corregido, se puede señalar que los cambios de las variables que resultan relevantes en el modelo se mantienen. Los cambios en el proceso son bastante marginales, como se aprecia en el movimiento de los coeficientes Beta de Cuadro siguiente.

Es relevante considerar que el R2 del modelo aumenta un poco llegando a explicar el 53% de la variabilidad del desempeño. Esto se debe al crecimiento de tres coeficientes concretos los de las variables de control: NSE y dependencia administrativa del establecimiento y a la inversión pedagógica, pues el resto de los coeficientes se mantienen o disminuyen. Esto se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro N°25: Resultados Modelo de Regresión Final con SIMCE

	SC	gl	MC	F(11, 223)	22,93
Modelo	68574,283	11	6234,026	Sig (F)	0,00
Residual	60626,611	223	271,868	R2	0,53
Total	129200,894	234	552,141	R2 ajustado	0,51

Variable	**Coeficiente**	**ES**	**t**	**Sig (t)**	**Intervalo b (95%)**		**Beta Est.**	**Beta Est. del modelo con puntaje de este estudio.**	***Diferencia***
NSE	19,16	2,408	7,96	0,000	14,41	23,90	0,40	0,39	*0,008*
Dependencia	10,53	2,466	4,27	0,000	5,67	15,39	0,22	0,21	*0,012*
FL;Apod. (Cat 4)	6,96	3,082	2,26	0,025	0,89	13,04	0,15	0,19	*-0,041*
Inv.Ped. (ln)	14,90	3,720	4,01	0,000	7,57	22,24	0,20	0,19	*0,018*
Resp.Di.Eval	8,24	2,763	2,98	0,003	2,79	13,68	0,14	0,14	*-0,004*
Asist.Ap.	6,09	2,274	2,68	0,008	1,61	10,57	0,13	0,12	*0,001*
Resp.Ap.P.Ped	-14,57	4,734	-3,08	0,002	-23,90	-5,24	-0,14	-0,12	*-0,021*
ML;Apod. (Cat 2)	5,28	2,493	2,12	0,035	0,37	10,19	0,10	0,12	*-0,015*
FL;Apod. (Cat 5)	13,52	6,086	2,22	0,027	1,53	25,51	0,11	0,12	*-0,007*
FL;Apod. (Cat 2)	5,33	3,287	1,62	0,106	-1,14	11,81	0,11	0,12	*-0,008*
ML;JefeUTP (Cat.4)	7,18	3,660	1,96	0,051	-0,03	14,40	0,09	0,09	*0,006*
Constante	168,24	5,560	30,26	0,000	157,28	179,19			

Lo anterior evidencia que haber corregido el puntaje SIMCE incorporando otras variables para medir desempeño escolar, permite acercarse mas adecuadamente a la calidad de la gestión escolar, pues disminuye el impacto de elementos que están a la base de la desigualdad educativa, como es el NSE del establecimiento y la dependencia administrativa, y asociado a ello, la inversión pedagógica; a la vez que permite acercarse a otros elementos que también se relacionan con el desempeño de los establecimientos y que son muy importantes para la gestión de los mismos.

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue “establecer el nivel de influencia de factores asociados a la autonomía en la toma de decisiones y organización escolar, en los resultados escolares obtenidos por instituciones educativas municipales y particular-subvencionadas”. A partir de ello, se obtuvieron los siguientes resultados:

En relación con el primer objetivo específico vinculado a la autonomía en la toma de decisiones, las variables que se establecen con mayor significancia en su impacto en el desempeño en estos análisis parciales son: incentivos monetarios a los docentes y autonomía en la administración de recursos humanos.

Una primera variable, relacionada con la autonomía, y que incide en el desempeño, es la existencia de incentivos monetarios al interior del establecimiento. Esto puede explicarse si se incluye como un factor importante para la obtención de resultados la disposición del profesor para realizar su trabajo. En el marco conceptual se estableció que los mecanismos de control y los incentivos adecuados, tales como el seguimiento de resultados, el monitoreo del desempeño y los bonos por desempeño favorecerían las variables disposicionales del profesor (autonomía, creatividad, capacidad de innovación, motivación, compromiso, protagonismo)[145]. Para este estudio la modalidad de incentivo que adquiere significación es la existencia de incentivos monetarios, los otros pierden poder explicativo al probarse estadísticamente. En este estudio la modalidad de incentivo que adquiere significación es la existencia de incentivos monetarios, los otros pierden poder explicativo al probarse luego de los análisis estadísticos. Este hallazgo es coherente con lo ya señalado por Wößmann en su estudio basado en los datos TIMS[146], donde afirma que las diferencias en las estructuras de incentivos tienen una influencia en el rendimiento.

[145] Flores, A. Op. cit.
[146] Wößmann, L. Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence. Kiel Institute of World Economics, May 2000.

En este sentido es importante destacar que la sola existencia de mecanismos de evaluación o de control a los profesores no impacta en el desempeño.

En segundo término, la variable administración de recursos humanos (contrataciones, despidos, modificación de carga horaria) tiene impacto en el desempeño escolar. Tal como lo señalaba la bibliografía, los datos muestran que la posibilidad de contratar y despedir a los docentes tendría un impacto importante sobre los resultados[147]. En esta variable fue posible apreciar diferencias significativas entre los establecimientos municipales y los particulares subvencionados, explicable por las características de nuestro sistema educacional, fundamentalmente por el estatuto docente. Diferencias que también se presentaron entre niveles socioeconómicos, aunque en menor proporción. En este estudio la administración de recursos humanos se valida como una variable que tiene una relación significativa con el desempeño escolar.

Además, este efecto es significativo aún controlando por la dependencia de los establecimientos. Es decir, aún cuando evidentemente esta variable se asocia a la distinción entre establecimientos escuelas municipalizados y particular-subvencionadoas, esta variable es capaz de explicar variaciones relevantes en el desempeño en establecimientos de igual dependencia. Considerando el sistema educacional vigente, este hallazgo podría implicar la entrega de más autonomía al sostenedor y/o al establecimiento educacional para tomar decisiones, lo que coincide con los planteamientos de Mizala y Waissbluth (2007).

Como se señaló en el marco teórico, existe claridad en que un requisito necesario para hacer efectiva la autonomía en la toma de decisiones, es contar con capacidades de gestión instaladas en todos los niveles, y más aún, en los propios establecimientos educacionales. Este resultado es también coincidente con lo planteado por Wößmann en relación a que la autonomía de las escuelas en decisiones del proceso administrativo y del personal tiene incidencia sobre el rendimiento, siempre y cuando exista una estructura que defina claramente el poder de las escuelas[148]. Ahora bien, al analizar estas variables

[147] Espínola, V. Op. cit.
[148] Wößmann, L. Op. cit.

en conjunto con aquellas vinculadas a la organización escolar, pierde significancia su incidencia en los resultados escolares.

Otras variables vinculadas a este eje que no alcanzan significancia para establecer una relación directa con los resultados escolares son:

- Las ofertas de perfeccionamiento en su condición de incentivo parece tener una relación con el desempeño, sin embargo, esta relación no es lineal, pues en este estudio se reconoce más oferta en los establecimientos de los extremos de más alto y bajo desempeño.

- Los niveles de planificación central tanto a nivel de contenido, metodología y tiempos dedicados a cada tema son generalmente considerados por los establecimientos educacionales como flexibles. Realizados los análisis no fue posible establecer una relación entre esta variable y el nivel de desempeño en el establecimiento.

En relación con el segundo objetivo específico, que se refiere a los elementos vinculados a la organización escolar que inciden en los resultados de los establecimientos, es posible señalar que las variables significativas de los modelos parciales se relacionan con: la cultura escolar (intercambios “francos y sinceros” entre colegas), la disponibilidad de recursos pedagógicos, las estrategias de involucramiento de apoderados, las responsabilizaciones de los actores educativos y ellos modos y fuerza de los liderazgos de éstos.

Al analizar la relación existente entre cultura escolar y desempeño, se concluye que la variable más relevante es el intercambio “franco y sincero” entre los actores educativos como un valor que considera el intercambio de opiniones de manera crítica, pero constructiva, que permite el crecimiento profesional y organizacional y, por ende, la existencia de una cultura escolar colaborativa con capacidad de afrontar rápidamente las dificultades y problemas que se presentan en el proceso de su tarea educativa.

Si se considera la disponibilidad de recursos, la variable que impacta en el desempeño escolar es la inversión en recursos pedagógicos, que considera entre otras cosas la asistencia técnica-pedagógica. No resulta significativa la inversión en tecnología.

Lo anterior es coincidente con la literatura que destaca que una alta disponibilidad de recursos impactan en el nivel de desempeño. Este estudio reitera que los establecimientos educacionales estudiados que tienen un NSE alto (municipales y subvencionados), al igual que particular subvencionados NSE bajo, cuentan con más recursos que las municipales de NSE bajo.

Al estudiar las estrategias utilizadas para implicar a los actores de la comunidad escolar se puede señalar que la participación de apoderados en reuniones resulta ser significativa, en su relación con el desempeño.

Por otra parte, otras variables que la bibliografía existente al respecto vinculaba de alguna manera con buenos resultados, no resultaron significativas en este estudio, como son: el número de reuniones, la cantidad de horas de consejo y los temas tratados.

Es importante señalar, sin embargo, que los resultados descriptivos indican que este espacio es fundamentalmente de carácter informativo y que los temas más recurrentes son las evaluaciones y medidas disciplinarias, por lo tanto, podría aparecer como un foco de futuras investigaciones, la indagación acerca de la instalación de temáticas que permitieran una mayor incidencia de los apoderados en las decisiones del establecimiento, es decir, avanzar en las posibilidades de ejercer accountability. Por ejemplo, en otros países, se han establecido consejos escolares y/o padres organizados que tienen un rol crucial en el mejoramiento de los resultados a través del seguimiento que ellos pueden hacer del desempeño docente. Las evidencias mostrarían que este seguimiento mejora la asistencia docente y aumenta el tiempo disponible para el aprendizaje, incidiendo así sobre el rendimiento académico. Adicionalmente, la participación de los padres entendida como el grado de integración que ellos perciben (independientemente de la integración real a los asuntos del establecimiento) incidiría sobre los resultados en la medida que los padres aparecen como factores apoyadores de sus hijos y controlan su ausentismo escolar.

En relación a la dimensión de responsabilidades, existen tres variables que se mostraron como relacionadas con el rendimiento escolar: i) la responsabilidad al directivo de evaluar constantemente al establecimiento -lo que da cuenta de una necesidad más global de que

el director asuma un rol protagónico-, ii) la responsabilidad del estudiante de mantener un ambiente escolar adecuado, y de manera inversa, iii) la responsabilidad del apoderado de participar en la planificación pedagógica.

En el caso del jefe UTP, se destaca que lo que más se relaciona con el desempeño es un liderazgo relativamente autoritario, a diferencia del caso de los estudiantes, donde mientras más democrático es el liderazgo, más se relaciona con el desempeño escolar. Por otra parte, el estilo democrático y fuerte de los apoderados es el que más se relaciona con altos desempeños.

Una variable que en este estudio resultó sin una relación clara o significativa con el desempeño es la coherencia entre la misión y los estándares de evaluación para otorgar incentivos a profesores. Se descubrió que sólo es significativo en los establecimientos de NSE alto, pero no tiene ningún efecto en los de nivel bajo. Al mismo tiempo, sólo es significativo en los establecimientos municipales. Este resultado contradice lo señalado por la bibliografía y otros estudios vinculados con este tema.

Luego de realizar los análisis por cada eje, de acuerdo a lo previsto en el tercer objetivo del estudio resulta importante identificar elementos de la gestión escolar que en la población estudiada se asocien a mejores resultados en el desempeño.

Por ello es que se realizó un modelo de regresión que incorporó los elementos que resultaron ser significativos en cada eje.

Como resultado de este modelo las variables seleccionadas como significativas incluyen factores asociados a la participación de diversos actores, al liderazgo de éstos, a la disponibilidad de recursos y a la responsabilidad del director de realzar una evaluación constante.

En las variables asociadas a la participación quedaron seleccionadas: asistencia de los apoderados a las reuniones y la responsabilización de los apoderados de participar en la planificación pedagógica, esta última con una relación negativa con el desempeño.

Entre las variables asociadas al liderazgo de los actores las seleccionadas se encuentran: la fuerza y el modo del liderazgo de los representantes de los apoderados, además del modo de liderazgo del jefe de UTP.

En la variable modo de liderazgo del Jefe de UTP, un liderazgo relativamente autoritario se relaciona con mejores desempeños. Este punto es especialmente interesante, ya que permite observar cómo estos liderazgos podrían estar estrechamente relacionados con la estructura de la organización escolar, altamente jerarquizada, en términos de direcciones y por ende, donde el Jefe de UTP podría requerir ejercer funciones de fiscalización y control, y donde por otro lado, el representante de los apoderados, podría requerir un estilo más democrático en la toma de decisiones, lo que expresa también la necesidad de aumentar los niveles de participación de los mismos.

En cuanto a la disponibilidad de recursos en el establecimiento, aparece como una variable crucial la inversión pedagógica, y finalmente, la variable que señala que los actores responsabilizan al directivo de evaluar constantemente al establecimiento, lo que expresa una tendencia generalizada que evidencia la necesidad de que el Director asuma diversas responsabilidades.

En relación al cuarto objetivo del estudio, el de construir indicadores que permitan caracterizar adecuadamente la gestión escolar de los diversos establecimientos estudiados, los principales aportes se presentan a continuación ordenados por dimensiones y en donde se destaca con asteriscos (***) aquellos elementos de la gestión escolar que se identificaron en este estudio como asociados a mejores resultados.

A continuación, se presenta una aproximación a algunos indicadores agrupados por dimensión de la gestión escolar. Sin embargo, es importante considerar que para definir indicadores concretos considerar la necesidad de un estudio más detallado de cada variable.

En las variables asociadas a cultura escolar

Variables	Indicadores
Cultura escolar colaborativa; intercambio franco y sincero***.	Escala likert de actitud hacia el intercambio franco entre colegas en el establecimiento, aplicada a varios profesores.

En las variables asociadas a recursos

Variables	Indicadores
Inversión en recursos pedagógicos***	Monto total por alumno invertido en el último año en recursos pedagógicos y asistencia técnica pedagógica.

Entre las variables asociadas al liderazgo los indicadores serían:

Variables	Indicadores
Fuerza del liderazgo de los representantes de los apoderados***.	Fuerza del liderazgo de acuerdo a una escala de percepciones aplicada a varios profesores. En encuesta SIMCE: percepción de representación de los apoderados por sus representantes.
Modo del liderazgo de los representantes de los apoderados***.	Modo del liderazgo de acuerdo a una escala de percepciones aplicada a varios profesores. En encuesta SIMCE: percepción de representación de los apoderados por sus representantes.
Modo del liderazgo del jefe de UTP***	Modo del liderazgo de acuerdo a una escala de percepciones aplicada a varios profesores.

Modo del liderazgo de los representantes de los estudiantes	Modo del liderazgo de acuerdo a una escala de percepciones aplicada a varios profesores.

En relación a las variables asociadas a la participación de los distintos actores:

Variables	**Indicadores**
Participación de los apoderados***	Porcentaje medio de apoderados que asistieron a las últimas reuniones de cada curso.

En relación a los incentivos al interior de la organización:

Variables	**Indicadores**
Incentivo monetario a los docentes	Monto total de gasto en incentivos monetarios a los docentes en el último período. Porcentaje del ingreso total de los profesores que se expidió como incentivos monetarios.

En relación a los recursos humanos:

Variables	**Indicadores**
Autonomía en la administración de recursos humanos***.	Escala de percepción de autonomía en la administración de recursos humanos, aplicada a varios profesores.

En relación a las responsabilidades

Variables	**Indicadores**
Responsabilización al directivo de evaluar constantemente los resultados del establecimiento ***.	Escala de percepción de responsabilidad efectiva del directivo, aplicada a varios profesores.

Responsabilización a los estudiantes de mantener un ambiente adecuado.	Escala de percepción de responsabilidad efectiva de los estudiantes, aplicada a varios profesores.

De esta forma, se puede concluir que el objetivo principal del estudio se ha cumplido y ha permitido establecer una serie de factores relacionados con la autonomía en la toma de decisiones en la toma de decisiones y la organización escolar como ejes relevantes de la gestión escolar y que inciden en la obtención de resultados.

Es necesario recordar que estos resultados son válidos bajo el supuesto de una metodología diseñada para evidenciar solo aquellos factores que, al cruzarse con las variables dependientes del estudio (NSE y dependencia de los establecimientos estudiados) en un modelo de regresión, resultan estadísticamente significativas.

Por último, este estudio plantea, entre otras, la necesidad de realizar análisis de la autonomía con que toman decisiones los sostenedores en relación con el Mineduc y su posible incidencia en los resultados escolares.

7. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

A partir de los principales hallazgos de este estudio, es posible extraer ciertas recomendaciones para la política pública, relevantes de considerar para la toma de decisiones en este ámbito.

Aumentar la inversión pedagógica en los establecimientos

Resulta muy importante posibilitar que los establecimientos aumenten su inversión en el ámbito pedagógico, y que esto implique más espacios de trabajo (salas, laboratorios) y mayor asistencia pedagógica, pues esto posibilita un mejor desempeño, lo que se plantea también en diferentes estudios.

Este elemento parece especialmente importante, al considerar que uno de los argumentos que se encuentran a la base del Proyecto de Subvención Diferenciada, sostiene la premisa de entregar mayores recursos a aquellos establecimientos que mejores rendimientos pudieran demostrar en el SIMCE. ¿Cómo esperar que los establecimientos puedan mejorar sus desempeños, cuando efectivamente la posibilidad de mayores recursos aparece cuando hay ya un desempeño "emergente"? Tal como plantean García Huidobro y Bellei (2006) "Peor aún, en el contexto chileno, es altamente probable que estos dispositivos favorezcan a las escuelas más selectivas y perjudiquen a las escuelas que han trabajado en los contextos social y educativamente más difíciles, haciendo aun más injustos los premios/castigos aplicados a los docentes y escuelas"[149].

Efectivamente, Di Gropello en un estudio en profundidad en 50 establecimientos de Chile encontró que aquellos con proyectos de desarrollo tienen mejor rendimiento[150]. Es decir, aquellos establecimientos que invierten en sus estudiantes -considerando sus condiciones de vulnerabilidad socioeducativa- aumentando los recursos pedagógicos que están a su

[149] García-Huidobro, J. y Bellei, C. ¿Remedio para la inequidad?, La subvención escolar preferencial. Revista MENSAJE. Marzo-Abril de 2006.
[150] Collins, P. y Gillies, J. "Identifying the Impact of Education Decentralization on the Quality of Education". Academy for Educational Development (AED) through the Educational Quality Improvement Program Identifying the Impact of Education Decentralizaiton on the Quality of Education 20, 2007.

disposición, podrían ver aumentado su rendimiento. De allí la relevancia de avanzar en este aspecto.

En este sentido es importante que en los Planes de Mejoramiento Educativo que contempla la Ley de Subvención Preferencial una parte importante de los recursos se destine a programas de inversión, entre otras iniciativas.

Definir con claridad los roles y responsabilidades

Por otra parte, en términos de roles y distribución de responsabilidades, es importante que los diferentes actores al interior de los establecimientos tengan claridad de las funciones de cada cual, es decir: i) que se cuente con un Director que sea responsable y responsabilizado por los miembros de la comunidad de cumplir con su labor, especialmente en lo que respecta a evaluar el progreso del establecimiento, y ii) con un Jefe de UTP que logre cumplir su función en lo que respecta a la planificación pedagógica, lo que implica llevar a cabo acciones de control o ser relativamente autoritario en su estilo de liderazgo. En general, es necesario promover un estilo de gestión interna que tenga aspectos centralizados en las figuras del Director y le Jefe de UTP.

En este ámbito se debe también promover que los estudiantes tengan una responsabilidad en mantener un ambiente escolar adecuado, que favorezca el desarrollo de las actividades propias del establecimiento, a la vez que los apoderados participen en aquellas acciones que permitan acompañar el proceso de los estudiantes.

En este sentido, esto se relaciona con lo planteado en el acuerdo sobre educación recientemente firmado donde se sostiene la necesidad de una definición clara de los roles de cada uno de los actores de la comunidad educativa, y con ello, la importancia de precisar los deberes y derechos de alumnos, padres, apoderados, profesionales de la educación, asistentes de educación, sostenedores y equipos directivos, y de los objetivos de aprendizaje de los distintos niveles educativos. Con ello, se pretende permitir y facilitar

una adecuada rendición de cuentas para asegurar el objetivo principal: mejorar la calidad de la educación chilena[151].

Potenciar determinados liderazgos al interior del establecimiento

Es necesario potenciar claramente el liderazgo pedagógico del Jefe de UTP, incluso llegando a potenciar un estilo relativamente autoritario. Su rol aparece con gran relevancia para poder avanzar y mejorar el desempeño escolar.

En el caso de los estudiantes, es importante fortalecer un liderazgo más democrático, al igual que en el caso de los apoderados, donde además aparece el desafío de potenciar la fuerza de ese liderazgo, claramente vinculado con la necesidad de aumentar los niveles de participación de este actor en el quehacer de la comunidad escolar.

Promover la participación de los apoderados en determinados ámbitos

Es vital que los apoderados se fortalezcan como un estamento organizado y con mayor participación en el establecimiento, especialmente en lo que respecta a su presencia en las reuniones de apoderados, pues este elemento claramente se encuentra vinculado con un mejor desempeño escolar.

Pero también es relevante tener presente que existen otros ámbitos, como la planificación pedagógica, donde la participación de los apoderados puede ser contraproducente. Este hallazgo se ve reforzado por la evidencia internacional existente donde se señala que "la participación de los padres en la escuela tiene efectos ambivalentes. Ayuda cuando los padres participan en las actividades de la escuela, pero aparece para obstaculizar cuando los padres participan en los asuntos curriculares"[152].

Aquí es evidente que el MINEDUC tiene una tarea pendiente en el fomento de la inclusión de los padres y apoderados como actores claves de la comunidad educativa, pues

[151] Acuerdo por la Calidad de la Educación. Santiago de Chile, Noviembre de 2007. Disponible en Biblioteca Digital Ministerio de Educación.
[152] Kinga, E., Orazemb, P. y Gunnarssonb, V. "Decentralization and Student Achievement: International Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation". Fourth Annual Global Development Conference Globalization and Equity Cairo, Egypt: January 19-21, 2003. January, 2003. p 3.

siguiendo los compromisos establecidos en la Política de Participación de Padres, Madres Apoderados/as en el Sistema Educativo[153], en el año 2004 existen varios aspectos en lo que no se han alcanzado avances importantes. Además, de acuerdo a lo señalado sería relevante revisar los ámbitos en los cuales se debería promover la participación de los apoderados.

En esta línea se requiere promover la participación de los apoderados en sus organizaciones de Centros de Padres y Apoderados, ofrecer asesoría o asistencia técnica y estímulos para que estas organizaciones establezcan procesos de participación democrática, a la vez que mejorar los niveles de información de los derechos y deberes de los mismos en los establecimientos. En esta línea la implementación de las orientaciones que establece en esta línea la Ley de Subvención Preferencial será un avance, pero que requiere de acompañamiento y apoyo.

En un segundo nivel de propuestas que surgen de los análisis parciales de cada eje, se encuentran las siguientes:

Promover una cultura escolar colaborativa en los establecimientos.

Se requiere promover una cultura colaborativa en los establecimientos, lo que puede operacionalizarse financiando o co-financiando actividades para fomentar el trabajo en equipo, priorizar en los fondos concursables los proyectos asociativos o colectivos, además de fomentar instancias formales de critica constructiva para el desarrollo del establecimiento.

[153] Estos compromisos fueron: (i) Fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en el diagnóstico, diseño y evaluación de los programas educativos; (ii) Promocionar la incorporación de todos los actores de la comunidad educativa en la generación de normas de convivencia escolar; (iii) Fortalecer las organizaciones y la participación en el sistema educativo de los padres, madres y apoderados; (iv) Desarrollar programas de capacitación sobre participación de la familia para padres, docentes y directivos; (v) Crear materiales de apoyo a los Centros de Padres y Apoderados; (vi) Realizar encuentros de intercambio de experiencia entre Centros de Padres y Apoderados; y (vii) Revisar la normativa existente sobre constitución de Centros de Padres y Apoderados. Ver Resumen Ejecutivo Política de Participación de Padres Madres Apoderados/as en el Sistema Educativo. Ministerio de Educación, División de Educación General y Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago, Julio 2004.

Propiciar la instalación de incentivos monetarios en los establecimientos.

Este elemento aparece con una relación importante con el mejor desempeño escolar, por lo que parece relevante intensificar este tipo de política y fortalecer instrumentos nacionales existentes como el SNED y generar a nivel local o por establecimiento, nuevos tipos de incentivos.

Podría ser relevante facilitar el uso de incentivos en establecimientos municipales, como por ejemplo otorgar una subvención directamente destinada a este ítem. Sin embargo es necesario analizar este tema con profundidad, puesto que sin un diseño que considere las características contextuales de los estudiantes y de las comunidades donde se insertan las escuelas, proyectos como la subvención diferenciada, podrían terminar impactando negativamente el rendimiento. También advierte Wößmann, que entregar más dinero dentro de un sistema institucional que fije incentivos adversos no mejorará funcionamiento del estudiante. La única política que promete efectos positivos, según este autor, es crear un sistema institucional donde todos los actores implicados tienen un incentivo para mejorar funcionamiento del estudiante.

Graduación de la descentralización y autonomía sobre determinadas decisiones

Cómo ya se ha señalado éstos son aspectos frente a los cuales existen diferentes posiciones, y también una diversidad de formas en la que los distintos países han asumido este proceso. En estricto rigor, se puede señalar que la verdadera pregunta en el tema no es sobre centralizar o descentralizar, sino más bien ¿Qué dimensiones o aspectos descentralizar para mejorar los resultados o el desempeño de los establecimientos escolares?

Este estudio arroja que la autonomía en la toma de decisiones sobre la administración de personal tiene incidencia relativa en los resultados de los establecimientos. Por ello se podría pensar en avanzar y fomentar la autonomía en este ámbito, pero esto requiere de un análisis más profundo, pues es necesario considerar el rol crucial del sostenedor en esta discusión.

En síntesis, establecimientos con un mayor nivel de autonomía en la administración de sus recursos humanos[154] (incentivos, administración de personal) aparecen con mejores resultados, mientras establecimientos con mayor autonomía en el ámbito pedagógico, obtendrían un impacto negativo sobre sus resultados.

En resumen puede afirmarse que una política educativa que pretenda impactar a nivel de resultados no podría dejar de considerar:

1. Aumentar la inversión pedagógica en los establecimientos.
2. Definir con claridad roles y responsabilidades de los distintos actores al interior del establecimiento.
3. Potenciar los liderazgos del jefe de UTP y de los estudiantes.
4. Promover la participación de los apoderados, no así en el ámbito pedagógico.
5. Promover una cultura escolar colaborativa en los establecimientos.
6. Propiciar la instalación de incentivos monetarios en los establecimientos.

[154] Flores, A. Op. Cit.

8. BIBLIOGRAFÍA

Libros y documentos de trabajo.

Atria, R. (Comp.) “Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma”; CEPAL; 2003.

Flores, A. Et. Al. “Lecciones aprendidas de la autonomía escolar nicaragüense”. The New School University. Agosto 2001.

Ball S.J; “Changes in regulation modes and social reproduction of inequalities in education systems: a European comparison”. Deliverable 2; Institute of Education and King's College; London, 2002.

Barroso, J., Afonso, N. “Systèmes éducatifs, modes de régulation et d’évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal". 2002.

Bellei, C., Et. Al. “Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?; UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (documento de trabajo); 2004.

Brunner, J. “Educación en Chile: el peso de las desigualdades”. Conferencias Presidenciales de Humanidades Santiago de Chile, 20 de abril 2005.

Caldwell, B. “Self-management as a powerful strategy for the transformation of schools. Educational transformations”. 2003.

CERCA (Compromiso Cívico para la Reforma de la Educación en Centroamérica); “Estudio cualitativo sobre la participación ciudadana en el mejoramiento de la calidad de la educación en cinco países latinoamericanos”. Informe consolidado regional; 2004.

Collins, P. y Gillies, J. “Identifying the Impact of Education Decentralization on the Quality of Education”. Academy for Educational Development (AED) through the Educational Quality Improvement Program Identifying the Impact of Education Decentralizaiton on the Quality of Education 20. 2007.

Concha, C. “Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad”. Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1996.

Chambers-Ju, C. “Después de la Autonomía: Programas para Mejorar la Gestión Escolar en el Salvador, Colombia, Chile y Brasil”. Documento PREAL/GdyA; Mayo, 2006.

Duart, J. “La organización ética de la escuela y la transmisión de valores”. Paidos; Barcelona, 1999.

Espínola, V. ”Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva; Banco Interamericano del desarrollo”. Departamento Regional de Operaciones, División Programas Sociales; 2002.

Gairín, J. y Darder, P. “Organización y gestión de centros educativos”. Praxis; Barcelona, 2000.

García-Huidobro, J. (Coord). “Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000. Informe de Chile-Santiago”. Ministerio de Educación de Chile, octubre de 1999.

Elacqua, G. y otros autores. “Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte”. Ministerio de Educación, 2006.

García-Huidobro, J. y Bellei, C. ¿Remedio para la inequidad?, La subvención escolar preferencial. Revista MENSAJE. Marzo-Abril de 2006.

González, M. “Las organizaciones escolares: dimensiones y características, en González, María Teresa (coord.): Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos”. Pearson, Madrid, 2003.

González, P. “Descentralización en Educación: elementos a considerar en una política fiscal para América Latina”. Documento de Trabajo UNESCO; Santiago, 2005.

Kinga, E., Orazemb, P. y Gunnarssonb, V. “Decentralization and Student Achievement: International Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation”. Fourth Annual Global Development Conference Globalization and Equity Cairo, Egypt: January 19-21, 2003 (Preliminary and not for citation without permission). January, 2003.

Lorenzo, J. A, Ortega y Corchón, E. (Coord.) “Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas”. Vol. I; Grupo editorial Universitario -Asociación COM. ED. ES, 1320 páginas; Granada, 1999.

Macri, M. “Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires?” OEI-Revista Iberoamericana de Educación. 2005.

Mena, I. Et. Al. “Cada Escuela es un Barco”. UNICEF, Santiago, Chile, 1999.

Ministerio de Educación. “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/ as en el Sistema Educativo”. División de Educación General. Santiago de Chile, 2002.

Ministerio de Educación, División de Educación General y Unidad de Apoyo a la Transversalidad. “Resumen Ejecutivo Política de Participación de Padres Madres Apoderados/as en el Sistema Educativo”. Santiago, Julio 2004.

Ministerio de Educación. “SNED 2006 / 2007 Hacia la excelencia académica. Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados”. Santiago de Chile, 2007.

Ministerio de Educación. “Acuerdo por la Calidad de la Educación”. Noviembre de 2007.

Mody, J. “Achieving Accountability Through Decentralization: Lessons for integrated river basin management”. World Bank Policy Research Working, Paper 3346; Junio, 2004.

Morduchowicz, A. “La asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados de América Latina. Síntesis autorizada para el Grupo de Trabajo Descentralización y Autonomía Escolar –GdyA-“. PREAL, Buenos Aires, 2006.

Moreno, J. (Coord.) “Organización y gestión de centros educativos”. Universidad Nacional de Educación UNED, Madrid, 2004.
OCDE; Informe OCDE para Chile, “Revisión de políticas nacionales de educación”, 2004.

OCDE; What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA. 2004.

Paredes, Ricardo; Lizama, Octavio. “Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales”. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 2006.

Racynski, D. y Muñoz, G. “Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile”, MINEDUC, Santiago, 2005.

Racynski, D. y Muñoz, G. “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza” en PREAL; Educación y brechas de equidad en Amérila Latina, Tomo II, 2006.

Racynski, D. y Muñoz, G. “Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica” en CIEPLAN, Serie Estudios Socio/Económicos Nº 31, Santiago, 2007.

Redondo, J. Et. Al. “Equidad y Calidad de la Educación en Chile”, Universidad de Chile, 2004.

Sancho, A., Arancibia. V. y Schmidt, P.; “Experiencias Educacionales Exitosas”, Serie Informe Social N1 52, diciembre. Libertad y Desarrollo, Santiago, 1998.

Sander, B. Nuevas tendencias en la gestión educativa. En Revista La educación, No. 123-125, 2006.

Sendón, M. “Diferentes dimensiones de la autonomía de la gestión escolar: un estudio de casos en escuelas pobres de la Ciudad de Buenos Aires”. Revista Iberoamericana de Educación nº 44/2 – 10 de octubre de 2007. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Servat, Berta; “Gestión participativa en la escuela y desarrollo de la sociedad” JICA; Santiago, 2005.

Venegas, P. “Políticas Educativas y (In) Equidad”. En: “Chile: Lecciones y desafíos” Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago, 2005.

Vera, L. (Coord.) “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar”. Ministerio de Educación. Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo; UNESCO; Santiago, 2005.

Williams, T., Kirst, M., Haertel, E.; Similar Students, Different Results: Why Do Some Schools Do Better? A large-scale survey of California elementary schools serving lowincome students. EdSource. Mountain View, CA. 2005

Wößmann, L. Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence. Kiel Institute of World Economics, May 2000.

Revistas y ponencias

Arancibia, Violeta; “Efectividad escolar, un análisis comparado” en Revista Estudios Públicos No. 47, Centro de Estudios Públicos, 1991.

Alvariño, C. et al. Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. Revista Paideia, 29, Santiago, 2000, pp. 15-43.

Briones, Leopoldo; Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículum escolar; En Pensamiento educativo, Vol. 31; Santiago, diciembre 2002.

Carnoy, Martín; Énfasis de las políticas educativas: ¿mejorar el mercado o aumentar la capacidad de todo el sistema educativo?; En Revista Docencia, número 20; 2004.

Carvallo Pontón, Mauricio; “Análisis de los resultados obtenidos en estudios sobre eficacia escolar en México, comparado con los de otros países” en REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, Nº 2, 2005.

Di Gropello, Emanuela. Los modelos de Descentralización Educativa en América Latina. Revista de la CEPAL N* 68; Santiago, 1999.

Eyzaguirre, Bárbara; “Claves para la educación en pobreza”, en Revista Estudios Públicos No. 93, Verano, Santiago de Chile, 2004.

Fundación Chile; “Gestión Escolar: Variable clave en la Efectividad Escolar”. Equipo de Gestión Escolar Fundación Chile, Santiago, 2004.

Gairín Sallán, Joaquín; Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende; III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas; Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. (ponencia multicopiada).

Gairín Sallán, Joaquín; Una escuela para todos, un reto social y educativo; Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI; Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogia, Zaragoza; 4 – 8 julio del 2000; p. 8-9. (ponencia multicopiada).

Gairín Sallán, Joaquín; La colaboración entre centros educativos; V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: “Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI”; Madrid, 10-13 noviembre, 1998, p. 23 (documento policopiado).

Gairín Sallán, Joaquín; Retos y Perspectivas en Administración y Gestión de la Educación; Congreso Internacional Pedagogía y Educación en el siglo XXI, Madrid; Ponencia Sección A, sesión 5º: Gestión y administración escolar; 2004.

Garant, Michelle; Pilotaje y acompañamiento de la innovación en un establecimiento escolar; En Pensamiento educativo, Vol. 31; Santiago, diciembre 2002.

Libertad y Desarrollo. "Educación Municipal: Ahogada en el Centralismo". Temas Públicos Nº 715, 24 de Marzo 2005.

Mella, Orlando; "Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena" en REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, Nº 1, 2006.

Mizala, Alejandra; Waissbluth, Mario. "Municipalización de la Educación: Un falso dilema". Artículo publicado en diario La Tercera, 3 de Diciembre de 2007.

Murillo, Javier; "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar" en REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, Nº 1, 2003.

Neubauer, R. "Financiamiento de la autonomía de la escuela y gestión de recursos: algunas experiencias brasileras". Grupo de Trabajo Descentralización y Autonomía Escolar –GDyA- PREAL, Marzo, 2006.

Pini, M. "Lineamientos de Política Educativa en los Estados Unidos: Debates Actuales; Significados para América Latina". En Education Policy Analysis Archives Volume 8 Number 18 marzo 2000.

Pini, M. y Anderson, G. "Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina". OEI - Ediciones - Revista Iberoamericana de Educación - Número 20. 1999.

Ernesto y Paulina; "Determinantes de la calidad, ¿qué falta mejorar?" en Revista Perspectivas, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Vol. 4, Nº 1, 2000.

Undurraga, Gonzalo; Astudillo, Eduardo; y, Miranda, Christian; Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: Una mirada desde la formación docente y la gestión; En Pensamiento educativo, Vol. 31; Santiago, diciembre 2002.

Volante, Paulo; Castro, Pablo; Isla, Pablo; y, Muller, Magdalena: "Estándares para el liderazgo educativo" en Boletín de Investigación Educacional, Vol. 17, 2002.

Winkler, Donald R; Mejoramiento de la gestión y de los resultados de enseñanza a través de la descentralización: la experiencia de América Latina. En PREAL – UNESCO; Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe: ¿Vamos por un buen camino?. Seminario de Alto Nivel CEPAL-UNESCO \\ San Juan, Puerto Rico, 2004.

Zárate, Gilberto; “Experiencias Educacionales exitosas, un análisis a base de Testimonios” en Revista Estudios Públicos No. 47, invierno, pág., 127–157, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1992.

Documentos de Internet

"Accountability Educacional"; Revista electrónica El mostrador.cl; 17 de abril de 2005; Revisado en:
http://www.elmostrador.cl/modulos/noticias/constructor/noticia.asp?id_noticia=157823
Anexos Hacia un sistema descentralizado sólido y fuerte. Citado en Gestión Escolar y éxito Académico en condiciones de pobreza; Mauricio Bravo Rojas Sergio Verdugo Ramírez

Brunner, José Joaquin; Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional;
Revisado en:
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/08/accountability_educacional_pos.html

Brunner, J. y Elacqua, G. FACTORES QUE INCIDEN EN UNA EDUCACIÓN EFECTIVA Evidencia Internacional.
Revisado en: http://mt.educarchile.cl/archives/Factores_EDU_2004.pdf.

Cantón, Isabel; Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento; Universidad de León, España.
Revisado en:
http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/canton.pdf

Contreras, Dante y Elacqua, Gregory; Calidad y Equidad: desafío de la educación chilena; Diario Financiario (versión electrónica); 9 de mayo de 2005;
Revisado en:
http://econ.uchile.cl/(F(fbNrYLOiRTJPN4oymQO0in3tl6dDOUaXDXQFHL6v5zro9pnkYyKqYCdgEJSdvEizwtvDQoeVKL1Oh4KVYVUbIMJxLJiWG419m5X8WSh9mk1))/public/Archivos/aca/Adjuntos/1983854b-a32d-48bc-ab0f-25370df60d38.pdf

Fernández, Ignacia Serrano, Claudia; Los procesos de descentralización y las políticas y programas de reducción de la pobreza; 2005. Citado en Cominnetti Y Di Gropello (1998) “La reciente descentralización de la política brasileña de enseñanza básica y de salud”, en La descentralización de la educación y de la salud. Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana, CEPAL, Santiago de Chile.
Revisado en:
http://www.clad.org.ve/fulltext/0053027.pdf

Fundación Chile – PUC: “Gestión Escolar de Calidad”.
Revisado en:
www.gestionescolar.cl

Gershberg, Alen - Meade, Bec 2006. Descentralización y Autonomía Escolar; PREAL.

Revisado en: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=203&Camino=82%7CGT%20Descentralizaci%C3%83%C2%B3n%20y%20Autonom%C3%83%C2%ADa%20Escolar/203%7CAccountability

Gómez, Luis (Ministro de educación en Cuba; 2003; El Desarrollo De La Educación En Cuba; Conferencia especial en el congreso de pedagogía 2003; Revisado en: http://www.oei.es/noticias_oei/discursopedagogia2003.pdf

Hastings Justine S. and Weinstein Jeffrey M. "Information, School Choice, and Academic achievement: Evidence from Two Experiments" Dept. of Economics Yale University and NBER Dept. of Economics Yale University November 2007.

Marquès, Pere; 2002; Calidad e innovación educativa en los centros; Revisado en: http://dewey.uab.es/pmarques/calida2.htm#biblio

Meza, Darlyn EL SALVADOR: EL CASO DE EDUCO. http://www.bancomundial.org/foros/meza.htm visitada el 10/05/2007

MINEDUC, Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (ACGE);Unidad de gestión y Mejoramiento Educativo, División Educación General; 2005; Revisado en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=774&id_portal=1&id_contenido=1467

MINEDUC; "Una Mirada a la Educación: Resultados del Programa Mundial de Indicadores WEI 2004".Abril de 2005.Departamento de Estudios y Desarrollo División de Planificación y Presupuesto. Revisado en: http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/200511101731590.UnaMiradaalaEducacion2004.pdf

Miñana, Carlos Gómez, Paulina Téllez, Fabiola; El impacto de la descentralización en la autonomía de las escuelas. Ponencia presentada en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde su escuela; Brasil 2005.

UNESCO; 2005; Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad. Revisado en: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169S.pdf

Waters, Tim, Marzano, Robert y McNulty Brian (s.f.). Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Denver: McREL. Revisado en: http://www.rinace.net/biblioteca.htm#w

ANEXOS

ANEXO I: INSTRUMENTO EXPLORACION CUALITATIVA

Guía Entrevista

Organización escolar

1. Visión y Misión:

¿La escuela tiene definida una misión y visión para ella?

¿Cómo lo viven (esta visión y misión) las personas que trabajan aquí?

¿Existe un Proyecto Educativo Institucional (PEI)? Descríbalo brevemente

2. Cultura Escolar:

¿Qué entiende usted por cultura escolar? ¿Cómo sería por ejemplo en esta escuela?

Si no sale en anterior: ¿Cómo se toman decisiones y se resuelven problemas en esta escuela? ¿Por ejemplo?

Si no sale en anterior: ¿Cómo se relacionan apoderados, profesores, alumnos? ¿Por ejemplo?

¿Cómo evalúa Ud. el clima escolar de su escuela?

3. Políticas, Recursos y Organización del Trabajo:

¿Cuáles son los recursos con los que cuentan los profesores?

¿Qué herramientas entrega la escuela a sus profesores? ¿Cómo se espera que las usen?

4. Elementos a Destacar en organización escolar:

¿Cómo se organizan en esta escuela para realizar las tareas que afectan a todos? (a varios profesores, cursos, los planes generales, etc.).

¿Para qué tareas, por ejemplo, se han organizado de esa forma?

¿Hay algo que destaque usted como positivo en la forma en que esta escuela trabaja?

¿Hay algo que usted destaque como negativo?

¿Por qué es tan negativo/positivo?

¿Se incentiva a los profesores para que participen en las actividades del colegio? ¿Cómo?

¿Cómo es la relación de los padres y apoderados con el colegio? Participan? Se incentiva?
¿Cómo?¿Cuál es su grado de compromiso?

5.-Descentralización y Autonomía

¿Quiénes participan en las decisiones importantes **para** la escuela? ¿Qué límites tienen?
¿Qué tipo de decisiones **no puede tomar** la escuela autónomamente? ¿Qué efectos tiene esto para la escuela y sus alumnos?
Durante el 2006… ¿Se impulsaron desde la escuela proyectos o iniciativas novedosas? ¿Quién lo propuso o impulsó y cuáles eran **sus** objetivos? ¿Cómo ha funcionado? ¿Por qué cree ha funcionado de esta forma?
¿Quién realmente conduce/lidera las grandes decisiones en la escuela? ¿De qué manera? ¿Cómo obtuvo (obtuvieron) este liderazgo?
¿a quién se rinde y de qué manera las decisiones tomadas por la escuela?

¿De qué modo **cree usted** que la normativa nacional existente afecta la autonomía de la escuela?

ANEXO II: INSTRUMENTOS DIRECTOR, PROFESOR JEFE, JEFE DE UTP

ENCUESTA A DIRECTOR / SUBDIRECTOR.

SECCIÓN A: CONTROL Y DATOS BÁSICOS.

A1. FOLIO Y CONTROL.

Folio				

Fecha de realización de la entrevista.

		2 0 0
Día	Mes	Año

Identificación del Entrevistador.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A2. DATOS DE LA ESCUELA.

Dirección de la Escuela.

Calle	Número	Comuna

Segmento al que pertenece la escuela (Circular según su lista).

NSE	DES	TIPO
A B	A B	M P

A3. DATOS DEL ENTREVISTADO.

A3.1 Nombre del Entrevistado.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A3.2 Cargo: El entrevistado es el:

1	2	9
DIRECTOR DE LA ESCUELA	SUBDIRECTOR DE LA ESCUELA	OTRO: **DETENER ENTREVISTA**

A3.3 Datos Generales: Únicamente con fines estadísticos, por favor indíqueme los siguientes datos:

1	9		
Año de Nacimiento			

Año en que empezó a trabajar en la escuela			

Año en que inició su carrera en educación			

Año en que obtuvo su cargo actual			

A4. CONTROL DE TIEMPO:

Hora		Minutos	
Hora Inicio de la Entrevista			

Hora		Minutos	
Hora Finalización Entrevista			

Firma del Entrevistador

Firma del Entrevistado

SECCIÓN B: CUESTIONARIO.

P1. Proyecto y Misión.

P1.1 ¿Existe un proyecto institucional de la escuela?

Sí	No
1	0

P1.2 ¿Cuál de las siguientes frases identifica mejor la misión declarada por este establecimiento? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	**M2**	**M3**
Entregar una educación de excelencia	1	1	1
Formar ciudadanos integrados, responsables y participativos	2	2	2
Entregar a sus alumnos valores sólidos	3	3	3
Enseñar responsabilidad, autonomía y hábitos de trabajo y estudio	4	4	4
NO LEER: Ninguna de las anteriores	99	99	99

P2. Operacionalización de la Misión.

La misión de una institución debiera observarse en diversas prácticas y modos de actuar de la misma. En su opinión ¿Dónde se observa **CON MAYOR CLARIDAD** la misión de esta escuela? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	M2	M3
El tipo de actividades extra-programáticas	1	1	1
El trato (amistoso, respetuoso, cercano) con los alumnos	2	2	2
En la disciplina o en la autodisciplina	3	3	3
En los niveles de exigencias académica	4	4	4
La forma de resolución de conflictos	5	5	5

P6. Planificación y autonomía del profesor.

P6.1 a) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los contenidos que debe enseñar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de contenidos.	1
Existe una planificación de contenidos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1b) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los métodos de enseñanza a usar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los métodos.	1
Existe una planificación de los métodos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1c) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los tiempos para desarrollar los contenidos para 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los tiempos.	1
Existe una planificación de los tiempos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.4 ¿Existen sanciones establecidas para un profesor que no se ajusta a la planificación establecida?

P6.5 ¿Sabe usted de algún caso de aplicación de estas sanciones?

P6.4		P6.5	
Si	No	Si	No
1	0	1	0

P6.6 Hablando ahora sobre qué tanta autonomía tienen los profesores frente a los directivos, para tomar decisiones respecto **de su curso (el de su jefatura)**. En el caso de… **(IR POR LISTA)** usted considera que tienen MUCHA AUTONOMÍA, POCA AUTONOMÍA, o NINGUNA AUTONOMÍA para decidir?

	Mucha Autonomía	Poca Autonomía	Ninguna Autonomía
a) Distribución de las horas de clase por asignaturas o sub-sectores de aprendizaje	3	2	1
b) Definición de actividades extra curriculares	3	2	1
c) Definición de lineamientos y énfasis metodológicos	3	2	1
d) Definición de contenido curricular	3	2	1

P7. Evaluación, Mecanismos de Control e Incentivos.

P7.1 Necesito preguntarle sobre quiénes participan en la evaluación formal del desempeño de los profesores que existen en la escuela. ¿Los profesores son evaluados periódicamente… **(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Por los directivos	0	1
b) Por la UTP	0	1
c) Por los alumnos	0	1
d) Por el Ministerio de Educación	0	1
e) Por el sostenedor	0	1
f) Por ellos mismos (en una autoevaluación formal)	0	1

P7.2 Ahora necesito saber sobre qué aspectos se consideran para supervisar y evaluar el desempeño y cumplimiento de los profesores. ¿La escuela realiza…**(IR POR LISTA**)?

	No	Si
a) Control de asistencia	0	1
b) Control de puntualidad	0	1
c) Control de práctica pedagógica (supervisión en el aula)	0	1
d) Control de los resultados obtenidos por los estudiantes	0	1
e) Control de cumplimiento de la planificación (informes, evaluaciones, etc.)	0	1

P7.3 Por otra parte ¿Existen a disposición de los profesores mecanismos de incentivos a su desempeño en forma de…**(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Incentivos Monetarios	0	1
b) Reconocimientos Públicos	0	1
c) Perfeccionamiento	0	1

P7.4 Y ¿considera usted que la forma en que se evalúa a los docentes para la entrega de incentivos es acorde con la misión y los objetivos de la escuela? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Totalmente	Parcialmente	Para nada	**NO LEER** No sabe
3	2	1	99

P7.5 Necesito preguntarle sobre quien participa en su evaluación formal. ¿Usted es evaluado periódicamente… **(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Por usted mismo (en una autoevaluación formal)	0	1
b) Por la UTP	0	1
c) Por los alumnos	0	1
d) Por el Ministerio de Educación	0	1
e) Por el sostenedor	0	1
f) Por los profesores	0	1

P7.6 Por otra parte ¿Existen a su disposición mecanismos de incentivos para mejorar su desempeño en forma de…?

	No	Si
Incentivos Monetarios	0	1
Reconocimientos Públicos	0	1
Perfeccionamiento	0	1

P7.7 Y ¿considera usted que la forma en que usted es evaluado para la entrega de incentivos es acorde con la misión y los objetivos de la escuela? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Totalmente	Parcialmente	Para nada	**NO LEER** No sabe
3	2	1	99

P8. Roles en la Escuela.

Ahora hablaremos sobre los distintos actores en la escuela (estudiantes, docentes, directivos, y apoderados) y los papeles y responsabilidades que **EFECTIVAMENTE** cumplen en esta escuela.

Para cada actor, le voy a leer una lista de tareas y responsabilidades y usted me indicará si en su opinión, ese actor asume MUCHA, POCA, o NINGUNA RESPONSABILIDAD en ese aspecto.

Comenzaremos con “el profesor”… **(LUEGO SEGUIR POR LISTA: LEER CADA RESPONSABILIDAD Y REGISTRAR “Si” O “No” PARA CADA RESPONSABILIDAD).**

	1. El profesor			**2. El apoderado**			**3. El estudiante**			**4. El directivo**		
	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA
a) Participar activamente en la gestión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
b) Evaluar sistemáticamente los resultados de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
c) Conocer y transmitir la misión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
d) Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
e) Aportar a la innovación pedagógica en la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
f) Aportar y participar en la planificación pedagógica	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Transmitir valores como respeto, responsabilidad, solidaridad, etc.	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
h) Motivar constantemente a los otros miembros de la comunidad	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
i) Aportar con ideas innovadoras al desarrollo de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1

P9. Estilo Organizacional.

A continuación, le indicaré algunas frases sobre las relaciones de trabajo en esta comunidad escolar. Por favor indíqueme qué tan de acuerdo estaría usted con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala: **(1)** Completamente en desacuerdo, **(2)** Parcialmente en desacuerdo, **(3)** Parcialmente de acuerdo, **(4)** Completamente de acuerdo.

	Complet Desacuerdo.	Parcialmente Desacuerdo	Parcialmente Acuerdo	Complet. Acuerdo	**NO LEER** No sabe
1. Los profesores confían en los directivos en general y en el director en particular.	1	2	3	4	99
2. Cuando criticas constructivamente el trabajo de alguien aquí, en general tienes buena recepción.	1	2	3	4	99
5. Aunque sienta que un profesor está cometiendo un error, prefiero no entrometerme en su trabajo.	1	2	3	4	99
6. Los profesores se sienten en libertad de plantear sus desacuerdos conmigo.	1	2	3	4	99
8. Los profesores y directivos se sienten parte importante del mismo proyecto.	1	2	3	4	99

Ahora le indicaré algunas frases sobre las condiciones y prácticas de trabajo en esta escuela. Por favor indíqueme si estas **(1)** Ocurren constantemente, **(2)** Ocurren de vez en cuando, o **(3)** No ocurren nunca.

	Ocurren Constantemente	Ocurren de vez en cuando	No ocurren nunca	**NO LEER:** No sabe
9. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica en psicopedagogía.	1	2	3	99
12. Los profesionales de la UTP tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
13. Los profesionales del equipo de gestión o equipo directivo tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
14. Los profesores dedican mayor tiempo que el remunerado a sus labores docentes.	1	2	3	99
15. El equipo directivo dedica mayor tiempo que el remunerado a sus labores directivas.	1	2	3	99
16. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a recursos e infraestructura a apoderados.	1	2	3	99
17. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a aprendizajes y resultados a los apoderados.	1	2	3	99
18. Existen talleres especiales para incentivar la participación de la familia en el progreso escolar de los niños.	1	2	3	99

P10. Liderazgo.

Ahora quiero preguntarle por el papel de liderazgo que algunas personas tienen o no en esta escuela, y cómo se desempeñan en el.

P10.1.1 Respecto de su propio liderazgo, como director/subdirector de esta escuela. ¿Considera usted que posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Muy débil / Inexistente	Débil	No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.1.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Democrático	Relativamente democrático	No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.2.1 Respecto del jefe de UTP y su liderazgo en materias pedagógicas. ¿Considera usted que él posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Muy débil / Inexistente	Débil	No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.2.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que él lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Democrático	Relativamente democrático	No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.3.1 Respecto de el(los) dirigentes del Centro de Padres y Apoderados de la escuela, y su liderazgo frente a los apoderados y ante la escuela en general. ¿Considera usted que ellos posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Muy débil / Inexistente	Débil	No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.3.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que ellos lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

		NO LEER		
Democrático	Relativamente democrático	No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.4.1 Respecto de el(los) representantes de los profesores (dirigentes, sindicato, comités), y su liderazgo frente a los otros docentes y ante la escuela en general. ¿Considera usted que posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.4.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.5.1 Respecto de el(los) representantes de los alumnos de enseñanza básica, y su liderazgo frente a sus compañeros. ¿Considera usted que posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.5.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P11. Decisiones y Responsabilidades:
Para el funcionamiento de esta escuela en particular, quisiera saber qué actores considera usted que poseen mayor poder de decisión en distintos aspectos.

P11.1 Respecto de **la planificación institucional** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
El sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.2 Respecto de la **obtención y asignación de recursos** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno

de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SÓLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.3 Respecto de la **administración del personal** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.4 Respecto de la **organización del proceso de enseñanza y aprendizaje** (planificación pedagógica) en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P12. Papel de las normativas.

A continuación le haré unas preguntas sobre las normativas de educación: nacionales, comunales y de la escuela.

P12.1a) Sobre las **normativas nacionales** (LOCE, ESTATUTO DOCENTE, MARCO CURRICULAR Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?
P12.1b) Sobre las **normativas comunales** (PADEM) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?
P12.1c) Sobre las **normativas internas de la escuela** (reglamentos), considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P12.2a) Sobre las **normativas nacionales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?
P12.2b) Sobre las **normativas comunales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?
P12.2c) Sobre las **normativas internas de la escuela**, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P13. Organización de los profesores.
P13.1 En su escuela, los profesores de educación básica están divididos y organizados por departamentos o áreas temáticas? ¿En cuántos? (Lenguaje, Historia, etc.)

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NO ESTÁN DIVIDIDOS ASÍ. | |

P13.2 En su escuela, los profesores están divididos y organizados por ciclos o subciclos? ¿En cuántos?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NO ESTÁN DIVIDIDOS ASÍ. | |

P14. Gestión de recursos monetarios.
P14.1 Durante el año 2007, la escuela ha obtenido recursos adicionales a la subvención gracias a gestiones de **(LEER LISTA)**? ¿Aproximadamente por qué monto total?
REGISTRAR NÚMERO (PESOS) EN CADA FILA; "0" SI NO HA RECIBIDO RECURSOS.

	MONTO (EN PESOS)
a) Apoderados	$
b) Profesores	$
c) Estudiantes	$

d) Equipo directivo	$										
e) Comunidad, Empresas, Fundaciones, etc.	$										

P14.2 Y durante este mismo año, los... **(IR POR LISTA)** ¿qué grado de incidencia han tenido sobre el uso de los recursos adicionales que se han obtenido?

	No hubo recursos del tipo	Sin participación	Fueron consultados	Tuvieron poder de decisión directa
Apoderados	0	1	2	3
Profesores	0	1	2	3
Estudiantes	0	1	2	3
Directivos	0	1	2	3
Sostenedor	0	1	2	3

P15. Autonomía y gestión de recursos humanos.
Hablando ahora de la gestión de los recursos humanos en esta escuela. Usted, o la instancia pertinente en la escuela, cuenta con autonomía frente al sostenedor, el Ministerio, o cualquier otro agente externo, para… **(LEER LISTA)**? Para responder por favor utilice una de las siguientes categorías **(LEER CATEGORÍAS)**.

	No posee capacidad de decisión al respecto	Debe consultar	Debe consultar, pero normalmente sus decisiones son respetadas	Completa Autonomía
a) Contratar y despedir profesores	1	2	3	4
b) Contratar y despedir otro personal	1	2	3	4
c) Modificar la carga horaria de los profesores	1	2	3	4
d) Asignar incentivos	1	2	3	4

P16. Autonomía y gestión pedagógica.
Hablando ahora de las decisiones pedagógicas más importantes en esta escuela. Usted, o la instancia pertinente en la escuela, cuenta con autonomía frente al sostenedor, el Ministerio, o cualquier otro agente externo, para… **(LEER LISTA)**? Para responder por favor utilice una de las siguientes categorías **(LEER CATEGORÍAS)**.

	No posee capacidad de decisión al respecto	Debe consultar	Debe consultar, pero normalmente sus decisiones son respetadas	Completa Autonomía
Definir metas y objetivos pedagógicos	1	2	3	4
Establecer y modificar el currículo	1	2	3	4
Establecer y modificar métodos pedagógicos	1	2	3	4

P17. Apoyo a la Innovación.

P17.1 Durante el año pasado ¿La escuela apoyó algún proyecto de innovación impulsado por uno o más profesores? ¿Cuántos?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NINGUNO.

P17.2 Al margen ahora de quién los impulsó, cuénteme si se impulsaron proyectos, y cuántos, de los siguientes tipos en el último año. **(PREGUNTAR PARA CADA ÍTEM: REGISTRE UN NÚMERO PARA CADA UNO; "0" SI NO SE REALIZÓ NINGÚN PROYECTO).**

	Número de Proyectos
a) Inversión tecnológica para la formación de los estudiantes (computadores, Internet, fotografía, etc.)	
b) Inversión en otros materiales pedagógicos	
c) Convenios o inversión para actividades deportivas	
d) Campañas solidarias, valóricas, etc.	
e) Actividades extraprogramáticas (artísticas, charlas, debates, jornadas de reflexión, encuentros, etc.)	

P18. Reconocimientos.

P18.1 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a algún profesor? ¿En qué mes se entregó el último de estos?

P18.2 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a algún alumno? ¿En qué mes se entregó el último de estos?

P18.3 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a otros funcionarios (auxiliares, administrativos)? ¿En qué mes se entregó el último de estos?

	No se ha entregado	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
P18.1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P18.2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P18.3	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

P19. Metas y evaluación del rendimiento escolar.
Ahora quisiera preguntarle sobre las instancias en que se evalúa el desempeño de la escuela, en relación al rendimiento escolar de los estudiantes. Primero que nada...

P19.1 ¿Se definen periódicamente metas para el desempeño escolar de los estudiantes?

Sí	1		No	0

P19.2 **Sólo si definen metas según P19.1:**
¿Quién define estas metas? **POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE.**

Los profesores o un grupo de profesores	1
La UTP	2
Los directivos	3
Los apoderados	4
Los estudiantes	5

P19.3 ¿Se aborda el tema del desempeño de los estudiantes en las reuniones de profesores? ¿Con qué frecuencia? **(LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS)**

Nunca se aborda	1
Sólo ocasionalmente	2
Periódicamente	3
En todas las reuniones	4

P19.4 ¿Se realizan evaluaciones técnicas de la escuela? ¿Cuántas se han realizado este año?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NINGUNA.

P19.5 **Sólo si se realizaron evaluaciones técnicas según P19.4:**
¿Quién realiza estas evaluaciones técnicas? **POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE.**

La Municipalidad / El sostenedor	1
Un equipo interno (profesores, directivos, etc.)	2
Un equipo externo (consultores, asesores, etc).	3
El MINEDUC	4

P20. Valoración y Necesidades.
Necesito preguntarle si la escuela dispone sistemáticamente, para sus estudiantes de educación básica, de las siguientes prácticas o herramientas: **(LEER LISTA)**

	Si	No
Jornadas de Reforzamiento	1	0
Tutorías entre pares	1	0
Guías de trabajo con dificultades diferenciadas	1	0
Apoyo especializado (psicopedagógico, etc.)	1	0

P21. Recursos didácticos.
Necesito preguntarle ahora sobre la disponibilidad de algunos recursos, **para el uso de los estudiantes de 8º básico**. ¿Tienen ellos acceso a **(LEER LISTA)**?

	Si	No
a) Biblioteca	1	0
b) Uso de computadores	1	0
c) Conexión a Internet	1	0
d) Laboratorios de ciencia	1	0
e) Sala de música, instrumentos, etc.	1	0
f) Laboratorio de Inglés	1	0
g) Sala multimedia	1	0

P23. Autoevaluación.
Finalmente, le pediré que evalúe a esta escuela en distintos aspectos. Para evaluarla, utilice una escala de 1 a 7, donde una nota 1 equivale a “Pésimo”, una nota 7 a “Excelente”, y una nota 4 equivale a “Apenas suficiente”.
Por favor, evalúe a la escuela en:

a) El nivel de organización y coordinación existente en general, involucrando a los docentes, directivos y apoderados	1	2	3	4	5	6	7
b) La calidad del clima escolar: La cultura de respeto y apoyo entre quienes laboran aquí	1	2	3	4	5	6	7
c) La capacidad de innovación en materia pedagógica que tiene y realiza efectivamente la escuela	1	2	3	4	5	6	7
d) La capacidad de producir aprendizajes de calidad en todos sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7

P24. Expectativas.
Quisiera consultarle ahora sobre las expectativas que usted tiene sobre el futuro escolar de los actuales alumnos de 8º básico de la escuela. Considerando sus aptitudes, problemas y condiciones: ¿Cuántos de ellos cree usted que... **(IR POR LISTA Y LEER ALTERNATIVAS PARA CADA ÍTEM)**?

	Ninguno / casi ninguno	Pocos / Menos de un tercio	Más menos la mitad	La Mayoría	Todos / Casi todos
a) Terminarán la enseñanza media	1	2	3	4	5
b) Ingresarán a una universidad	1	2	3	4	5
c) Obtendrán un título universitario	1	2	3	4	5
d) Ingresarán a otra institución de Educación Superior (IP, CFT)	1	2	3	4	5
e) Obtendrán un título técnico o profesional (no universitaria)	1	2	3	4	5

P25. Satisfacción.

Finalmente, quisiera consultarle sobre lo satisfecho que se encuentra usted, sopesando los distintos factores (salario, ambiente laboral, estudiantes, etc.), con su empleo en esta escuela. Para realizar su evaluación utilice una escala de 1 a 7 donde “1” es “Para nada satisfecho”, “4” es “Apenas satisfecho” y “7” es “Extremadamente satisfecho”.

1 2 3 4 5 6 7

MUCHAS GRACIAS.

ENCUESTA A JEFE UTP.

SECCIÓN A: CONTROL Y DATOS BÁSICOS.

A1. FOLIO Y CONTROL.

Folio				

Fecha de realización de la entrevista.

Día	Mes	2 0 0 Año

Identificación del Entrevistador.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A2. DATOS DE LA ESCUELA.

Dirección de la Escuela.

Calle	Número	Comuna

Segmento al que pertenece la escuela (Circular según su lista).

NSE		DES		TIPO	
A	B	A	B	M	P

A3. DATOS DEL ENTREVISTADO.

A3.1 Nombre del Entrevistado.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A3.2 Cargo: El entrevistado es el:

4	9
JEFE UTP DE LA ESCUELA/COORDINADOR ACADÉMICO	OTRO: **DETENER ENTREVISTA**

A3.3 Datos Generales: Únicamente con fines estadísticos, por favor indíqueme los siguientes datos:

1	9		
Año de Nacimiento			

Año en que empezó a trabajar en la escuela			

Año en que inició su carrera en educación			

Año en que obtuvo su cargo actual			

A4. CONTROL DE TIEMPO:

Hora		Minutos	
Hora Inicio de la Entrevista			

Hora		Minutos	
Hora Finalización Entrevista			

Firma del Entrevistador

Firma del Entrevistado

SECCIÓN B: CUESTIONARIO.

P1. Proyecto y Misión.

P1.1 ¿Existe un proyecto institucional de la escuela?

Sí	No
1	0

P1.2 ¿Cuál de las siguientes frases identifica mejor la misión declarada por este establecimiento? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	**M2**	**M3**
Entregar una educación de excelencia	1	1	1
Formar ciudadanos integrados, responsables y participativos	2	2	2
Entregar a sus alumnos valores sólidos	3	3	3
Enseñar responsabilidad, autonomía y hábitos de trabajo y estudio	4	4	4
NO LEER: Ninguna de las anteriores	99	99	99

P2. Operacionalización de la Misión.

La misión de una institución debiera observarse en diversas prácticas y modos de actuar de la misma. En su opinión ¿Dónde se observa **CON MAYOR CLARIDAD** la misión de esta escuela? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	M2	M3
El tipo de actividades extra-programáticas	1	1	1
El trato (amistoso, respetuoso, cercano) con los alumnos	2	2	2
En la disciplina o en la autodisciplina	3	3	3
En los niveles de exigencias académica	4	4	4
La forma de resolución de conflictos	5	5	5

P5. Reuniones de Trabajo.

P5.1. Quisiera hablar ahora de las reuniones de trabajo que tenga usted con los profesores.
¿Tiene usted periódicamente reuniones de trabajo con todos los profesores de educación básica básico?
SI RESPONDE "NO" EN LOS 3 CASOS PASE A P6.

P5.2 ¿Cada cuánto tiene reuniones con todos los profesores de educación básica? **(IR POR LISTA)**?
P5.3 ¿Cuánto duran habitualmente las reuniones con los profesores de educación básica?
REGISTRE EL TIEMPO EN MINUTOS (1 hora = 60 minutos).

P5.1				P5.2			
Sí	No	Semanal-mente	Al menos una al mes	Al menos 2 por semestre	Semes-tralmente	Anual-mente	P5.3
1	0	1	2	3	4	5	

P5.4 En las reuniones con todos los profesores de educación básica **(IR POR LISTA)** ¿Qué temas trabajan? **(LEER LISTA DE TEMAS Y REGISTRAR TODOS LOS TIPOS DE TEMAS TRABAJADOS, RESPUESTA MÚLTPLE).**

Enfoques generales de la escuela	Metodologías de enseñanza	Problemas conductuales con alumnos específicos	Métodos de de evaluación	Planificación de actividades pedagógicas	Rendimiento escolar
1	2	3	4	5	6

P6. Planificación y autonomía del profesor.
P6.1 a) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los contenidos que debe enseñar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de contenidos.	1
Existe una planificación de contenidos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1b) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los métodos de enseñanza a usar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los métodos.	1
Existe una planificación de los métodos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1c) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los tiempos para desarrollar los contenidos para 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los tiempos.	1
Existe una planificación de los tiempos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.2 ¿Tienen los profesores la libertad de diseñar sus propias evaluaciones, o estas están predefinidas por la planificación de la escuela?

P6.3 **Sólo si las evaluaciones están predefinidas:** ¿Y los profesores participan en el diseño de las pruebas predefinidas?

P6.2	
Diseñan sus propias evaluaciones	Están predefinidas
1	0

P6.3	
Sí	No
1	0

P6.4 ¿Existen sanciones establecidas para un profesor que no se ajusta a la planificación establecida?

P6.5 ¿Sabe usted de algún caso de aplicación de estas sanciones?

P6.4	
Si	No
1	0

P6.5	
Si	No
1	0

P6.6 Hablando ahora sobre qué tanta autonomía tienen los profesores frente a los directivos, para tomar decisiones respecto del curso del cual tienen jefatura. En el caso de… **(IR POR LISTA)** usted considera que tienen MUCHA AUTONOMÍA, POCA AUTONOMÍA, o NINGUNA AUTONOMÍA para decidir?

	Mucha Autonomía	Poca Autonomía	Ninguna Autonomía
a) Distribución de las horas de clase por asignaturas o subsectores de aprendizaje	3	2	1
b) Definición de actividades extra curriculares	3	2	1
c) Definición de lineamientos y énfasis metodológicos	3	2	1
d) Definición de contenido curricular	3	2	1

P7. Evaluación, Mecanismos de Control e Incentivos.

P7.1 Necesito preguntarle sobre quién(es) participa en la evaluación formal del desempeño de los profesores que existen en la escuela. ¿Los profesores son evaluados periódicamente… **(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Por los directivos	0	1
b) Por la UTP	0	1
c) Por los alumnos	0	1
d) Por el Ministerio de Educación	0	1
e) Por el sostenedor	0	1
f) Por ellos mismos (en una autoevaluación formal)	0	1

P7.2 Ahora necesito saber sobre qué aspectos se consideran para supervisar y evaluar el desempeño y cumplimiento de los profesores. ¿La escuela realiza…(Ir por lista)?

	No	Si
a) Control de asistencia	0	1
b) Control de puntualidad	0	1
c) Control de práctica pedagógica (supervisión en el aula)	0	1
d) Control de los resultados obtenidos por los estudiantes	0	1
e) Control de cumplimiento de la planificación (informes, evaluaciones, etc.)	0	1

P7.5 Necesito preguntarle sobre quien participa en la evaluación formal de los profesores. ¿Estos son evaluados periódicamente… **(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Por el Director	0	1
b) Por ellos mismos (en una autoevaluación formal)	0	1
c) Por los alumnos	0	1
d) Por el Ministerio de Educación	0	1
e) Por el sostenedor	0	1
f) Por los profesores	0	1

P7.6 Por otra parte ¿Existen a disposición de los profesores mecanismos de incentivos para mejorar su desempeño en forma de…?

	No	Si
Incentivos Monetarios	0	1
Reconocimientos Públicos	0	1
Perfeccionamiento	0	1

P7.7 Y ¿considera usted que la forma en que se evalúa a los profesores para la entrega de incentivos es acorde con la misión y los objetivos de la escuela? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Totalmente	Parcialmente	Para nada	**NO LEER** No sabe
3	2	1	99

P8. Roles en la Escuela.
Ahora hablaremos sobre los distintos actores en la escuela (estudiantes, docentes, directivos, y apoderados) y los papeles y responsabilidades que **EFECTIVAMENTE** cumplen en esta escuela.

Para cada actor, le voy a leer una lista de tareas y responsabilidades y usted me indicará si en su opinión, ese actor asume MUCHA, POCA, o NINGUNA RESPONSABILIDAD en ese aspecto.

Comenzaremos con "el profesor"… **(LUEGO SEGUIR POR LISTA: LEER CADA RESPONSABILIDAD Y REGISTRAR "Si" O "No" PARA CADA RESPONSABILIDAD).**

	1. El profesor			**2. El apoderado**			**3. El estudiante**			**4. El directivo**		
	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA
a) Participar activamente en la gestión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
b) Evaluar sistemáticamente los resultados de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
c) Conocer y transmitir la misión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
d) Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
e) Aportar a la innovación pedagógica en la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
f) Aportar y participar en la planificación pedagógica	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Transmitir valores como respeto,	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1

responsabilidad, solidaridad, etc.												
h) Motivar constantemente a los otros miembros de la comunidad	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
i) Aportar con ideas innovadoras al desarrollo de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1

P9. Estilo Organizacional.
A continuación, le indicaré algunas frases sobre las relaciones de trabajo en esta comunidad escolar. Por favor indíqueme qué tan de acuerdo estaría usted con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala: **(1)** Completamente en desacuerdo, **(2)** Parcialmente en desacuerdo, **(3)** Parcialmente de acuerdo, **(4)** Completamente de acuerdo.

	Complet Desacu erdo.	Parcialm ente Desacu erdo	Parcialm ente Acuerdo	Complet . Acuerdo	**NO LEER** No sabe
1. Los profesores confían en los directivos en general y en el director en particular.	1	2	3	4	99
2. Cuando criticas constructivamente el trabajo de un colega, en general tienes buena recepción.	1	2	3	4	99
3. En esta escuela trabajan profesionales muy buenos, y profesionales muy malos.	1	2	3	4	99
4. El trabajo en equipo es una obligación molesta para la mayoría de los profesores aquí.	1	2	3	4	99
5. Aunque sienta que un profesor está cometiendo un error, prefiero no entrometerme en su trabajo.	1	2	3	4	99
6. Para un profesor, es complicado plantear un desacuerdo con el director en la escuela.	1	2	3	4	99
7. Si un colega en la escuela tiene un proyecto innovador, recibe apoyo para intentar ponerlo en práctica.	1	2	3	4	99
8. Los profesores y directivos se sienten parte importante del mismo proyecto.	1	2	3	4	99

Ahora le indicaré algunas frases sobre las condiciones y prácticas de trabajo en esta escuela. Por favor indíqueme si estas **(1)** Ocurren constantemente, **(2)** Ocurren de vez en cuando, o **(3)** No ocurren nunca.

	Ocurren Constantemente	Ocurren de vez en cuando	No ocurren nunca	**NO LEER:** No sabe
9. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica en psicopedagogía.	1	2	3	99
1. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica en servicios informáticos.	1	2	3	99
11. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica de otros profesionales de la educación.	1	2	3	99
12. Los profesionales de la UTP tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
13. Los profesionales del equipo de gestión o equipo directivo tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
14. Los profesores dedican mayor tiempo que el remunerado a sus labores docentes.	1	2	3	99
15. El equipo directivo dedican mayor tiempo que el remunerado a sus labores directivas.	1	2	3	99
16. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a recursos e infraestructura a apoderados.	1	2	3	99
17. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a aprendizaje y resultados a los apoderados.	1	2	3	99
18. Existen talleres especiales para incentivar la participación de la familia en el progreso escolar de los niños.	1	2	3	99

P10. Liderazgo.

Ahora quiero preguntarle por el papel de liderazgo que algunas personas tienen o no en esta escuela, y cómo se desempeñan en el.

P10.1.1 Respecto de su propio liderazgo, como Jefe UTP de esta escuela ¿Considera usted que posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.1.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario

1	2	3	4	5

P10.2.1 Respecto del Director y su liderazgo en materias pedagógicas. ¿Considera usted que él posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.2.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que él lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.3.1 Respecto de el(los) dirigentes del Centro de Padres y apoderados de la escuela, y su liderazgo frente a los apoderados y ante la escuela en general. ¿Considera usted que ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.3.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que ellos lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.4.1 Respecto de el(los) representantes de los profesores (dirigentes, sindicato, comités), y su liderazgo frente a los otros docentes y ante la escuela en general. ¿Considera usted que ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.4.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que ellos lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativament	**NO LEER**	Relativament	Autoritario

	e democrático	No sabe / Ni uno ni otro	e Autoritario	
1	2	3	4	5

P10.5.1 Respecto de el(los) representantes de los alumnos de enseñanza básica, y su liderazgo frente a sus compañeros. ¿Considera usted que él o ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.5.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P11. Decisiones y Responsabilidades:
Para el funcionamiento de esta escuela en particular, quisiera saber qué actores considera usted que poseen mayor poder de decisión en distintos aspectos.

P11.1 Respecto de **la planificación institucional** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
El sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.2 Respecto de la **obtención y asignación de recursos** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1

SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SÓLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.3 Respecto de la **administración del personal** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.4 Respecto de la **organización del proceso de enseñanza y aprendizaje** (planificación pedagógica) en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P12. Papel de las normativas.

A continuación le haré unas preguntas sobre las normativas de educación: nacionales, comunales y de la escuela.

P12.1a) Sobre las **normativas nacionales** (LOCE, ESTATUTO DOCENTE MARCO CURRICULAR Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

P12.1b) Sobre las **normativas comunales** (PADEM) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

P12.1c) Sobre las **normativas internas de la escuela** (reglamentos), considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P12.2a) Sobre las **normativas nacionales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?
P12.2b) Sobre las **normativas comunales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?
P12.2c) Sobre las **normativas internas de la escuela**, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P13. Organización de los profesores.

P13.1 En su escuela, los profesores de educación básica están divididos y organizados por departamentos o áreas temáticas? ¿En cuántos? (Lenguaje, Historia, etc.)

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NO ESTÁN DIVIDIDOS ASÍ. [ ]

P13.2 En su escuela, los profesores están divididos y organizados por ciclos o subciclos? ¿En cuántos?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NO ESTÁN DIVIDIDOS ASÍ. [ ]

P14. Gestión de recursos monetarios.
P14.1 Durante el año 2007, la escuela ha obtenido recursos adicionales a la subvención gracias a gestiones de **(LEER LISTA)**? ¿Aproximadamente por qué monto total?
REGISTRAR NÚMERO (PESOS) EN CADA FILA; "0" SI NO HA RECIBIDO RECURSOS.

	MONTO (EN PESOS)
a) Apoderados	$
b) Profesores	$
c) Estudiantes	$
d) Equipo directivo	$
e) Comunidad, Empresas, Fundaciones, etc.	$

P14.2 Y durante este mismo año, los... **(IR POR LISTA)** ¿qué grado de incidencia han tenido sobre el uso de los recursos adicionales que se han obtenido?

	No hubo recursos del tipo	Sin participación	Fueron consultados	Tuvieron poder de decisión directa
Apoderados	0	1	2	3
Profesores	0	1	2	3
Estudiantes	0	1	2	3
Directivos	0	1	2	3
Sostenedor	0	1	2	3

P15. Autonomía y gestión de recursos humanos.
Hablando ahora de la gestión de los recursos humanos en esta escuela. Usted, o la instancia pertinente en la escuela, cuenta con autonomía frente al sostenedor, el Ministerio, o cualquier otro agente externo, para… **(LEER LISTA)**? Para responder por favor utilice una de las siguientes categorías **(LEER CATEGORÍAS)**.

	No posee capacidad de decisión al respecto	Debe consultar	Debe consultar, pero normalmente sus decisiones son respetadas	Completa Autonomía
a) Contratar y despedir profesores	1	2	3	4
b) Contratar y despedir otro personal	1	2	3	4
c) Modificar la carga horaria de los profesores	1	2	3	4
d) Asignar incentivos	1	2	3	4

P16. Autonomía y gestión pedagógica.
Hablando ahora de las decisiones pedagógicas más importantes en esta escuela. Usted, o la instancia pertinente en la escuela, cuenta con autonomía frente al sostenedor, el Ministerio, o cualquier otro agente externo, para… **(LEER LISTA)**? Para responder por favor utilice una de las siguientes categorías **(LEER CATEGORÍAS)**.

	No posee capacidad de decisión al respecto	Debe consultar	Debe consultar, pero normalmente sus decisiones son respetadas	Completa Autonomía
Definir metas y objetivos pedagógicos	1	2	3	4
Establecer y modificar el currículo	1	2	3	4
Establecer y modificar métodos pedagógicos	1	2	3	4

P17. Apoyo a la Innovación.
P17.1 Durante el año pasado ¿La escuela apoyó algún proyecto de innovación impulsado por uno o más profesores? ¿Cuántos?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NINGUNO. [ ]

P17.2 Al margen ahora de quién los impulsó, cuénteme si se impulsaron proyectos, y cuántos, de los siguientes tipos en el último año. **(PREGUNTAR PARA CADA ÍTEM: REGISTRE UN NÚMERO PARA CADA UNO; "0" SI NO SE REALIZÓ NINGÚN PROYECTO).**

	Número de Proyectos
a) Inversión tecnológica para la formación de los estudiantes (computadores, Internet, fotografía, etc.)	
b) Inversión en otros materiales pedagógicos	
c) Convenios o inversión para actividades deportivas	
d) Campañas solidarias, valóricas, etc.	
e) Actividades extraprogramáticas (artísticas, charlas, debates, jornadas de reflexión, encuentros, etc.)	

P18. Reconocimientos.
P18.1 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a algún profesor? ¿En qué mes se entregó el último de estos?
P18.2 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a algún alumno? ¿En qué mes se entregó el último de estos?
P18.3 ¿Durante este año, se ha entregado algún reconocimiento público a otros funcionarios (auxiliares, administrativos)? ¿En qué mes se entregó el último de estos?

	No se ha entregado	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
P18.1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P18.2	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
P18.3	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

P19. Metas y evaluación del rendimiento escolar.
Ahora quisiera preguntarle sobre las instancias en que se evalúa el desempeño de la escuela, en relación al rendimiento escolar de los estudiantes. Primero que nada...

P19.1 ¿Se definen periódicamente metas para el desempeño escolar de los estudiantes?

Sí	1		No	0

P19.2 **Sólo si definen metas según P19.1:**
¿Quién define estas metas? **POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE.**

Los profesores o un grupo de profesores	1
La UTP	2
Los directivos	3
Los apoderados	4
Los estudiantes	5

P19.3 ¿Se aborda el tema del desempeño de los estudiantes en las reuniones de profesores? ¿Con qué frecuencia? **(LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS)**

Nunca se aborda	1
Sólo ocasionalmente	2
Periódicamente	3
En todas las reuniones	4

P19.4 ¿Se realizan evaluaciones técnicas de la escuela? ¿Cuántas se han realizado este año?

REGISTRE NÚMERO, "0" SI NINGUNA. [ ]

P19.5 **Sólo si se realizaron evaluaciones técnicas según P19.4:**
¿Quién realiza estas evaluaciones técnicas? **POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE.**

La Municipalidad / El sostenedor	1
Un equipo interno (profesores, directivos, etc.)	2
Un equipo externo (consultores, asesores, etc).	3
El MINEDUC	4

P20. Valoración y Necesidades.
Necesito preguntarle si la escuela dispone sistemáticamente, para sus estudiantes de educación básica, de las siguientes prácticas o herramientas: **(LEER LISTA)**

	Si	No
Jornadas de Reforzamiento	1	0

Tutorías entre pares	1	0
Guías de trabajo con dificultades diferenciadas	1	0
Apoyo especializado (psicopedagógico, etc.)	1	0

P21. Recursos didácticos.
Necesito preguntarle ahora sobre la disponibilidad de algunos recursos, **para el uso de los estudiantes de 8º básico**. ¿Tienen ellos acceso a **(LEER LISTA)**?

	Si	No
Biblioteca	1	0
Uso de computadores	1	0
Conexión a internet	1	0
Laboratorios de ciencia	1	0
Sala de música, instrumentos, etc.	1	0
Laboratorio de Inglés	1	0
Sala multimedia	1	0

P23. Autoevaluación.
Finalmente, le pediré que evalúe a esta escuela en distintos aspectos. Para evaluarla, utilice una escala de 1 a 7, donde una nota 1 equivale a “Pésimo”, una nota 7 a “Excelente”, y una nota 4 equivale a “Apenas suficiente”.

Por favor, evalúe a la escuela en:

a) El nivel de organización y coordinación existente en general, involucrando a los docentes, directivos y apoderados	1	2	3	4	5	6	7
b) La calidad del clima escolar: La cultura de respeto y apoyo entre quienes laboran aquí	1	2	3	4	5	6	7
c) La capacidad de innovación en materia pedagógica que tiene y realiza efectivamente la escuela	1	2	3	4	5	6	7
d) La capacidad de producir aprendizajes de calidad en todos sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7

MUCHAS GRACIAS.

ENCUESTA AL PROFESOR JEFE.

SECCIÓN A: CONTROL Y DATOS BÁSICOS.

A1. FOLIO Y CONTROL.

Folio				

Fecha de realización de la entrevista.

Día	Mes	2 0 0 Año

Identificación del Entrevistador.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A2. DATOS DE LA ESCUELA.

Dirección de la Escuela.

Calle	Número	Comuna

Segmento al que pertenece la escuela (Circular según su lista).

NSE	DES	TIPO
A B	C D	M P

A3. DATOS DEL ENTREVISTADO.

A3.1 Nombre del Entrevistado.

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)

A3.2 Cargo: El entrevistado es el:

3	9
PROFESOR JEFE DE 8º BÁSICO	OTRO: **DETENER ENTREVISTA**

A3.3 Datos Generales: Únicamente con fines estadísticos, por favor indíqueme los siguientes datos:

1	9		
Año de Nacimiento			

Año en que empezó a trabajar en la escuela			

Año en que inició su carrera docente			

Año en que obtuvo su cargo actual			

A4. CONTROL DE TIEMPO:

Hora		Minutos	
Hora Inicio de la Entrevista			

Hora		Minutos	
Hora Finalización Entrevista			

Firma del Entrevistador

Firma del Entrevistado

SECCIÓN B: CUESTIONARIO.

P1. Proyecto y Misión.

P1.1 ¿Existe un proyecto institucional de la escuela?

Sí	No
1	0

P1.2 ¿Cuál de las siguientes frases identifica mejor la misión declarada por este establecimiento? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	**M2**	**M3**
Entregar una educación de excelencia	1	1	1
Formar ciudadanos integrados, responsables y participativos	2	2	2
Entregar a sus alumnos valores sólidos	3	3	3
Enseñar responsabilidad, autonomía y hábitos de trabajo y estudio	4	4	4
NO LEER: Ninguna de las anteriores	99	99	99

P2. Operacionalización de la Misión.

La misión de una institución debiera observarse en diversas prácticas y modos de actuar de la misma. En su opinión ¿Dónde se observa **CON MAYOR CLARIDAD** la misión de esta escuela? ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar?

	M1	M2	M3
El tipo de actividades extra-programáticas	1	1	1
El trato (amistoso, respetuoso, cercano) con los alumnos	2	2	2
En la disciplina o en la autodisciplina	3	3	3
En los niveles de exigencias académica	4	4	4
La forma de resolución de conflictos	5	5	5

P3. Reuniones de Apoderados.

P3.1. Ahora hablaremos sobre las reuniones de apoderados que realiza usted con su curso. ¿Cuántas reuniones realizó usted el primer semestre del año 2007?

REGISTRAR NÚMERO: _____

P3.2 Hablemos ahora de la última reunión de apoderados que realizó con su curso. A ella asistieron… **(LEA EN ORDEN LAS ALTERNATIVAS HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA).**

Todos los apoderados	Más de 3 cuartos de los apoderados	Más de la mitad de los apoderados	Al menos un cuarto de los apoderados	Menos de un cuarto de los apoderados
1	2	3	4	5

P3.3 Pensando siempre en la última reunión. En esta reunión se informó sobre… **(Lea la lista y registre Sí o No para cada fila).**
P3.4 ¿Alguno de estos temas se sometió a consulta con los apoderados? ¿Cuáles? **(Lea la lista de nuevo y registre Sí o No para cada fila).**
P3.5 ¿Alguno de estos temas se decidió directamente a través de la discusión o el voto de los apoderados? ¿Cuáles? **(Lea la lista de nuevo y registre Sí o No para cada fila).**

	P3.3		P3.4		P3.5	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Problemas / Decisiones sobre actividades extra-programáticas del curso.	1	0	1	0	1	0
Problemas / Decisiones sobre la metodología de enseñanza usada en las clases, formas de evaluación, etc.	1	0	1	0	1	0
Problemas / Decisiones sobre las medidas disciplinarias y las normas de la escuela.	1	0	1	0	1	0
Definiciones a nivel de escuela sobre servicios como la comida, o el material didáctico o deportivo, etc.	1	0	1	0	1	0
Definiciones de inversión de la escuela, en materia de infraestructura, perfeccionamiento para profesores, otros profesionales, etc.	1	0	1	0	1	0
Definiciones sobre el proyecto educativo institucional. (si existe)	1	0	1	0	1	0
Rendimiento escolar	1	0	1	0	1	0

P4. Consejos de Curso.
P4.1. Ahora hablaremos sobre las horas de consejo de curso que realiza con sus estudiantes. ¿Cuántas horas pedagógicas de consejo y discusión realiza usted cada mes? (excluya horas de “orientación” u otra actividad).
REGISTRAR NÚMERO. REGISTRAR “0” SI NO REALIZA AL MENOS UNA AL MES: _____

P4.2 Hablemos ahora de la última hora destinada a consejo de curso con sus estudiantes. En esta reunión se informó sobre… **(Lea la lista y registre Sí o No para cada fila).**
P4.3 ¿Alguno de estos temas se sometió a consulta con los estudiantes? ¿Cuáles? **(Lea la lista de nuevo y registre Sí o No para cada fila).**
P4.4 ¿Alguno de estos temas se decidió directamente a través de la discusión o el voto de los estudiantes? ¿Cuáles? **(Lea la lista de nuevo y registre Sí o No para cada fila).**

	P4.2		P4.3		P4.4	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Problemas / Decisiones sobre actividades extra-programáticas del curso.	1	0	1	0	1	0
Problemas / Decisiones sobre la metodología de enseñanza usada en las clases, formas de evaluación, etc.	1	0	1	0	1	0
Problemas / Decisiones sobre las medidas disciplinarias y las normas de la escuela.	1	0	1	0	1	0
Definiciones a nivel de escuela sobre servicios como la comida, o el material didáctico o deportivo, etc.	1	0	1	0	1	0
Definiciones de inversión de la escuela, en materia de infraestructura, perfeccionamiento para profesores, otros profesionales, etc.	1	0	1	0	1	0
Definiciones sobre el proyecto educativo institucional. (si existe)	1	0	1	0	1	0
Rendimiento escolar	1	0	1	0	1	0

P5. Reuniones de Trabajo.

P5.1. Quisiera hablar ahora de las reuniones de trabajo que tenga usted con los profesores.

¿Tiene usted periódicamente reuniones de trabajo con todos los profesores de educación básica básico? **SI RESPONDE "NO" EN LOS 3 CASOS PASE A P6.**

P5.2 ¿Cada cuánto tiene reuniones con todos los profesores de educación básica? **(IR POR LISTA)**?

P5.3 ¿Cuánto duran habitualmente las reuniones con los profesores de educación básica?

REGISTRE EL TIEMPO EN MINUTOS (1 hora = 60 minutos).

P5.1		P5.2					P5.3
Sí	No	Semanal-mente	Al menos una al mes	Al menos 2 por semestre	Semes-tralmente	Anual-mente	
1	0	1	2	3	4	5	

P5.4 En las reuniones con todos los profesores de educación básica **(IR POR LISTA)** ¿Qué temas trabajan? **(LEER LISTA DE TEMAS Y REGISTRAR TODOS LOS TIPOS DE TEMAS TRABAJADOS, RESPUESTA MÚLTPLE).**

Enfoques generales de la escuela	Metodologías de enseñanza	Problemas conductuales con alumnos específicos	Métodos de de evaluación	Planificación de actividades pedagógicas	Rendimiento escolar
1	2	3	4	5	6

P6. Planificación y autonomía del profesor.

P6.1 a) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los contenidos que debe enseñar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de contenidos.	1
Existe una planificación de contenidos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1b) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los métodos de enseñanza a usar en 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los métodos.	1
Existe una planificación de los métodos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.1c) ¿La escuela cuenta con una planificación detallada de los tiempos para desarrollar los contenidos para 8º básico? **LEA TODAS LAS ALTERNATIVAS ANTES DE REGISTRAR UNA RESPUESTA.**

Existe una planificación rígida de los tiempos.	1
Existe una planificación de los tiempos, pero es relativamente flexible.	2
Existen solo orientaciones generales.	3
No existe.	4

P6.2 ¿Tienen los profesores la libertad de diseñar sus propias evaluaciones, o estas están predefinidas por la planificación de la escuela?

P6.3 **Sólo si las evaluaciones están predefinidas:** ¿Y los profesores participan en el diseño de las pruebas predefinidas?

P6.2	
Diseñan sus propias evaluaciones	Están predefinidas
1	0

P6.3	
Sí	No
1	0

P6.4 ¿Existen sanciones establecidas para un profesor que no se ajusta a la planificación establecida?

P6.5 ¿Sabe usted de algún caso de aplicación de estas sanciones?

P6.4	
Si	No
1	0

P6.5	
Si	No
1	0

P6.6 Hablando ahora sobre qué tanta autonomía tienen los profesores frente a los directivos, para tomar decisiones respecto del curso del cual tienen jefatura. En el caso de… **(IR POR LISTA)** usted considera que tienen MUCHA AUTONOMÍA, POCA AUTONOMÍA, o NINGUNA AUTONOMÍA para decidir?

	Mucha Autonomía	Poca Autonomía	Ninguna Autonomía
a) Distribución de las horas de clase por asignaturas o subsectores de aprendizaje	3	2	1
b) Definición de actividades extra curriculares	3	2	1
c) Definición de lineamientos y énfasis metodológicos	3	2	1
d) Definición de contenido curricular	3	2	1

P7. Evaluación, Mecanismos de Control e Incentivos.

P7.1 Necesito preguntarle sobre quiénes participa en la evaluación formal del desempeño de los profesores que existen en la escuela. ¿Los profesores son evaluados periódicamente… **(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Por los directivos	0	1
b) Por la UTP	0	1
c) Por los alumnos	0	1
d) Por el Ministerio de Educación	0	1
e) Por el sostenedor	0	1
f) Por ellos mismos (en una autoevaluación formal)	0	1

P7.2 Ahora necesito saber sobre qué aspectos se consideran para supervisar y evaluar el desempeño y cumplimiento de los profesores. ¿La escuela realiza…**(IR POR LISTA)**?

	No	Si
a) Control de asistencia	0	1
b) Control de puntualidad	0	1
c) Control de práctica pedagógica (supervisión en el aula)	0	1
d) Control de los resultados obtenidos por los estudiantes	0	1
e) Control de cumplimiento de la planificación (informes, evaluaciones, etc.)	0	1

P7.3 Por otra parte ¿Existen a disposición de los profesores como usted mecanismos de incentivos a su desempeño en forma de… **(IR POR LISTA)**??

	No	Si
a) Incentivos Monetarios	0	1
b) Reconocimientos Públicos	0	1
c) Perfeccionamiento	0	1

P7.4 Y ¿considera usted que la forma en que se evalúa a los docentes para la entrega de incentivos es acorde con la misión y los objetivos de la escuela? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Totalmente	Parcialmente	Para nada	**NO LEER** No sabe
3	2	1	99

P8. Roles en la Escuela.
Ahora hablaremos sobre los distintos actores en la escuela (estudiantes, docentes, directivos, y apoderados) y los papeles y responsabilidades que **EFECTIVAMENTE** cumplen en esta escuela.

Para cada actor, le voy a leer una lista de tareas y responsabilidades y usted me indicará si en su opinión, ese actor asume MUCHA, POCA, o NINGUNA RESPONSABILIDAD en ese aspecto.

Comenzaremos con "el profesor"… **(LUEGO SEGUIR POR LISTA: LEER CADA RESPONSABILIDAD Y REGISTRAR "Si" O "No" PARA CADA RESPONSABILIDAD).**

	1. El profesor			2. El apoderado			3. El estudiante			4. El directivo		
	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA	MUCHA	POCA	NINGUNA
a) Participar activamente en la gestión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
b) Evaluar sistemáticamente los resultados de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
c) Conocer y transmitir la misión de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
d) Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
e) Aportar a la innovación pedagógica en la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
f) Aportar y participar en la planificación pedagógica	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Transmitir valores como respeto, responsabilidad, solidaridad, etc.	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
h) Motivar constantemente a los otros miembros de la comunidad	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
g) Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
i) Aportar con ideas innovadoras al desarrollo de la escuela	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1

P9. Estilo Organizacional.

A continuación, le indicaré algunas frases sobre las relaciones de trabajo en esta comunidad escolar. Por favor indíqueme qué tan de acuerdo estaría usted con cada una de ellas, utilizando la siguiente escala: **(1)** Completamente en desacuerdo, **(2)** Parcialmente en desacuerdo, **(3)** Parcialmente de acuerdo, **(4)** Completamente de acuerdo.

	Complet Desacuerdo.	Parcialmente Desacuerdo	Parcialmente Acuerdo	Complet. Acuerdo	**NO LEER** No sabe
1. Los profesores confían en los directivos en general y en el director en particular.	1	2	3	4	99
2. Cuando criticas constructivamente el trabajo de un colega, en general tienes buena recepción.	1	2	3	4	99
3. En esta escuela trabajan profesionales muy buenos, y profesionales muy malos.	1	2	3	4	99
4. El trabajo en equipo es una obligación molesta para la mayoría de los profesores aquí.	1	2	3	4	99
5. Aunque sienta que un profesor está cometiendo un error, prefiero no entrometerme en su trabajo.	1	2	3	4	99
6. Para un profesor, es complicado plantear un desacuerdo con el director en la escuela.	1	2	3	4	99
7. Si un colega en la escuela tiene un proyecto innovador, recibe apoyo para intentar ponerlo en práctica.	1	2	3	4	99
8. Los profesores y directivos se sienten parte importante del mismo proyecto.	1	2	3	4	99

Ahora le indicaré algunas frases sobre las condiciones y prácticas de trabajo en esta escuela. Por favor indíqueme si estas **(1)** Ocurren constantemente, **(2)** Ocurren de vez en cuando, o **(3)** No ocurren nunca.

	Ocurren Constantemente	Ocurren de vez en cuando	No ocurren nunca	**NO LEER:** No sabe
9. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica en psicopedagogía.	1	2	3	99
10. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica en servicios informáticos.	1	2	3	99
11. Los profesores tienen acceso a asistencia técnica de otros profesionales de la educación.	1	2	3	99
12. Los profesionales de la UTP tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
13. Los profesionales del equipo de gestión o equipo directivo tienen acceso a asistencia técnica en pedagogía.	1	2	3	99
14. Los profesores dedican mayor tiempo que el remunerado a sus labores docentes.	1	2	3	99

15. El equipo directivo dedican mayor tiempo que el remunerado a sus labores directivas.	1	2	3	99
16. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a recursos e infraestructura a apoderados.	1	2	3	99
17. El equipo directivo da cuenta de su gestión en cuanto a aprendizaje y resultados a los apoderados.	1	2	3	99
18. Existen talleres especiales para incentivar la participación de la familia en el progreso escolar de los niños.	1	2	3	99

P10. Liderazgo.

Ahora quiero preguntarle por el papel de liderazgo que algunas personas tienen o no en esta escuela, y cómo se desempeñan en el.

P10.1.1 Respecto de su propio liderazgo, como Jefe UTP de esta escuela ¿Considera usted que posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.1.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.2.1 Respecto del Director y su liderazgo en materias pedagógicas. ¿Considera usted que él posee un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.2.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que él lo ejerce de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.3.1 Respecto de el(los) dirigentes del Centro de Padres y apoderados de la escuela, y su liderazgo frente a los apoderados y ante la escuela en general. ¿Considera usted que ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.3.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que ellos lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.4.1 Respecto de el(los) representantes de los profesores (dirigentes, sindicato, comités), y su liderazgo frente a los otros docentes y ante la escuela en general. ¿Considera usted que ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.4.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que ellos lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P10.5.1 Respecto de el(los) representantes de los alumnos de enseñanza básica, y su liderazgo frente a sus compañeros. ¿Considera usted que él o ellos poseen un liderazgo…? **(LEER ALTERNATIVAS)**

Muy débil / Inexistente	Débil	**NO LEER** No sabe / Ni débil ni fuerte	Fuerte	Muy Fuerte
1	2	3	4	5

P10.5.2 Y este liderazgo (débil o fuerte). Considera usted que lo ejercen de modo… **(LEER ALTERNATIVAS)**

Democrático	Relativamente democrático	**NO LEER** No sabe / Ni uno ni otro	Relativamente Autoritario	Autoritario
1	2	3	4	5

P11. Decisiones y Responsabilidades:
Para el funcionamiento de esta escuela en particular, quisiera saber qué actores considera usted que poseen mayor poder de decisión en distintos aspectos.

P11.1 Respecto de **la planificación institucional** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
El sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.2 Respecto de la **obtención y asignación de recursos** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SÓLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.3 Respecto de la **administración del personal** en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Depto. Municipal / Corporación / Fundación	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P11.4 Respecto de la **organización del proceso de enseñanza y aprendizaje** (planificación pedagógica) en esta escuela. ¿Cuál de estos actores considera que en la práctica tiene más poder de decisión? **(LEER LISTA DE ACTORES)**. ¿Y en segundo lugar? ¿Y en tercer lugar? ¿Considera usted que alguno de estos actores no tiene ningún poder de decisión al respecto? **(EN ESTE CASO PUEDE MARCAR MÁS DE UNO)**.

	1er Lugar	2º Lugar	3er Lugar	Ningún Poder
El Ministerio de Educación	1	1	1	1
SEREMI Educación	2	2	2	2
DEPROV Educación	3	3	3	3
Sostenedor	4	4	4	4
La Escuela	5	5	5	5
NINGUNO **(SOLO EN 2º o 3º LUGAR)**	-	99	99	-

P12. Papel de las normativas.
A continuación le haré unas preguntas sobre las normativas de educación: nacionales, comunales y de la escuela.

P12.1a) Sobre las **normativas nacionales** (LOCE, ESTATUTO DOCENTE MARCO CURRICULAR Y PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

P12.1b) Sobre las **normativas comunales** (PADEM) en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

P12.1c) Sobre las **normativas internas de la escuela** (reglamentos), considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la autonomía de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P12.2a) Sobre las **normativas nacionales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?

P12.2b) Sobre las **normativas comunales** en materia de educación, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?

P12.2c) Sobre las **normativas internas de la escuela**, considera que ¿FAVORECEN u OBSTACULIZAN la calidad del desempeño de esta escuela?

	Favorecen	Obstaculizan	**NO LEER** No sabe
a) Nacionales	1	0	99
b) Comunales	1	0	99
c) Internas	1	0	99

P23. Autoevaluación.

Finalmente, le pediré que evalúe a esta escuela en distintos aspectos. Para evaluarla, utilice una escala de 1 a 7, donde una nota 1 equivale a "Pésimo", una nota 7 a "Excelente", y una nota 4 equivale a "Apenas suficiente".

Por favor, evalúe a la escuela en:

a) El nivel de organización y coordinación existente en general, involucrando a los docentes, directivos y apoderados	1	2	3	4	5	6	7
b) La calidad del clima escolar: La cultura de respeto y apoyo entre quienes laboran aquí	1	2	3	4	5	6	7
c) La capacidad de innovación en materia pedagógica que tiene y realiza efectivamente la escuela	1	2	3	4	5	6	7
d) La capacidad de producir aprendizajes de calidad en todos sus alumnos	1	2	3	4	5	6	7

P24. Expectativas.
Quisiera consultarle ahora sobre las expectativas que usted tiene sobre el futuro escolar de sus alumnos actuales de 8º básico. Considerando sus aptitudes, problemas y condiciones: ¿Cuántos de ellos cree usted que... **(IR POR LISTA Y LEER ALTERNATIVAS PARA CADA ÍTEM)**?

	Ninguno / casi ninguno	Pocos / Menos de un tercio	Más menos la mitad	La Mayoría	Todos / Casi todos
a) Terminarán la enseñanza media	1	2	3	4	5
b) Ingresarán a una universidad	1	2	3	4	5
c) Obtendrán un título universitario	1	2	3	4	5
d) Ingresarán a otra institución de Educación Superior (IP, CFT)	1	2	3	4	5
e) Obtendrán un título técnico o profesional (no universitaria)	1	2	3	4	5

P25. Satisfacción.

Finalmente, quisiera consultarle sobre lo satisfecho que se encuentra usted, sopesando los distintos factores (salario, ambiente laboral, estudiantes, etc.), con su empleo en esta escuela. Para realizar su evaluación utilice una escala de 1 a 7 donde “1” es “Para nada satisfecho”, “4” es “Apenas satisfecho” y “7” es “Extremadamente satisfecho”.

1 2 3 4 5 6 7

MUCHAS GRACIAS.

ANEXO III: TABLAS DE RESULTADOS

Cuadro Nº 1: Correlación entre Puntaje Corregido y Puntaje Tradicional
Coeficiente de Correlación de Pearson

R	0,9845
Sig.	0,0000

Cuadro N°2: Diferencia absoluta del Puntaje Corregido versus Puntaje Tradicional
Frecuencias relativas por rangos (%).

Rango	Total	NSE		Dependencia	
		Bajo	Alto	Municipal	Part. Subv.
Z 0 a 0.149; SIMCE 0 a 3.52	57,24	59,29	55,91	54,35	59,61
Z 0.15 a 0.299; SIMCE 3.53 a 7.04	33,78	36,04	32,31	40,28	28,43
Z 0.3 o más; SIMCE 7.05 o más	8,99	4,67	11,78	5,38	11,95

Cuadro N°3: Estadísticos Descriptivos (puntajes Z)

	Total	NSE		Dependencia	
		Bajo	Alto	Municipal	Part. Subv.
Promedio	0,146	0,137	0,153	0,142	0,150
Mínimo	0,002	0,003	0,002	0,002	0,002
Máximo	0,611	0,611	0,571	0,544	0,611

Cuadro N°4: Estadísticos Descriptivos (puntaje SIMCE equivalente)

	Total	NSE		Dependencia	
		Bajo	Alto	Municipal	Part. Subv.
Promedio	3,44	3,22	3,59	3,33	3,54
Mínimo	0,05	0,07	0,05	0,05	0,05
Máximo	14,36	14,36	13,42	12,79	14,36

Cuadro N°5: Diferencia real (no absoluta) del Puntaje Corregido versus Puntaje Tradicional
Estadísticos Descriptivos (puntajes Z)

	Total	NSE		Dependencia	
		Bajo	Alto	Municipal	Part. Subv.
Promedio	0,000	0,014	-0,010	0,025	-0,022
Mínimo	-0,611	-0,611	-0,571	-0,544	-0,611
Máximo	0,557	0,557	0,441	0,441	0,557

Cuadro N°6: Estadísticos Descriptivos (puntaje SIM CE equivalente)

	Total	NSE		Dependencia	
		Bajo	Alto	Municipal	Part. Subv.
Promedio	0,00	0,33	-0,23	0,59	-0,51
Mínimo	-14,36	-14,36	-13,42	-12,79	-14,36
Máximo	13,09	13,09	10,37	10,37	13,09

Cuadro N°7: Pruebas T de diferencia de medias (de las diferencias entre los puntajes)

	Coef. t	Sig.(dif. ~0)
NSE	0,6195	0,5362
Dependencia	2,0599	0,0405

Cuadro N° 8: Existencia de una planificación central de contenidos, de acuerdo al Jefe de UTP según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Existe planificación detallada	17,25	18,49	16,44	13,91	19,99
Existe planificación flexible	79,81	80,13	79,60	82,03	77,98
Existen líneas generales	2,68	0,71	3,96	4,05	1,56
No existe planificación	0,26	0,67	0,00	0,00	0,48

Cuadro N°9: Existencia de una planificación centra l de Métodos, de acuerdo al jefe de UTP según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Existe planificación detallada	6,25	7,76	5,27	4,82	7,42
Existe planificación flexible	73,86	74,38	73,52	72,29	75,15
Existen líneas generales	16,02	13,52	17,64	17,23	15,03
No existe planificación	3,88	4,34	3,57	5,66	2,41

Cuadro N°10: Existencia de una planificación centr al de TIEMPOS a dedicar a los contenidos, de acuerdo al jefe de UTP según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Existe planificación detallada	12,33	15,87	10,03	12,25	12,40
Existe planificación flexible	79,81	79,23	80,18	78,76	80,67
Existen líneas generales	6,05	4,23	7,22	7,31	5,01
No existe planificación	1,82	0,67	2,57	1,69	1,93

Cuadro N°11: Nivel de autonomía de la escuela, dec larado por el jefe de UTP, para definir metas y objetivos pedagógicos según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	4,22	3	5,01	3,29	4,99
Debe consultar	10,73	5,11	14,38	7,84	13,11
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	27,08	27,93	26,53	24,89	28,88
Tiene completa autonomía	57,97	63,96	54,08	63,98	53,02

Cuadro N°12: Nivel de autonomía de la escuela, dec larado por el jefe de UTP, para establecer y modificar el currículo según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	19,61	22,25	17,89	26,38	14,04
Debe consultar	21,55	21,44	21,63	25,48	18,32
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	32,55	26,28	36,61	24,25	39,37
Tiene completa autonomía	26,29	30,03	23,87	23,89	28,27

Cuadro N°13: Nivel de autonomía de la escuela, dec larado por el jefe de UTP, para establecer y modificar métodos pedagógicos según tipo de establecimiento. (expresada en porcentajes).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	2,74	0	4,51	0	4,99
Debe consultar	8,75	3,43	12,21	5,06	11,79
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	30,14	25,71	33,01	25,82	33,69
Tiene completa autonomía	58,37	70,87	50,27	69,12	49,53

Cuadro N°14: Nivel de autonomía declarado por el d irectivo para contratar y despedir profesores. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	40,87	52,97	33,02	79,58	9,03
Debe consultar	12,58	14,98	11,03	12,22	12,88
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	22,28	17,07	25,65	6,23	35,47
Tiene completa autonomía	24,27	14,97	30,3	1,97	42,61

Cuadro N°15: Nivel de autonomía declarado por el d irectivo para contratar y despedir a otro personal. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	43,13	55,84	34,89	82,32	10,9
Debe consultar	12,07	14,31	10,61	10,87	13,05
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	20,57	16,68	23,09	4,78	33,55
Tiene completa autonomía	24,24	13,17	31,42	2,03	42,51

Cuadro N°16: Nivel de autonomía declarado por el d irectivo para modificar la carga horario de los profesores. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	21,94	29,07	17,31	35,9	10,46
Debe consultar	19,75	18,95	20,26	30,44	10,96
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	26,89	29,47	25,21	21,38	31,43
Tiene completa autonomía	31,42	22,5	37,21	12,29	47,16

Cuadro N°17: Nivel de autonomía declarado por el d irectivo para asignar incentivos. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
No posee capacidad de decisión	52,31	63,34	45,16	83,35	26,79
Debe consultar	16,28	13,6	18,02	9,13	22,17
Debe consultar, pero normalmente respetan sus decisiones	13,4	11,83	14,43	4,78	20,5
Tiene completa autonomía	18	11,23	22,39	2,74	30,55

Cuadro N°18: Resultados MODELO DE REGRESIÓN 1, Inc luye las cuatro variables de autonomía de decisión.

	SC	Gl	MC
Model	20037,3606	4	5009,340
Residual	103646,521	230	450,637
Total	123683,882	234	528,564

F(4, 230)	11,12
Sig (F)	0,00
R^2	0,162
R^2 ajustado	0,1474

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Aut. Plan. Inst.	-3,69	1,935	-1,91	0,058	-7,50	0,12
Aut. Obt/Asign. Rec.	5,28	1,758	3,00	0,003	1,82	8,74
Aut. Adm. Personal	9,02	1,993	4,52	0,000	5,09	12,94
Aut. Proceso E-A.	-1,84	2,481	-0,74	0,458	-6,73	3,04
Constante	196,66	7,612	25,83	0,000	181,66	211,66

Cuadro N°19: Resultado MODELO DE REGRESION 2

	SC	gl	MC
Model	16707,0659	2	8353,533
Residual	106976,816	232	461,107
Total	123683,8820	234	528,564

F(2, 232)	18,12
Sig (F)	0,00
R^2	0,1351
R^2 ajustado	0,1276

Variable	**Coeficiente**	**ES**	**T**	**Sig (t)**	**Intervalo b (95%)**	
Aut. Obt/Asign. Rec.	3,82	1,690	2,26	0,025	0,49	7,15
Aut. Adm. Personal	8,24	1,957	4,21	0,000	4,39	12,10
Constante	182,77	6,181	30,14	0,000	174,12	198,48

Cuadro N°20: Resultados MODELO DE REGRESION 3

	SC	gl	MC
Model	42290,3798	3	14096,793
Residual	81393,5017	231	352,353
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	40,01
Sig (F)	0,00
R^2	0,3419
R^2 ajustado	0,3334

Variable	**Coeficiente**	**ES**	**T**	**Sig (t)**	**Intervalo b (95%)**	
Aut. Obt/Asign. Rec.	2,15	1,490	1,44	0,150	-0,79	5,09
Aut. Adm. Personal	6,00	1,731	3,46	0,001	2,59	9,41
NSE	22,08	2,591	8,52	0,000	16,97	27,18
Constante	162,19	6,100	26,59	0,000	150,17	174,20

Cuadro N°21: Resultados MODELO DE REGRESION 4

	SC	Gl	MC
Model	45765,0146	3	15255,005
Residual	77918,8669	231	337,311
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	45,23
Sig (F)	0,00
R^2	0,3700
R^2 ajustado	0,3618

Variable	Coeficiente	ES	T	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Aut. Adm. Personal	3,73	1,814	2,06	0,041	0,15	7,30
NSE	20,18	2,602	7,76	0,000	15,06	25,31
Dependencia (PS=1)	10,40	2,943	3,53	0,000	4,60	16,20
Constante	161,75	5,905	27,39	0,000	150,12	173,39

Cuadro N°22: Actor de mayor poder de decisión sobr e planificación institucional. Frecuencias relativas (%).

Actor de mayor poder de decisión sobre planificación institucional. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Indefinido	24,19	25,88	23,10	25,56	23,07
MINEDUC	25,41	12,15	34,01	13,00	35,62
Sostenedor	9,86	8,65	10,65	10,44	9,38
Escuela	40,54	53,32	32,25	51,00	31,93

Actor de mayor poder de decisión sobre obt. y asig. de recursos. Frecuencias relativas (%).

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Indefinido	17,90	10,71	22,57	13,64	21,41

MINEDUC	34,27	31,32	36,18	23,87	42,81
Sostenedor	27,00	44,05	15,95	51,75	6,65
Escuela	20,83	13,93	25,30	10,74	29,12

Actor de mayor poder de decisión sobre la administración de personal. Frecuencias relativas (%).

	Total	**NSE Bajo**	**NSE Alto**	**Municipal**	**PS**
Indefinido	7,71	10,71	5,77	12,82	3,51
MINEDUC	3,03	2,68	3,26	1,35	4,41
Sostenedor	34,57	48,87	25,29	64,99	9,54
Escuela	54,69	37,75	65,68	20,84	82,53

Actor de mayor poder de decisión sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje. Frecuencias relativas (%).

	Total	**NSE Bajo**	**NSE Alto**	**Municipal**	**PS**
Indefinido	14,74	15,47	14,27	17,74	12,28
MINEDUC	22,51	17,70	25,63	19,11	25,30
Sostenedor	1,36	0,67	1,81	0,67	1,93
Escuela	61,39	66,16	58,29	62,47	60,49

Cuadro N°23: Modelo de Regresión 1

MODELO DE REGRESIÓN 1:

Incluye las 5 variables antes mencionadas

	SC	gl	MC
Model	17881,4934	5	3576,299
Residual	105802,388	229	462,019
Total	123683,882	234	528,564

F(5, 229)	7,74
Sig (F)	0,00
R^2	0,1446
R^2 ajustado	0,1259

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Poder de la escuela sobre la administración de personal.	12,10	4,796	2,52	0,012	2,65	21,54
Poder de la escuela sobre la obt. y asig. de recursos	5,33	3,746	1,42	0,157	-2,06	12,71
Poder del ministerio sobre la planificación institucional	4,19	3,449	1,22	0,225	-2,60	10,99
Poder del sostenedor sobre la administración de personal	2,20	5,245	0,42	0,675	-8,13	12,54
Poder del sostenedor sobre la obt. y asig. de recursos	-7,42	3,771	-1,97	0,050	-14,85	0,01
Constante	214,78	4,764	45,08	0,000	205,39	224,17

Cuadro N°24: Modelo de Regresión 2

MODELO DE REGRESIÓN 2:

Conservamos sólo las 2 variables significativas

	SC	gl	MC
Model	16439,9539	2	8219,977
Residual	107243,928	232	462,258
Total	123683,8820	234	528,564

F(2, 232)	17,78
Sig (F)	0,00
R^2	0,1329
R^2 ajustado	0,1254

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Poder de la escuela sobre la administración de personal.	11,73	3,138	3,74	0,000	5,55	17,91
Poder del sostenedor sobre la obt. y asig. de recursos	-8,89	3,518	-2,53	0,012	-15,82	-1,96
Constante	218,31	2,693	81,08	0,000	213,01	223,62

Cuadro N°25: Modelo de Regresión 3

Ingresamos NSE como variable de control.

	SC	gl	MC
Model	39941,0015	3	13313,667
Residual	83742,88	231	362,523
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	36,72
Sig (F)	0,00
R^2	0,3229
R^2 ajustado	0,3141

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Poder de la escuela sobre la administración de personal.	8,07	2,816	2,86	0,005	2,52	13,61
Poder del sostenedor sobre la obt. y asig. de recursos	-3,28	3,193	-1,03	0,306	-9,57	3,01
NSE	21,81	2,709	8,05	0,000	16,47	27,15
Constante	183,76	4,910	37,43	0,000	174,08	193,43

Cuadro N°26: Descripción de percepción del profeso r de acuerdo a actores que evalúan su función.

Porcentaje de profesores que declaran que distintos actores evalúan en su evaluación

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipales	Part. Subv.
Directivos	76,2%	77,3%	75,5%	72,2%	79,5%
UTP	80,7%	79,9%	81,2%	73,0%	87,0%
Alumnos	20,3%	21,4%	19,5%	20,6%	20,0%
MINEDUC	47,1%	57,7%	40,2%	70,8%	27,5%
Sostenedor	36,1%	33,0%	38,1%	31,9%	39,6%
Autoevaluación	51,4%	50,5%	52,0%	49,3%	53,2%

Cuadro N°27: Pruebas T de diferencia de medias del puntaje de desempeño según existe o no evaluación.

	Pje. Medio		Dif	T	Sig (una cola)
	Con Eval.	Sin Eval.			
Directivos	217,70	218,92	-1,22	-0,368	0,644
Utp	217,48	220,16	-2,68	-0,746	0,772
Alumnos	216,95	218,27	-1,32	-0,371	0,644
MINEDUC	213,91	222,13	-8,22	-2,936	0,998
Sostenedor	219,91	216,98	2,93	0,983	0,163
Autoevaluación	217,52	218,46	-0,94	-0,328	0,628

gl = 233

Cuadro N°28: Descriptivo mecanismos de control por establecimiento

Porcentaje de profesores que declaran estar sujetos a los distintos mecanismos de control.

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipales	Part. Subv.
Control de asistencia	92,9%	94,3%	92,0%	92,8%	93,0%
Control de puntualidad	89,6%	89,5%	89,7%	89,1%	90,1%
Control de práctica pedagógica	83,9%	89,0%	80,6%	91,2%	77,9%
Control de los resultados obtenidos por los estudiantes	88,6%	89,9%	87,8%	88,7%	88,6%
Control de cumplimiento de la planificación	92,7%	92,6%	92,8%	94,8%	91,0%

Cuadro N°29: Pruebas T de diferencia de medias del puntaje de desempeño según se aplica o no mecanismo.

	Pje. Medio		Dif	T	Sig (una cola)
	Aplican	No Aplican			
Asistencia	217,55	224,16	-6,61	-1,171	0,879
Puntualidad	217,74	220,24	-2,50	-0,541	0,705
En aula	217,18	222,89	-5,71	-1,415	0,921
R. Alumnos	218,05	217,60	0,45	0,101	0,460
Cump. Plan.	218,11	216,64	1,46	0,266	0,395

gl = 233

Cuadro N°30: Mecanismos de incentivo por establecimiento

Porcentaje de profesores que declaran tener acceso a distintas formas de incentivos.

	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipales	Part. Subv.
Monetarios	22,7%	21,0%	23,8%	19,4%	25,4%
Recon. Públicos	50,7%	43,7%	55,3%	45,0%	55,4%

Cuadro N°31: Modelo de regresión 1, pruebas bivariables

	SC	Gl	MC
Model	6999,73446	2	3499,867
Residual	116684,147	232	502,949
Total	123683,882	234	528,564

F(2, 232)	8,35
Sig (F)	0,00
R^2	0,0979
R^2 ajustado	0,0862

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Incentivo; Monetario	8,15	3,208	2,54	0,012	1,83	14,47
Incentivo; Recon.	7,26	3,294	2,21	0,028	0,77	13,75
Constante	214,58	2,790	76,91	0,000	209,09	220,08

Cuadro N°32: Modelo de regresión 2, Nivel socioeconómico como variable de control

	SC	Gl	MC
Model	38346,3253	3	12782,108
Residual	85337,5562	231	369,427
Total	123683,8820	234	528,564

F(3, 231)	34,6
Sig (F)	0,00
R^2	0,31
R^2 ajustado	0,3011

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Incentivo; Monetario	6,48	2,755	2,35	0,019	1,06	11,91
Incentivo; Recon.	4,04	2,844	1,42	0,157	-1,57	9,64
NSE	23,92	2,597	9,21	0,000	18,80	29,04
Constante	178,98	4,545	39,38	0,000	170,02	187,93

Cuadro N°33: Modelo de regresión 3, Dependencia co mo variable de control

	SC	gl	MC
Model	45893,1094	3	15297,703
Residual	77790,7722	231	336,757
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	45,43
Sig (F)	0,00
R^2	0,3711
R^2 ajustado	0,3629

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Incentivo; Monetario	5,60	2,608	2,15	0,033	0,46	10,74
NSE	20,22	2,599	7,78	0,000	15,10	25,34
Dependencia (1=PS)	12,74	2,568	4,96	0,000	7,68	17,80
Constante	168,35	4,853	34,69	0,000	158,78	177,91

Cuadro N°34: Escuelas en que los tres entrevistado s coinciden en la existencia de una misión definida según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Total	96,94
NSE Bajo	97,80
NSE Alto	96,38
E. Municipal	97,94
E. PS	96,11

Cuadro Nº 35: Coincidencia en los contenidos de la misión y desempeño.

	Puntaje Medio de Desempeño	S	Casos
Nula	221,62	22,07	54
D-U	219,53	21,61	42
D-P	226,66	25,02	38
U-P	220,00	22,65	39
Completa	223,57	23,82	62

Cuadro Nº 36: Coincidencia en la operacionalización de la misión y desempeño.

	Puntaje Medio de Desempeño	S	Casos
Nula	221,21	22,22	93
D-U	220,81	26,04	49
D-P	226,09	26,41	27
U-P	223,39	15,63	31
Completa	223,39	24,62	35

Cuadro Nº 37: Análisis de Varianza: Coincidencia en contenidos de la misión y puntaje de desempeño.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	142,256	2	71,128	0,13	0,875
Residual	123541,625	232	532,507		
Total	123683,882	234	528,564		

Cuadro Nº 38: Análisis de Varianza: Coincidencia en contenidos de la misión y puntaje de desempeño.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	197,473	2	98,736	0,19	0,8308
Residual	123486,409	232	532,269		
Total	123683,882	234	528,564		

Cuadro Nº 39: Análisis de Varianza: Consistencia, de acuerdo al profesor, entre la misión y los criterios de evaluación para la entrega de incentivos, y puntaje de desempeño.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	5801,383	2	2900,692	5,95	0,0031
Residual	97917,490	201	487,152		
Total	103718,874	203	510,930		

Cuadro Nº 40: Consistencia, de acuerdo al profesor, entre la misión y los criterios de evaluación para la entrega de incentivos, y puntaje de desempeño.

Respuesta	Puntaje Medio	S	Casos
Para nada consistente	216,149	18,991	64
Parcialmente consistente	221,939	22,551	81
Totalmente consistente	229,657	24,076	59
NS/NR	219,856	25,810	31

Cuadro Nº 41: Análisis de Varianza: Consistencia, de acuerdo al profesor, entre la misión y los criterios de evaluación para la entrega de incentivos, y puntaje de desempeño. Controlando el NSE de la escuela.

NSE: Bajo.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	908,238	2	454,119	1,44	0,2408
Residual	32404,425	103	314,606		
Total	33312,663	105	317,263		

NSE: Alto.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	2377,296	2	1188,648	3,21	0,0447
Residual	35163,677	95	370,144		
Total	37540,972	97	387,020		

Cuadro Nº 42: Análisis de Varianza: Consistencia, de acuerdo al profesor, entre la misión y los criterios de evaluación para la entrega de incentivos, y puntaje de desempeño. Controlando dependencia de la escuela.

Dependencia: Municipal.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	3430,765	2	1715,383	4,73	0,0109
Residual	37378,336	103	362,896		
Total	40809,101	105	388,658		

Dependencia: Part. Subv.

Fuente	SC Parciales	Gl	MC	F	Sig.
Factor	29,038	2	14,519	0,03	0,9678
Residual	42145,992	95	443,642		
Total	42175,030	97	434,794		

Cuadro N°43: Puntaje general de Estilo Organizacio nal según tipo de establecimiento.

(Expresada en porcentajes)

PUNTAJE	Municipal	PS	Total
20/40pts	23,10	14,48	18,31
41/45pts	22,87	22,70	22,77
46/50pts	25,35	27,45	26,52
51/55pts	20,45	22,44	21,56
56/60pts	8,23	12,92	10,84

Cuadro Nº 44.
Análisis de factores[155]

[155] Como los factores son combinaciones lineales, se puede calcular para cada escuela su puntaje en cada factor solucionando una regresión. Este puntaje estandarizado no dice nada, simplemente ordena los casos según su comportamiento general en el factor y así permite usarlos en los modelos. En la tabla de regresión de Bartlet se muestra cómo se construyen los puntajes factoriales; los coeficientes de la tabla se llaman coeficientes factoriales. Se parecen a la matriz estructural, pero no es lo mismo. Lo que se interpreta es la estructural, se incluye el método de regresión de Bartlet sólo para mostrar el proceso.

Cuadro Nº 44.
Análisis de factores

ANÁLISIS DE COMPONENTES PRINCIPALES: FACTORES ROTADOS (ORTOGONAL VARIMAX).

Autovalores:

Factor	Varianza (Autovalor)	Proporción	Acumulativa
Factor 1	1,76257	22,0%	22,0%
Factor 2	1,37145	17,1%	39,2%
Factor 3	1,30898	16,4%	55,5%

Matriz Estructural:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Unicidad
Biblioteca	-0,032	-0,045	0,888	0,209
Uso de computadores	-0,068	0,801	0,147	0,331
Conexión a Internet	0,131	0,810	-0,127	0,311
Laboratorios de ciencia	0,440	0,204	0,568	0,441
Sala de música, instrumentos, etc.	0,619	0,005	0,141	0,597
Laboratorio de Inglés	0,721	0,030	-0,127	0,464
Sala multimedia	0,592	0,151	0,352	0,503
Aistencia técnica pedagógica	0,542	-0,077	-0,002	0,700

Matriz factorial, método de regresión de Bartlet.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Biblioteca	-0,176	-0,082	0,740
Uso de computadores	-0,131	0,596	0,088
Conexión a Internet	0,040	0,602	-0,174
Laboratorios de ciencia	0,154	0,086	0,378
Sala de música, instrumentos, etc.	0,356	-0,053	0,005
Laboratorio de Inglés	0,465	-0,026	-0,236

Sala multimedia	0,290	0,046	0,176
Aistencia técnica pedagógica	0,341	-0,100	-0,094

Cuadro Nº 45: Modelo de regresión 1 Recursos y desempeño. Factores 1, 2 y Existencia Biblioteca.

	SC	Gl	MC
Model	19289,4577	3	6429,819
Residual	104394,424	231	451,924
Total	123683,882	234	528,564

F(3, 231)	14,23
Sig (F)	0,00
R2	0,156
R2 ajustado	0,145

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
F1: Inv. Pedagógica.	8,66	1,390	6,23	0,000	5,92	11,40
F2: Inv. Tecnología	2,71	1,391	1,95	0,053	-0,03	5,45
Existencia Biblioteca	2,77	4,351	0,64	0,525	-5,80	11,34
Constante	219,87	4,092	53,73	0,000	211,81	227,94

Cuadro N°46: Número de reuniones de apoderados rea lizadas en el último año por el profesor de 8º básico según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Reuniones	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Ninguna	3,73	0,67	5,73	2,39	4,82
1 o 2	7,79	6,08	8,90	6,98	8,44
3	25,18	23,78	26,09	24,45	25,77
4	24,30	25,91	23,24	25,99	22,91
5	27,01	27,96	26,40	22,25	30,90
6 a 9	8,72	12,17	6,46	13,84	4,55
10 o más	3,28	3,44	3,17	4,11	2,60

Cuadro N°47: Nivel de asistencia a la última reunión de apoderados según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Nivel de Asistencia	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Todos	3,91	4,82	3,32	5,08	2,95
Más de ¾	59,14	51,08	64,36	51,92	65,07
Más de ½	29,90	37,30	25,10	35,87	24,99
Al menos ¼	6,30	4,89	7,22	5,46	6,99
Menos de ¼	0,75	1,91	0,00	1,67	0,00

Cuadro N°48: Nivel de tratamiento de temas y problemas en la última reunión de apoderados realizada. (Expresada en porcentajes)

TEMA	El tema no se trató	El tema se trató	El tema se sometió a consulta	El tema se sometió a decisión con los apoderados
Problemas / Decisiones sobre actividades extra-programáticas del curso.	14,46	16,06	17,84	51,64
Problemas / Decisiones sobre la metodología de enseñanza usada en las clases, formas de evaluación, etc.	30,27	35,86	19,37	14,50
Problemas / Decisiones sobre las medidas disciplinarias y las normas de la escuela.	11,35	36,76	29,05	22,83
Definiciones a nivel de escuela sobre servicios como la comida, o el material didáctico o deportivo, etc.	62,16	17,86	9,75	10,23
Definiciones de inversión de la escuela, en materia de infraestructura, perfeccionamiento para profesores, otros profesionales, etc.	61,40	20,11	8,12	10,37
Definiciones sobre el proyecto educativo institucional. (si existe)	48,91	26,08	10,75	14,26

Rendimiento escolar	3,27	43,48	26,00	27,25

Cuadro Nº 49: Número de horas pedagógicas mensuales dedicadas a consejo de curso según tipo de establecimiento. (Expresada en porcentajes)

Reuniones	Total	NSE Bajo	NSE Alto	Municipal	PS
Ninguna	5,51	6,58	4,79	4,25	6,54
1 o 2	10,14	10,63	9,81	10,69	9,68
3 o 4	48,93	45,70	51,08	51,60	46,75
5 o 6	2,48	1,93	2,85	2,41	2,55
8 a 10*	23,67	28,28	20,59	26,34	21,48
11 o más	9,27	6,87	10,88	4,71	13,00

* No se reportan casos con 7 horas.

Cuadro N°50: Tabla de correlaciones con el desempe ño

	Consejo de curso		Reuniones de Apoderados	
	Coeficiente	**Sig.**	**Coeficiente**	**Sig.**
Actividades extra-programáticas	-0,1155	0,0772	0,1184	0,0701
Metodología de enseñanza	-0,1097	0,0935	-0,021	0,7492
Medidas disciplinarias y normas	0,0181	0,7822	-0,0025	0,9693
Servicios como comida, material didáctico, etc.	-0,0485	0,4592	-0,023	0,7255
Definiciones de inversión	-0,0874	0,182	0,0898	0,1698
Proyecto educativo institucional	-0,0019	0,9769	-0,1253	0,0551
Rendimiento escolar	0,1379	0,0346	0,1306	0,0455

Cuadro Nº 51: Modelo 2 backward
Estrategias de implicación de actores educativos.

	SC	Gl	MC
Modelo	6173,283	1	6173,283
Residual	117510,598	233	504,337
Total	123683,882	234	528,564

F(1, 233)	12,24
Sig (F)	0,00
R2	0,05
R2 ajustado	0,05

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Participación de los apoderados	10,62	3,035	3,50	0,001	4,64	16,60
Constante	215,63	2,410	89,47	0,000	210,88	220,38

Cuadro N°52: Frecuencia de reuniones de profesores

Frecuencias relativas	**Total**	**NSE Bajo**	**NSE Alto**	**Municipal**	**Part. Subv.**
Semanal	65,32	65,87	64,96	69,7	61,71
1 o más al mes	24,94	24,11	25,48	19,86	29,12
2 o más al semestre	3,96	4,82	3,4	4,41	3,59
Semestral	0,57	0	0,95	0	1,05
No hay	5,21	5,2	5,21	6,03	4,53

Cuadro N°53:
Frecuencia de reuniones de profesores con jefes UTP

Frecuencias relativas	**Total**	**NSE Bajo**	**NSE Alto**	**Municipal**	**Part. Subv.**
Semanal	68,59	74,34	64,86	63,44	68,59
1 o más al mes	26,39	23,66	28,16	31,58	26,39
2 o más al semestre	3,77	2,01	4,91	3,53	3,77
Semestral	0	0	0	0	0
No hay	1,25	0	2,06	1,45	1,25

Cuadro Nº 54: Modelo1 de regresión
Elementos de la estructura escolar

MODELO 1.

	SC	Gl	MC
Modelo	10206,332	4	2551,583
Residual	112265,407	226	496,750
Total	122471,739	230	532,486

F(4, 226)	5,14
Sig (F)	0,00
R2	0,08
R2 ajustado	0,07

Variable	**Coeficiente**	**ES**	**t**	**Sig (t)**	**Intervalo b (95%)**	
Nº reuniones de profesores	7,50	3,392	2,21	0,028	0,81	14,18
Nº reuniones con jefe de UTP	-11,33	3,462	-3,27	0,001	-18,15	-4,51
Nº de departamentos o áreas	1,21	0,415	2,91	0,004	0,39	2,03

Nº de subciclos.	-0,57	1,050	-0,55	0,585	-2,64	1,50
Constante	222,49	4,050	54,94	0,000	214,51	230,47

Cuadro N°55: Modelo 2
Elementos de la estructura escolar

	SC	Gl	MC
Modelo	10007,090	3	3335,697
Residual	112752,682	228	494,529
Total	122759,773	231	531,428

F(3, 228)	6,75
Sig (F)	0,00
R2	0,08
R2 ajustado	0,07

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Nº reuniones de profesores	7,31	3,380	2,16	0,032	0,65	13,97
Nº reuniones con jefe de UTP	-11,42	3,441	-3,32	0,001	-18,20	-4,64
Nº de departamentos o áreas	1,16	0,410	2,83	0,005	0,35	1,97
Constante	221,46	3,072	72,08	0,000	215,41	227,52

Cuadro N°56: Participar activamente en la gestión de la escuela

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	2,9	20,8	76,3	2,5	39,2	57,1	1,3	28,8	70,0
	NSE Bajo – PS	4,0	21,8	74,2	0,0	26,0	74,0	2,1	29,9	68,1
	NSE Alto – Municipal	3,2	25,2	71,7	5,5	29,9	64,6	0,0	36,2	63,8
	NSE Alto – PS	3,3	23,2	73,5	1,9	26,8	71,3	3,3	31,2	65,5

Cuadro N°57: Evaluar sistemáticamente los resultad os de la escuela

	ENTREVISTADO:	Profesores			Jefes UTP			Directivos		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	NSE Bajo - Municipal	0,0	20,0	78,8	2,9	21,3	74,6	3,3	24,6	72,1
	NSE Bajo – PS	4,0	28,3	67,7	2,1	7,9	90,1	4,0	18,1	77,9
	NSE Alto - Municipal	0,0	22,8	77,2	3,9	30,7	65,4	0,0	26,8	73,3
	NSE Alto – PS	1,9	24,0	74,0	3,3	18,8	77,9	2,8	26,5	70,7

Cuadro N°58: Conocer y transmitir la misión de la escuela

	ENTREVISTADO:	Profesores			Jefes UTP			Directivos		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	NSE Bajo - Municipal	0,0	15,8	84,2	5,4	24,6	68,8	1,7	31,3	67,1
	NSE Bajo - PS	0,0	25,9	74,2	3,9	18,0	78,2	0,0	25,7	74,3
	NSE Alto - Municipal	0,0	21,3	78,8	6,3	33,1	60,6	0,0	35,4	64,6
	NSE Alto - PS	1,9	10,8	87,3	3,3	18,3	78,4	5,8	26,3	68,0

Cuadro N°59: Participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

	ENTREVISTADO:	Profesores			Jefes UTP			Directivos		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	NSE Bajo - Municipal	0,0	2,9	97,1	0,0	5,0	93,8	1,7	2,9	95,4
	NSE Bajo - PS	0,0	1,9	98,1	0,0	3,9	96,1	0,0	4,0	96,0
	NSE Alto - Municipal	0,0	1,6	98,4	0,0	6,3	93,7	0,0	7,9	92,1

	NSE Alto - PS	0,0	1,4	98,6	0,0	6,1	93,9	3,3	1,4	95,3

Cuadro N°60: Aportar a la innovación pedagógica en la escuela

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	1,3	15,0	83,8	0,0	30,4	68,3	7,5	30,4	62,1
	NSE Bajo – PS	0,0	18,0	82,0	0,0	16,0	84,0	0,0	26,0	74,0
	NSE Alto – Municipal	0,0	16,5	83,5	0,0	37,8	62,2	0,0	31,5	68,5
	NSE Alto – PS	0,0	17,4	82,6	1,4	15,8	82,8	1,9	28,7	69,3

Cuadro N°61: Aportar y participar en la planificac ión pedagógica

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	0,0	5,8	94,2	1,7	9,6	87,5	1,7	12,5	85,8
	NSE Bajo – PS	0,0	10,0	90,1	0,0	7,8	92,2	0,0	8,0	92,0
	NSE Alto - Municipal	3,2	9,5	87,4	0,0	8,7	91,3	0,0	11,8	88,2
	NSE Alto – PS	0,0	7,5	92,5	0,0	1,9	98,1	1,9	9,4	88,7

Cuadro N°62: Transmitir valores como respeto, resp onsabilidad, solidaridad, etc.

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	0,0	1,3	98,8	0,0	5,8	92,9	1,7	7,5	90,8
	NSE Bajo - PS	0,0	2,1	97,9	0,0	1,9	98,1	0,0	6,0	94,1
	NSE Alto - Municipal	0,0	1,6	98,4	1,6	7,1	91,3	1,6	5,5	92,9

	NSE Alto - PS	0,0	4,7	95,3	0,0	3,3	96,7	0,0	11,0	89,0

Cuadro N° 63: Motivar constantemente a los otros m iembros de la comunidad

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	0,0	12,9	87,1	3,3	30,8	64,6	2,9	28,8	68,3
	NSE Bajo - PS	2,1	16,1	81,8	0,0	22,1	77,9	0,0	18,2	81,8
	NSE Alto - Municipal	0,0	27,6	72,4	1,6	31,5	66,9	2,4	33,1	64,6
	NSE Alto - PS	0,0	15,5	84,5	1,4	16,9	81,7	3,9	30,1	66,0

Cuadro N°64: Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	1,3	3,8	95,0	0,0	14,2	84,6	1,7	17,1	81,3
	NSE Bajo – PS	0,0	8,0	92,0	0,0	6,0	94,1	0,0	6,0	94,1
	NSE Alto - Municipal	0,0	14,2	85,8	1,6	18,1	80,3	0,0	16,5	83,5
	NSE Alto – PS	0,0	6,6	93,4	0,0	7,5	92,5	1,9	16,6	81,5

Cuadro N°65: Aportar con ideas innovadoras al desa rrollo de la escuela

	ENTREVISTADO:	**Profesores**			**Jefes UTP**			**Directivos**		
	RESPONSABILIDAD:	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha	Ning.	Poca	Mucha
CARACTE-RÍSTICAS DE LA ESCUELA	**NSE Bajo - Municipal**	1,3	8,3	90,4	0,0	24,2	74,6	2,9	34,2	62,9
	NSE Bajo – PS	2,1	20,0	77,9	2,1	7,9	90,1	0,0	16,0	84,0
	NSE Alto - Municipal	1,6	17,3	81,1	3,9	24,4	71,7	0,0	31,5	68,5

	NSE Alto – PS	1,9	16,4	81,7	2,8	12,2	85,0	5,8	16,6	77,7

Cuadro Nº 66: Quintiles de desempeño:

Apoderados: Conocer y transmitir la misión de la escuela.

Quintil	0	Ninguna	Total
1	84,78	15,22	100,00
2	84,54	15,46	100,00
3	83,9	16,1	100,00
4	80,24	19,76	100,00
5	79,02	20,98	100,00
Total	82,44	17,56	100,00

Cuadro Nº 67: Quintiles de desempeño:

Apoderados: Participar activamente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Quintil	0	Ninguna	Total
1	91,39	8,61	100
2	92,34	7,66	100
3	87,92	12,08	100
4	91,70	8,30	100
5	73,72	26,28	100
Total	87,38	12,62	100

Cuadro Nº 68: Quintiles de desempeño:

Apoderados: Motivar constantemente a otros miembros de la comunidad.

Quintil	0	Ninguna	Total
1	83,90	16,10	100
2	81,41	18,59	100
3	79,48	20,52	100
4	73,87	26,13	100
5	69,21	30,79	100
Total	77,49	22,51	100

Cuadro Nº 69: Quintiles de desempeño:

Apoderados: Mantener un ambiente escolar positivo y adecuado.

Quintil	0	Ninguna	Total
1	87,54	12,46	100
2	75,23	24,77	100
3	65,70	34,30	100
4	66,14	33,86	100

5	49,89	50,11	100
Total	68,79	31,21	100

Cuadro Nº 70: Quintiles de desempeño:

Estudiantes: Conocer y transmitir la misión de la escuela.

Quintil	0	Ninguna	Total
1	76,4	23,6	100,00
2	78,74	21,26	100,00
3	74,26	25,74	100,00
4	66,73	33,27	100,00
5	49,89	50,11	100,00
Total	69,07	30,93	100,00

Cuadro N°71: Chequeo de Colinealidad

Correlaciones de Pearson entre las variables Independientes

Coeficientes de Correlación

	Resp. Del Apoderado en la Planificación Pedagógica (dic. inferior)	Resp. del Directivo en la Evaluación Constante (dic. superior)	Resp. del Estudiante en la mantención del ambiente escolar (dic. inferior)
Resp. del Apoderado en la Planificación Pedagógica (dic. inferior)	1	-	-
Resp. del Directivo en la Evaluación Constante (dic. superior)	0,0942	1	-
Resp. del Estudiante en la mantención del ambiente escolar (dic. inferior)	0,0411	0,1012	1

Significación de los Coeficientes

	Resp. Del Apoderado en la Planificación Pedagógica (dic. inferior)	Resp. del Directivo en la Evaluación Constante (dic. superior)	Resp. del Estudiante en la mantención del ambiente escolar (dic. inferior)
Resp. del Apoderado en la Planificación Pedagógica (dic. inferior)	-	-	-
Resp. del Directivo en	0,15	-	-

la Evaluación Constante (dic. superior)			
Resp. del Estudiante en la mantención del ambiente escolar (dic. inferior)	0,53	0,12	-

Cuadro Nº 72: Modelo de prueba 1, Directivo.

	SC	Gl	MC
Modelo	21229,355	8	2653,669
Residual	102454,526	226	453,339
Total	123683,882	234	528,564

F(8, 226)	5,85
Sig (F)	0,00
R2	0,17
R2 ajustado	0,14

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Muy Fuerte	23,32	7,993	2,92	0,004	7,58	39,07
Fuerza del Liderazgo del Directivo; Fuerte	-10,25	4,553	-2,25	0,025	-19,22	-1,28
Fuerza del Liderazgo del Directivo; Muy Fuerte	-12,96	5,474	-2,37	0,019	-23,75	-2,18
Modo de Liderazgo de los Apoderados; Relativamente Democrático	10,46	3,167	3,30	0,001	4,22	16,70
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Fuerte	15,04	3,887	3,87	0,000	7,38	22,70
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Débil	9,19	4,211	2,18	0,030	0,89	17,48
Modo de Liderazgo del Jefe de UTP; Relativamente Autoritario	15,06	4,775	3,15	0,002	5,66	24,46
Modo de Liderazgo de los Estudiantes; Democrático	8,72	2,977	2,93	0,004	2,86	14,59
Constante	213,18	5,240	40,68	0,000	202,85	223,51

Cuadro Nº 73: Modelo de prueba 2, jefe UTP.

	SC	Gl	MC
Modelo	13077,845	5	2615,569
Residual	110606,037	229	482,996
Total	123683,882	234	528,564

F(5, 229)	5,42
Sig (F)	0,00
R2	0,11
R2 ajustado	0,09

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Fuerza del Liderazgo de los Profesores; Muy Débil	10,89	5,283	2,06	0,040	0,48	21,30
Modo de Liderazgo de los Profesores; Relativamente Democrático	-11,37	2,648	-3,12	0,002	-18,56	-4,18
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Muy Débil	-13,97	5,592	-2,50	0,013	-24,99	-2,95
Fuerza del Liderazgo de los Profesores; Débil	7,36	3,602	2,04	0,042	0,26	14,45
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Débil	-10,97	3,066	-3,58	0,000	-17,01	-4,93
Constante	227,87	2,236	101,89	0,000	223,47	232,28

Cuadro Nº 74: Modelo de prueba 3, profesor.

	SC	Gl	MC
Modelo	17494,691	5	3498,938
Residual	106189,191	229	463,708
Total	123683,882	234	528,564

F(5, 229)	7,55
Sig (F)	0,00
R2	0,14
R2 ajustado	0,12

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Fuerza del Liderazgo de los Profesores; Débil	9,70	3,586	2,71	0,007	2,64	16,77
Modo de Liderazgo del Jefe de UTP; Relativamente Democrático	-8,43	3,604	-2,34	0,020	-15,53	-1,33
Fuerza del Liderazgo de los Estudiantes; Débil	-10,06	3,211	-3,13	0,002	-16,39	-3,73

Fuerza de Liderazgo de los Directivos; Muy Fuerte	9,54	3,351	2,85	0,005	2,94	16,15
Modo de Liderazgo del Directivo; Relativamente Democrático	11,70	3,489	3,35	0,001	4,83	18,58
Constante	219,56	2,147	102,28	0,000	215,33	223,79

Cuadro Nº 75: Modelo 1 de liderazgo.

	SC	Gl	MC
Modelo	21229,355	8	2653,669
Residual	102454,526	226	453,339
Total	123683,882	234	528,564

F(8, 226)	5,85
Sig (F)	0,00
R2	0,17
R2 ajustado	0,14

Variable	Coeficiente	ES	t	Sig (t)	Intervalo b (95%)	
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Muy Fuerte	23,32	7,993	2,92	0,004	7,58	39,07
Fuerza del Liderazgo del Directivo; Fuerte	-10,25	4,553	-2,25	0,025	-19,22	-1,28
Fuerza del Liderazgo del Directivo; Muy Fuerte	-12,96	5,474	-2,37	0,019	-23,75	-2,18
Modo de Liderazgo de los Apoderados; Relativamente Democrático	10,46	3,167	3,30	0,001	4,22	16,70
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Fuerte	15,04	3,887	3,87	0,000	7,38	22,70
Fuerza del Liderazgo de los Apoderados; Débil	9,19	4,211	2,18	0,030	0,89	17,48
Modo de Liderazgo del Jefe de UTP; Relativamente Autoritario	15,06	4,775	3,15	0,002	5,66	24,46
Modo de Liderazgo de los Estudiantes; Democrático	8,72	2,977	2,93	0,004	2,86	14,59
Constante	213,18	5,240	40,68	0,000	202,85	223,51

Cuadros Nº 76, N°77 y N°78 [156]

[156] Las variables consideradas según tipo se presentan a continuación:
En el caso de las variables dicotómicas, se describen como el atributo que representa el valor 1 (positivo), siendo su contrario la situación de referencia (0). Las variables categóricas corresponden a las evaluaciones de liderazgo. En la regresión se aplican como binarias, con la categoría mínima (democrático / muy débil) como categoría de referencia.

Cuadro N°76: VARIABLES DICOTOMICAS:

Infor.	Nombre Variable	Variables
D	Inc.Mon.	Los profesores disponen de incentivos monetarios.
P	Asist.Ap.	Más de la mitad de los apoderados asistieron a la última reunión.
DUP	Resp.Ap.P.Ped	Se responsabiliza al apoderado de participar en la planificación pedagógica.
DUP	Resp.Di.Eval	Se responsabiliza al directivo de evaluar constantemente a la escuela
DUP	Resp.Es.Amb	Se responsabiliza al estudiante de mantener un ambiente adecuado

Cuadro N°77: VARIABLES DE ESCALA

Infor.	Nombre Variable	Variables
DUP	Aut.Esc;AP	Escala media de poder de decision de la escuela sobre administracion de personal.
DUP	Est.Org.	Escala media de estilo organizacional, dimensión 2; "Intercambio franco y sincero entre colegas".
-	Inv.Ped.	Puntaje factorial: inversión en materia pedagógica

Cuadro N°78: VARIABLES CATEGÓRICAS

Infor.	Nombre Variable	Variables
D	ML;JefeUTP	Evaluación del modo de liderazgo del jefe de UTP.
D	FL;Apod.	Evaluación de la fuerza del liderazgo de los representantes de los apoderados.
D	ML;Apod.	Evaluación del modo de liderazgo de los representantes de los apoderados.
D	ML;Est.	Evaluación del modo de liderazgo de los representantes de los estudiantes.

A la izquierda se indica el o los informantes con que se construyó la variable; P (profesor), U (jefe UTP), D (directivo). También se indica un nombre abreviado para usar en las tablas. A estas variables se agregan las dos variables de control: NSE y dependencia administrativa.

ANEXO IV: RELACIONES ENTRE LA APROXIMACIÓN CUALITATIVA Y LA FASE CUANTITATIVA

El presente estudio consideró una etapa cualitativa, destinada a explorar las dimensiones a indagar en el marco del estudio y recabar información para elaborar instrumentos perfeccionados con la información empírica generada, y una etapa cuantitativa que permitió someter a evaluación las hipótesis propuestas y dotar de una validez externa robusta las conclusiones elaboradas.

En este sentido, el siguiente apartado metodológico busca evidenciar la forma en que la información obtenida de las entrevistas semi-estructuradas realizadas en el marco de la fase cualitativa, sirvió de insumo para crear y/o modificar las preguntas y categorías contenidas en los instrumentos correspondientes a la fase cuantitativa.

A continuación, se vinculan los hallazgos de la fase cualitativa con las preguntas y categorías (P) establecidas en los instrumentos creados para directivos (D/S), Jefes de UTP (UTP) y profesores jefe (PJ).

En primer lugar, respecto a la visión y misión, la fase cualitativa evidenció que ambos componentes se comprenden como sinónimos, haciéndose mayor referencia a la misión del establecimiento, en vez de a la visión. Por ello, en los instrumentos de la fase cuantitativa se incluyeron preguntas sólo respecto a la misión de la institución, sin explicitar la diferencia entre esta y la visión institucional (P1.1 D/S, UTP, PJ). Asimismo, las entrevistas revelan que estos dos componentes están altamente asociados a una connotación valorativa y de integración al mundo del trabajo; por lo tanto, en los instrumentos cuantitativos se incluyeron categorías relacionadas tanto con ideas valorativas, como con ideas vinculadas al mundo laboral (P1.2 D/S, UTP, PJ).

A nivel declarativo, las entrevistas no revelaron mayores diferencias entre la misión de los distintos establecimientos educacionales; de esta forma, se incluyó en los instrumentos cuantitativos una pregunta orientada a indagar en las formas de operacionalización de

estas declaraciones, con el fin de captar posibles diferencias entre los grupos de establecimientos (P2 D/S, UTP, PJ).

En relación a las estrategias para involucrar actores en la escuela, llama la atención que prácticamente todas las escuelas consideradas en las entrevistas tengan estrategias de integración de los diferentes actores; nombrándose con mayor frecuencia las entrevistas personales y las reuniones de apoderados. De ahí la importancia de profundizar en la frecuencia y contenido de cada una de estas actividades, incluyéndose en los instrumentos cuantitativos preguntas y categorías alusivas a la temática (P3.1, 3.2, 3.3 PJ).

Por otra parte, respecto a las reuniones de apoderados, se incorporaron preguntas y categorías orientadas a iluminar el nivel de participación y de decisión que tienen los apoderados en los establecimientos; esto, respondiendo a la negativa evaluación que, en general, recibió la participación de padres y apoderados desde la perspectiva de los entrevistados (P 3.4, 3.5 PJ).

En relación a los alumnos, de la fase cualitativa también se pudo inferir la baja participación y poder decisional que este grupo posee dentro de la escuela. Para indagar en esta apreciación, se incorporaron en los instrumentos cuantitativos preguntas alusivas a los Consejos de Curso como instancias de participación y decisión de los estudiantes; tanto en relación a su frecuencia, como a sus contenidos (P4 PJ).

En la mayoría de los discursos de la fase cualitativa, se nombran las reuniones semanales de profesores y la organización del trabajo en equipo como elementos recurrentes de organización. Para indagar en posibles diferencias de estas instancias de trabajo según establecimiento, en los instrumentos cuantitativos se incluyeron preguntas referidas a la frecuencia, duración, participantes y contenidos de las reuniones (P5 UTP, PJ).

Asimismo, aún cuando se menciona con frecuencia el trabajo en equipo, ello no se condice necesariamente con la organización de los profesores en departamentos, ciclos o subciclios; de ahí el interés de incorporar una pregunta alusiva a esta temática (P13 D/S, UTP).

En las entrevistas, se mencionó con frecuencia la escasa libertad de los docentes para innovar respecto a los contenidos entregados en el aula, ya sea por falta de recursos, por las limitaciones que presentarían las disposiciones ministeriales, o por falta de tiempo de los docentes. Atendiendo a estas apreciaciones se incorporaron preguntas dirigidas a la planificación y a indagar los márgenes de libertad de los docentes respecto a los contenidos, metodologías y tiempos del aprendizaje en el aula (P6 D/S, UTP, PJ).

Uno de los puntos menos desarrollados por los entrevistados se refiere a los mecanismos de control e incentivos dentro de la escuela. Ello no significa que sea menos relevante en términos de la organización escolar, sino que simplemente forman parte en menor grado del discurso cotidiano de los directivos, docentes y co-docentes. En este sentido, se consideró pertinente la profundización en esta temática a través de la incorporación de preguntas relacionadas tanto con los mecanismos de control, como de los incentivos que existen dentro de los establecimientos (P7 D/S, UTP, PJ).

Así como sucede con los incentivos, las entrevistas revelan escasas iniciativas de reconocimiento tanto a los profesores, como a los alumnos; de ahí la importancia de profundizar en este aspecto a través de preguntas referidas a la entrega de reconocimientos a docentes, alumnos y funcionarios (P18 D/S, UTP).

Por otra parte, se introdujeron preguntas y categorías relacionadas al rol de los distintos actores en la organización escolar; atendiendo a los resultados de la fase cualitativa que indicaban que en el cumplimiento de los roles de directores, docentes, co-docentes, apoderados y estudiantes, existía una gran diversidad de opiniones, tanto entre los grupos de establecimientos, como entre los actores de cada uno de ellos. Por ello, se generaron categorías que permitieran diferenciar y especificar los roles cumplidos por cada actor (P8 D/S, UTP, PJ).

En sus discursos, los entrevistados hacen referencia de forma indirecta y en distintos contextos al estilo organizacional correspondiente a sus escuelas. Aún cuando este es un componente fundamental en términos de una gestión escolar de calidad, la información provista por los actores aparece en forma segmentada, por lo cual se creyó pertinente incorporar una pregunta que aunara y profundizara en los distintos aspectos que contendría el estilo organizacional de los establecimientos (P9 D/S, UTP, PJ).

En relación con lo anterior, al ser consultados los profesionales por los diferentes liderazgos presentes en los establecimientos, llama la atención de que en sus discursos casi el único ente validado en cuanto a liderazgo sea el director. Para verificar y complementar esta información, se incorporaron preguntas relacionadas con el grado de liderazgo de cada uno de los distintos actores (P10 D/S, UTP, PJ).

Otro punto interesante se refiere a las decisiones y responsabilidades que asume la escuela respecto a otros entes relacionados con la educación, como son el MINEDUC, la SEREMI, la DEPROV, y el sostenedor del establecimiento. En general, los entrevistados sugieren un escaso nivel de descentralización de las decisiones y responsabilidades que les competen en la administración escolar, tanto pedagógica, como administrativa. Sin embargo, según el grupo de establecimiento, según los ámbitos decisionales y según el vínculo establecido con las instituciones extra-escolares, los establecimientos tendrían más o menos posibilidad de ingerencia; de ahí la pertinencia de introducir preguntas que profundicen en el margen de decisión de los establecimientos y diferencien los grados de libertad que ellas tienen en referencia a cada uno de los ámbitos (planificación institucional, obtención y asignación de recursos, administración del personal y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje**)** y respecto a las distintas instituciones (P11 D/S, UTP, PJ).

En tanto la autonomía de los establecimientos en los distintos ámbitos de gestión y organización escolar, apareció en la fase cualitativa como uno de los puntos más críticos de los establecimientos, se incluyeron también preguntas específicas para abordar la autonomía de los distintos establecimientos respecto a gestión de recursos (P15 D/S, UTP), y gestión pedagógica (P16 D/S, UTP); aunque dirigidas sólo al ámbito directivo y de UTP.

En este contexto, y respecto a la medida en que las normativas nacionales y comunales facilitan u obstaculizan la autonomía de los establecimientos, las entrevistas revelan que en general éstas constituyen una limitación significativa para los establecimientos educacionales. Para profundizar en esta temática que, a la luz de la fase cualitativa constituye una de las más conflictivas en términos de la gestión escolar, se incorporaron preguntas relacionadas con la medida en que las normativas nacionales, comunales y

escolares obstaculizan y/o facilitan la autonomía y la calidad de desempeño de los establecimientos (P12 D/S, UTP, PJ).

Por otra parte, la fase cualitativa reveló que en general los establecimientos no cuentan con recursos adicionales a los recibidos por medio de la subvención, a excepción de aquellos con mejor rendimiento. Esto constituye un indicador importante en términos de una gestión escolar de calidad, y por lo tanto se consideró pertinente incluir una pregunta a este respecto, como elemento diferenciador entre los grupos de establecimientos (P14.1 D/S, UTP). Asimismo, se incorporó una pregunta relativa al grado de incidencia que los distintos actores han tenido sobre el uso de los recursos adicionales que se han obtenido, considerando que las entrevistas revelan diferencias importantes en términos de los roles que cumplen los distintos actores en la escuela, y respecto a su participación en los niveles de toma de decisiones (P14.1 D/S, UTP).

Por otra parte, a partir de la fase cualitativa se observaron diferencias entre los establecimientos en términos del número y contenido de proyectos de innovación implementados; la mayoría de ellos referidos a inversión tecnológica y actividades programáticas. En tanto este es un importante indicador de una gestión escolar de calidad, se consideró pertinente incluir preguntas relacionadas con el número de proyectos innovadores implementados y con el contenido de estos proyectos (P17.2 D/S, UTP). Además se contempló la diferenciación de aquellos proyectos propuestos por los profesores, de modo de indagar en el apoyo a la innovación que existe dentro de los establecimientos (P17.1 D/S, UTP)

Uno de los temas abordados someramente por los entrevistados, se refiere a las instancias de evaluación del desempeño de la escuela, en relación al rendimiento escolar de los estudiantes. En tanto este es indicador fundamental en términos de la gestión escolar, se consideró pertinente profundizar en el tema a través de la incorporación de preguntas y categorías referidas a la existencia de metas y mecanismos de evaluación del desempeño escolar y sobre los actores que las definen (P19 D/S, UTP).

En general, los entrevistados coincidieron en afirmar el interés constante en apoyar a sus alumnos, haciendo varias veces referencia a actitudes y prácticas para apoyar diferenciadamente a aquellos que presentan determinadas dificultades de aprendizaje o

conducta. En este marco, se incluyó una pregunta orientada a especificar las prácticas o herramientas con que los establecimientos operacionalizan el interés por apoyar diferenciadamente a sus alumnos (P 20 D/S, UTP).

A partir de la fase cualitativa, fue posible inferir que uno de los elementos diferenciadores entre los grupos de establecimientos es la disposición de recursos escolares para el aprendizaje de los alumnos. Así, en los instrumentos cuantitativos, se incorporó una pregunta respecto a los recursos didácticos con que cuenta cada escuela (P21 D/S, UTP).

Temas como el clima escolar, la innovación y la calidad de la organización escolar fueron abordados en la fase cualitativa en el nivel de la autopercepción. A partir de los resultados, se pudo inferir que en general los entrevistados tenían una percepción positiva de estos elementos, dato interesante que se creyó importante de profundizar con una escala más específica pero respetando el nivel de la autoevaluación (P23 D/S, UTP, PJ).

Uno de los puntos ausentes dentro de la fase cualitativa es el referido a las expectativas de los entrevistados respecto al futuro de sus alumnos. Tomando en cuenta todos los antecedentes obtenidos de las entrevistas respecto a la organización escolar, se generó una pregunta que contrastara este punto con el futuro de los alumnos una vez egresados de la escuela; tomando este como un indicador clave de diferenciación de los grupos de establecimientos (P24 D/S, PJ).

Finalmente, en los instrumentos cuantitativos se incluyó una pregunta que considerara el nivel de satisfacción de directivos y profesores con su empleo en la escuela, sopesando los distintos factores (salario, ambiente laboral, estudiantes, etc.) (P25 D/S, PJ). Ello, con el fin de generar un parámetro de diferenciación entre los grupos de establecimientos, e iluminar el nivel de concordancia entre los antecedentes revelados en la fase cualitativa para cada grupo y el nivel de satisfacción de los profesionales respecto a su empleo.