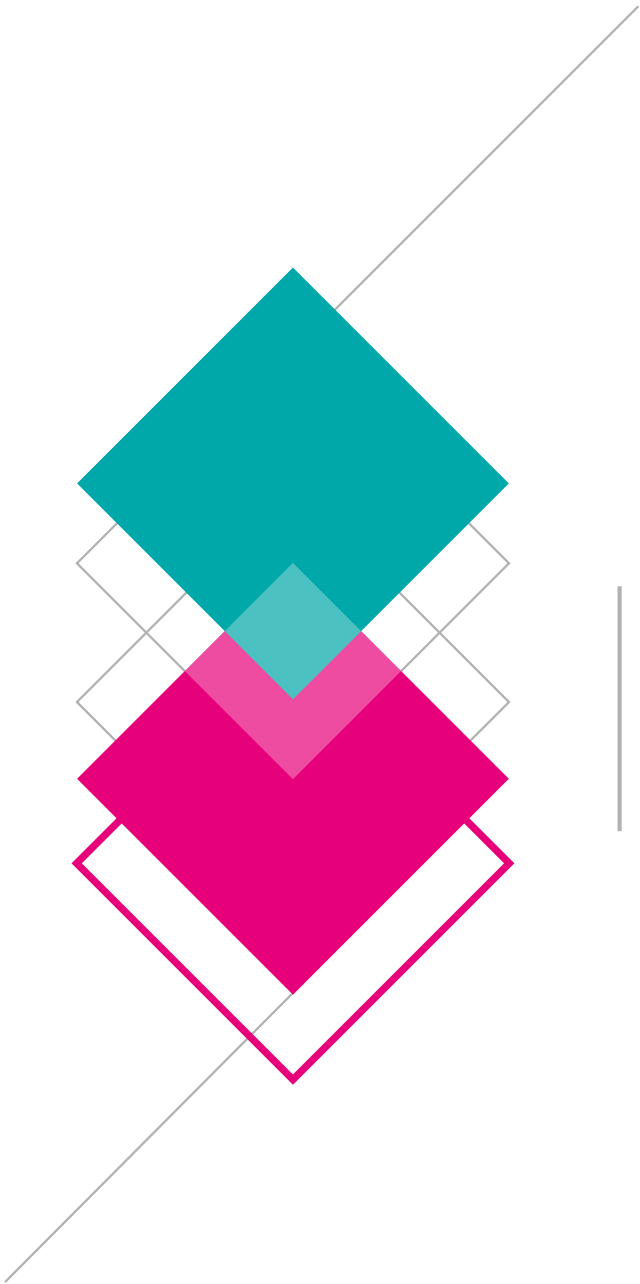


**Voces de
los docentes
2017**



**Voces de
los docentes
2017**

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

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

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

Contenido

Introducción	5
1. Clima de convivencia escolar	6
1.1 El respeto, la discriminación y las situaciones de violencia en los establecimientos educativos	8
1.1.1 El respeto	8
1.1.2 Situaciones de discriminación	9
1.1.3 Situaciones de violencia al interior del establecimiento	10
1.1.4 Formas violentas de relacionarse	11
1.1.5 Violencia hacia estudiantes en particular	11
1.1.6 Violencia hacia profesores	12
1.2 Línea institucional respecto a la convivencia escolar	13
1.3 Visiones docentes respecto a la gestión de la convivencia escolar	16
2. Trabajo docente	18
2.1. Clima para la labor educativa	18
2.1.1 Clima para la labor educativa en el aula	18
2.1.2 Clima de trabajo en el establecimiento	21
2.2 Carga laboral de los docentes	23
2.3 Percepción respecto al enfoque académico y formativo de los establecimientos	24
2.4 Proceso de enseñanza y aprendizaje	26
2.4.1 Orientaciones concretas de apoyo a la labor docente	28
2.4.2 Estrategias pedagógicas docentes	29
2.4.3 Expectativas de los docentes respecto al futuro de los estudiantes	30
3. Gobernanza en establecimientos de educación escolar	32
3.1 Validación del trabajo directivo por parte de los docentes	32
3.2 Voz de los docentes en el establecimiento	34
3.3 Comunicación en la comunidad educativa	37
4. Consideraciones finales	40
Referencias bibliográficas	42

Introducción

Los roles de los distintos actores que componen las comunidades educativas de los establecimientos educacionales escolares en Chile, van variando en función de las distintas posiciones que les toca asumir. Estos actores tendrán una percepción diferente de su entorno a partir de la forma en que habitan el mundo educativo condicionado en gran medida por este rol. Así, se van constituyendo múltiples formas de entender las comunidades educativas y las distintas maneras de abordar el trabajo educativo, que pueden ser agrupadas en diferentes actores: estudiantes, apoderados, docentes y equipos directivos.

En este informe se aborda la visión de la labor educativa a partir de uno de estos cuatro grupos: los docentes. Para ello, se realizó un análisis de los resultados del cuestionario de Calidad y Contexto del año 2017 donde participaron profesores de 4° básico, 8° básico y II medio. Con este fin se identificaron tres grandes dimensiones en torno a las cuales los profesores tratan la labor educativa en sus establecimientos educacionales escolares: a) clima y convivencia escolar, b) trabajo docente y c) gobernanza en establecimientos educacionales escolares. Estas han sido construidas a partir de diferentes subdimensiones que constituyen la labor docente, detalladas en tres grandes capítulos.

En el primer capítulo se describen las percepciones de los docentes respecto del **clima de convivencia escolar** abordando aspectos como el nivel de respeto, discriminación y situaciones de violencia, la línea institucional del establecimiento frente a la convivencia y la visión de los docentes respecto de la mejor forma de abordar situaciones de tensión dentro de la comunidad educativa.

En el segundo capítulo se aborda el **trabajo docente**, donde se tocan dos grandes temas: a) el clima de trabajo y b) las estrategias y recursos pedagógicos. Ambos temas se trabajan tanto desde el contexto y clima que le otorga el establecimiento al profesor para su desarrollo laboral, como desde la visión de los docentes más allá de los lineamientos institucionales.

Finalmente, en el tercer capítulo, se aborda la **gobernanza interna de los establecimientos educacionales**. En él se tratan tres temáticas principales: a) la validación del equipo directivo por parte de los docentes, b) la voz de los docentes dentro del quehacer educativo de los establecimientos y c) la comunicación interna que existe en la comunidad educativa.

El conjunto de temáticas tratadas en los tres grandes capítulos presentados, genera una aproximación a la percepción de los docentes respecto de la realidad educativa en la que están inmersos.

1. Clima de convivencia escolar

Se ha entendido que el clima de convivencia escolar se construye a partir de la “percepción que todos los integrantes de la comunidad educativa tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Arón y Milicic, 2017 citado en Arón et al., 2017: 22). A partir de la visión de los miembros de las comunidades educativas nos podemos acercar a una comprensión del clima presente en los distintos establecimientos educacionales del país.

Arón y Milicic (2000, citado en Arón et al., 2017), describen diferentes características de los climas sociales asociados a contextos escolares, agrupándolas en “características nutritivas”, que generarían un clima social beneficioso para la comunidad, y “características negativas”, que generarían un clima social tóxico. En estas se consideran dimensiones como: el respeto a la dignidad y diferencias de las personas, la percepción de un clima de justicia, el afrontamiento de los conflictos de manera constructiva, la disponibilidad y el acceso a la información relevante, el conocimiento de las normas y las consecuencias de su transgresión, entre otras.

El Ministerio de Educación, por su parte, hace una distinción entre “clima escolar” y “convivencia escolar”, argumentando que son conceptos cuya diferenciación es necesaria, pero en el quehacer cotidiano de los establecimientos educativos, son complementarios. Clima escolar sería “el ambiente o contexto donde se producen las interrelaciones, la enseñanza y los aprendizajes en el espacio escolar” (Ministerio de Educación, 2015: 26) y se compone de las percepciones y actitudes de los actores de la comunidad educativa, en concordancia con lo propuesto por Arón y Milicic (2017). En cuanto a la convivencia escolar, señala que refiere a “la calidad de las relaciones humanas que se da entre los actores de la comunidad educativa” (p.26).

Complementando ambos conceptos, el Ministerio ha definido un indicador para el clima de convivencia escolar, que contempla tres dimensiones constituyentes del ambiente de desarrollo de actividades habituales en las comunidades educativas (Arón et al., 2017: 24). Estas dimensiones son¹:

Ambiente de respeto: percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados con relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación. Incluye además las percepciones respecto del cuidado del establecimiento y el respeto al entorno por parte de los estudiantes.

Ambiente seguro: percepciones que tienen los estudiantes, docentes y apoderados en relación con el grado de seguridad y la presencia de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, así como la existencia de mecanismos de prevención y acción ante estas. Incluye además las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a los factores que afectan su integridad física o psicológica.

Ambiente organizado: percepción que tienen los estudiantes, docentes y apoderados sobre la existencia de normas conocidas, claras, exigidas y respetadas por todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.

A su vez, estas dimensiones son utilizadas por la Agencia de Calidad de la Educación para construir el índice de Clima de Convivencia Escolar como parte de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social utilizados para entregar información “relativa al desarrollo de

1 Cita textual (Arón et al., 2017: 24).

los estudiantes en aspectos no académicos, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas, como Simce y evaluaciones internacionales" (Agencia de Calidad de la Educación, consultado el 26 de diciembre de 2018).

Como se observa, el indicador de clima de convivencia escolar contempla dimensiones de lo descrito por Arón y Milicic (Arón et al., 2017) respecto de las percepciones encontradas en las comunidades educativas, centrándose en elementos concretos que componen el ambiente habitual en torno al respeto, la organización y la seguridad. Así, el clima de convivencia escolar involucra a todos los actores de la comunidad, la forma en que se relacionan, sus dinámicas y su cultura.

Los docentes habitan la comunidad educativa desde posiciones que difieren de las de los estudiantes o los apoderados. A través de sus perspectivas, se puede abordar el clima de convivencia escolar en distintos niveles, construyendo a partir de todos ellos un clima de convivencia escolar global para las comunidades educativas que componen. Según Chauv (2011), los docentes tienen "un lugar privilegiado desde el cual pueden contribuir a prevenir la agresión y promover la convivencia" (p. 81).

Diariamente los profesores experimentan de forma directa la relación entre estudiantes, tanto dentro como fuera del aula; la relación con apoderados; entre funcionarios; y con los equipos directivos. Así, se posicionan en puntos de sinergia entre los diferentes actores que componen las comunidades escolares.

Las voces de los docentes son primordiales al momento de conocer el estado de la convivencia escolar en los establecimientos de nuestro país. Al analizar su perspectiva surgen preguntas como: ¿qué tipo de relación existe entre los estudiantes?, ¿se dan situaciones de violencia?, ¿hay una relación de respeto entre profesores y estudiantes?, ¿los docentes reconocen situaciones de discriminación entre los estudiantes?, ¿se producen situaciones de discriminación entre docentes?

En este estudio se rescata la perspectiva de los docentes respecto del clima de convivencia escolar de los establecimientos. Para ello, se abordan tres dimensiones fundamentales que componen las secciones de este capítulo.

En primer lugar, se trabaja la percepción de los docentes respecto de los niveles de respeto, situaciones de discriminación o exclusión y situaciones de violencia, tanto entre estudiantes como entre estudiantes y docentes. Se integran así las dimensiones de respeto y seguridad desarrolladas por el Ministerio de Educación y la visión de Arón y Milicic (Arón et al., 2017) en torno al respeto a la dignidad y diferencias de las personas.

En segundo lugar, se identifica la percepción que tienen los profesores respecto de los lineamientos institucionales y sus estrategias para abordar las temáticas de convivencia escolar dentro de la comunidad educativa, ahondando también en el apoyo entregado a los docentes para desarrollar esta labor. Se toma así la dimensión de organización del indicador del Ministerio de Educación y las dimensiones de transparencia y conocimiento de las normas y las consecuencias de su transgresión en el modelo de climas sociales de convivencia desarrollado por Arón y Milicic (2017).

En tercer lugar, se observa la forma en que los docentes abordan las situaciones de violencia y/o acoso en las comunidades educativas. A partir de este punto se trabaja la dimensión referida a la percepción de clima de justicia desarrollada por Arón y Milicic (Arón et al., 2017) y se evalúa la manera de afrontar los conflictos que desarrollan los docentes.

1.1. El respeto, la discriminación y las situaciones de violencia en los establecimientos educacionales

Como se señaló anteriormente, el clima de convivencia escolar tiene múltiples dimensiones, entre las que se consideran: el clima de respeto a la dignidad y diferencias de las personas, y el ambiente de seguridad identificado en determinada comunidad educativa. En este apartado se presentan las percepciones de los docentes respecto de la magnitud de situaciones de violencia y tipos de relaciones que se observan, tanto dentro como fuera del aula, en los establecimientos escolares en Chile.

1.1.1. El respeto

En general, según la percepción de los docentes, el trato dentro de los establecimientos que involucra a estudiantes y profesores, se constituye en base al respeto. La mayoría de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que las relaciones entre estudiantes y las relaciones entre estudiantes y docentes se dan en este marco, aunque existen pequeñas diferencias que se detallan a continuación.

Cuando se trata de la relación entre estudiantes, los docentes consideran que existe un alto respeto en el trato dentro del aula: un 82% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes se relacionan entre sí de manera respetuosa durante sus clases. Esta percepción es similar entre profesores y profesoras con distintos niveles de trayectoria profesional, es decir, desde docentes con menos de 5 años de experiencia en aula, hasta profesores y profesoras con más de 31 años de ejercicio profesional.

Esta situación cambia un poco cuando se habla del respeto en el trato desde los estudiantes hacia los docentes. Según la percepción de los profesores y profesoras, en este caso, el nivel de respeto se extiende. Nueve de cada diez profesores señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes tratan con respeto a los profesores del curso, casi un 10% más que en el caso de la relación entre estudiantes. Si se observa solo a quienes están muy de acuerdo con esta aseveración, la diferencia aumenta y alcanza un 20%. La percepción es similar cuando se habla del trato mutuo entre estudiantes y profesores. Nuevamente esta percepción se mantiene en docentes con distintos niveles de antigüedad, tanto en la profesión como en los establecimientos educacionales donde trabajan actualmente.

Cuando se trata de la relación entre docentes, el nivel de respeto en el trato alcanza niveles aún mayores, llegando a un 96% entre quienes están de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores se escuchan con respeto: la categoría más alta entre todas las mencionadas.

Pese al alto nivel de acuerdo por parte de los docentes respecto a la existencia de un trato respetuoso entre los diferentes actores de la comunidad educativa, y a que esta percepción se mantiene si hablamos tanto de profesores nuevos como de profesores antiguos, sí existen ciertas diferencias cuando se trata de los tipos de dependencia de los establecimientos.

Los profesores de establecimientos particulares pagados tienen una mayor percepción de que los estudiantes se relacionan en forma respetuosa, a diferencia de lo que manifiestan los profesores que trabajan en establecimientos de otras dependencias. Esto ocurre tanto en las relaciones entre estudiantes y la relación del estudiante hacia el profesor, como la que se

da entre profesores y estudiantes. De esta manera, se observa que el 87% de los profesores de establecimientos particulares pagados está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes escuchan con respeto a sus compañeros de clase, esto es 6 puntos porcentuales más que en el caso de los profesores de establecimientos municipales. Esta diferencia se mantiene cercana a 5 puntos cuando se refiere al trato entre estudiantes y profesores.

1.1.2. Situaciones de discriminación

Otra situación que puede afectar negativamente el clima de convivencia escolar en las comunidades educativas, se refiere a la discriminación hacia los estudiantes por parte de otro miembro de la comunidad.

Existen diferentes tipos de discriminación o exclusión contra los estudiantes. Algunas de ellas pueden ser: la discriminación por sexo; por características físicas o de personalidad; por orientación sexual; por ser migrante; por estar embarazada; por pertenecer a algún pueblo originario; por tener alguna discapacidad; por la apariencia; por religión; por el ritmo o estilo de aprendizaje; por el nivel socioeconómico de la familia o por las ideas políticas.

Desde la perspectiva de los docentes las situaciones de discriminación no alcanzan a ser generalizadas o, al menos, visibles para ellos. Un 78% de los docentes encuestados señala que, por la información que ellos manejan, durante el año 2017 no se produjo ninguna de las situaciones de discriminación o exclusión nombradas anteriormente, en el establecimiento educacional en el que desempeñan su labor. Solo 1 de cada 5 profesores reconoció al menos un tipo de discriminación dentro de su comunidad educativa donde se vio afectado algún estudiante.

En este caso también se observan diferencias interesantes entre grupos. Por ejemplo, existe una tendencia marcada a aumentar la cantidad de situaciones de discriminación identificadas cuando se trata de niveles educativos más altos: entre los profesores de II medio, el 30% ha reconocido alguna situación de discriminación, 15 puntos porcentuales más que en el caso de los docentes que imparten clases en 4º básico y 10 puntos más que en el caso de los profesores de 8º básico. Así, el salto que se da entre enseñanza básica y enseñanza media en la proporción de profesores que han identificado alguna situación de discriminación o exclusión dentro de su establecimiento educacional, es importante.

Asimismo, existen otros dos grupos de docentes que tienden a identificar en mayor medida situaciones de discriminación, ya sea porque efectivamente suceden con mayor frecuencia o intensidad; porque tienden a estar más conscientes de lo que ocurre dentro de sus establecimientos educacionales; o porque tienen otra concepción del límite entre una situación de discriminación y otra.

El primero de estos grupos corresponde a los profesores cuyo egreso de la universidad es más reciente, por lo tanto, llevan pocos años trabajando como profesionales en las comunidades educativas. Estos docentes identifican en mayor medida situaciones de discriminación o exclusión hacia sus estudiantes que los profesores con más años de trayectoria. A modo de comparación, entre los profesores con 5 años de trayectoria o menos, un 25% ha identificado este tipo de situaciones, lo que es 12 puntos porcentuales más que la proporción observada en el caso de los docentes con 31 años o más de trabajo en aula.

El segundo grupo corresponde a profesores de establecimientos particulares pagados, entre los cuales un 30% reconoció algún tipo discriminación o exclusión hacia estudiantes en el 2017, lo que significa 8 puntos porcentuales más que en establecimientos particulares subvencionados y 11 puntos más que en establecimientos municipales.

Entre los docentes que han reconocido situaciones de discriminación hacia algún estudiante dentro de su establecimiento, se mencionan principalmente las relacionadas a las características de personalidad del estudiante (la timidez, ser inquieto, ser distraído, etc.), reconocida por el 14% de los docentes encuestados, y en menor medida, la discriminación por ritmo o estilo de aprendizaje; por la forma de vestir o apariencia física; por orientación sexual; o por ser inmigrante o hijo de inmigrante.

Por otro lado, donde se reconocen menos situaciones de discriminación hacia estudiantes es en relación con las ideas políticas, por creencias religiosas o por tener hijos y/o estar embarazada.

Esta presencia de situaciones de discriminación bajo la perspectiva de los docentes cambia si se focaliza el análisis en grupos específicos. Por ejemplo, entre los docentes que pertenecen a establecimientos particulares pagados -donde hay un aumento generalizado del reconocimiento de situaciones de discriminación- cobra mayor presencia la discriminación por características de la personalidad, por estilos de aprendizaje y por el nivel socioeconómico de la familia a la que pertenece el estudiante.

Al observar las diferencias por nivel educativo en el que imparte clases el docente encuestado, nos damos cuenta de que existen consideraciones diferentes. Entre los profesores de 4° básico, pierden importancia las situaciones ligadas a discriminación por sexo, por ser inmigrante o hijo de inmigrante o por la forma de vestir y apariencia física. Por otro lado, cuando se trata de un nivel educativo más alto, además de ir aumentando los casos de discriminación identificados por los docentes, se reconocen ciertos tipos de discriminación que adquieren mayor relevancia, como la discriminación por orientación sexual, por género y por ideas políticas.

1.1.3. Situaciones de violencia al interior del establecimiento

La violencia escolar es un fenómeno complejo que es parte de una forma de relación que puede aparecer en prácticamente todos los espacios de la vida social: relaciones basadas en agresiones, humillaciones, abusos e injusticia (García & Ascensio, 2015: 15). Estas situaciones son reconocidas en las comunidades educativas y tienden a relacionarse con el concepto de *bullying*. Es necesario recalcar que no toda la violencia escolar es clasificable como *bullying*. García y Ascensio (2015) plantean que para que este exista tiene que haber una situación de violencia dirigida a otra persona y es necesario identificar dos características clave: a) la existencia de una relación de poder asimétrica y b) que las agresiones, acoso, maltrato u otro, sean periódicas y sostenidas a lo largo del tiempo -se entrega la referencia de al menos una vez a la semana por seis meses- (p. 15).

Los docentes han identificado diferentes hechos de violencia escolar entre estudiantes, que pueden clasificarse como relaciones agresivas, por un lado, y agresiones unidireccionales, por otro. En el primer grupo se encuentran las agresiones físicas, amenazas o descalificaciones entre estudiantes, ligadas a niveles de violencia escolar en la forma de relacionarse. En el segundo grupo se encuentran las agresiones, amenazas o humillaciones dirigidas a algún

estudiante en particular. Este segundo grupo podría ligarse en mayor medida a lo que hemos comprendido como relaciones asimétricas de poder, acercándose a la conceptualización utilizada por García y Ascensio (2015) para el *bullying*.

1.1.4. Formas violentas de relacionarse

Las formas violentas de relacionarse tienen una presencia considerable, desde la perspectiva de los docentes, en los establecimientos educativos del país. Tres de cada cuatro profesores señala que en su establecimiento se han producido situaciones de descalificaciones entre estudiantes (como insultos, garabatos, burlas, etc.) en el último mes. En términos porcentuales, el 26% señala que muchas veces o casi siempre se observa este tipo de relación.

La descalificación es la forma de violencia más identificada por parte de los docentes cuando se habla de las relaciones entre estudiantes. Sin embargo, otras formas de violencia siguen teniendo presencia importante dentro de los establecimientos. Así, el 60% de los docentes señala que han ocurrido agresiones físicas entre estudiantes en el último mes, como empujones, pateaduras, combos, etc. Un 50% reconoce que han ocurrido situaciones de robo dentro del establecimiento educacional en el mismo periodo. Este porcentaje desciende de forma importante cuando se trata de agresiones o amenazas con arma blanca: solo un 9% de los docentes ha reconocido este tipo de hechos en el último mes en sus establecimientos educacionales.

Estas relaciones violentas son identificadas en mayor medida por docentes pertenecientes a establecimientos educativos municipales, por sobre los particulares subvencionados y particulares pagados. Existe una diferencia en torno a los 8 puntos porcentuales entre la proporción de docentes de establecimientos municipales y la proporción de profesores de establecimientos particulares pagados que identifican este tipo de situaciones. Esta diferencia aumenta sobre los 20 puntos cuando se trata de agresiones físicas, posicionándose como el tipo de violencia con la principal diferencia en las situaciones de violencia reconocidas cuando se compara por dependencia del establecimiento educacional.

Se observan también diferencias cuando se comparan los docentes por niveles educativos. Existe una tendencia a que, a menor nivel, se identifican menos situaciones de violencia entre los estudiantes. Esta situación se observa en el caso de insultos, intimidación con arma blanca o robos dentro del establecimiento. Cuando se habla de las agresiones físicas, se observa que el nivel de identificación de este tipo de situaciones por parte de los docentes no cambia en los diferentes niveles educativos. Así, la proporción de docentes que reconoce situaciones de agresión física entre estudiantes es similar entre los profesores de 4º básico, 8º básico y II medio.

1.1.5. Violencia hacia estudiantes en particular

Se definió anteriormente un grupo de situaciones de violencia dirigidas exclusivamente a un estudiante por parte de otros estudiantes. Estas se acercan a la definición de *bullying* expuesta, en tanto representan una relación asimétrica de poder.

La mayoría de los docentes ha identificado en su establecimiento situaciones de hostigamiento o agresión hacia estudiantes por parte de otros estudiantes. Se reconocieron distintos tipos: las burlas, la agresión física, el acoso por internet, las amenazas o la humillación.

La situación de violencia que más han identificado los docentes es la que se refiere a un solo estudiante objeto de burla por parte de otros estudiantes. Ocho de cada diez profesores observaron en su establecimiento algún estudiante bajo este tipo de hostigamiento durante el último año; se reporta, además, una frecuencia considerable de este tipo de hechos, tomando en cuenta que cerca del 30% señaló al menos uno de estos al mes dentro de su establecimiento.

Situaciones un poco menos recurrentes son las que se refieren a estudiantes que han sido golpeados, acosados u hostigados por internet, objeto de amenazas o humillados frente a sus compañeros. Cerca del 40% de los profesores encuestados fueron testigos o supieron de hechos de este tipo en sus establecimientos educacionales y alrededor del 10% indica que ocurrieron de forma frecuente, es decir, al menos un par de veces al mes. Estas situaciones de agresión u hostigamiento tienen un considerable aumento cuando se observa la percepción de los profesores de II medio.

También se observan diferencias interesantes entre las dependencias administrativas de los establecimientos educacionales. La distancia más grande es en el reconocimiento de situaciones en que algunos estudiantes han sido golpeados o amenazados, donde la diferencia entre la proporción de profesores que reconocen estas situaciones en el último año en establecimientos municipales y la proporción en establecimientos particulares pagados, alcanza los 25 puntos porcentuales. Si se observa la realidad de los establecimientos particulares subvencionados, esta se asemeja en mayor medida a la de los establecimientos municipales. La cantidad de profesores que reconocieron estas situaciones es de 63% en establecimientos municipales, 57% en particulares subvencionados y 37% en particulares pagados.

Asimismo, hay situaciones que son reconocidas con mayor frecuencia en los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados que en los establecimientos municipales. Es el caso del acoso u hostigamiento por internet, redes sociales, correo o mensajes de texto a estudiantes por parte de otros estudiantes. Este tipo de situación es más frecuente en establecimientos particulares pagados y subvencionados que en los establecimientos municipales, observándose diferencias porcentuales de 10 puntos.

Finalmente, hay situaciones que se mantienen en un mismo nivel sin importar la dependencia del establecimiento de educación; es el caso de las burlas o humillaciones frente a compañeros u otros estudiantes. Este tipo de situación es reconocida por la misma proporción de profesores, tanto en establecimientos municipales como en particulares subvencionados y particulares pagados.

1.1.6. Violencia hacia profesores

Existen también situaciones de violencia que afectan a los docentes, ya sea dentro del aula o fuera de ella, donde se ve amenazada su integridad física o psicológica. Estas situaciones pueden comenzar con descalificaciones de parte de algunos estudiantes hacia los profesores, hasta llegar a la intimidación, y pueden afectar la sensación de seguridad que los profesores experimentan dentro de los establecimientos de educación y sus comunidades educativas.

Desde la perspectiva de los docentes, la violencia hacia ellos existe, pero no es generalizada. Un tercio de los profesores señaló que en el último mes ocurrieron situaciones de descalificación a los profesores por parte de los estudiantes, como insultos, garabatos, burlas, etc. Esto es más recurrente en niveles educativos más altos, pues la proporción de profesores que señala

hechos de este tipo, supera ampliamente la proporción de profesores de 4º básico que así lo manifiestan.

Por otro lado, al hacer el análisis por tipo de dependencia de los establecimientos, se observa que en las escuelas municipales el nivel de descalificación de los estudiantes hacia los profesores crece en comparación con establecimientos particulares subvencionados; y a su vez, en estos últimos, el nivel es mayor en comparación con establecimientos particulares pagados.

Otra forma de violencia hacia docentes dice relación con situaciones de intimidación por parte de algunos estudiantes. Este tipo de agresión ocurre en todos los niveles educativos y tipos de dependencia, pero con intensidades diferentes. Es marcado el aumento de hechos de intimidación reconocidos por los docentes de mayores niveles educativos, así como la proporción de profesores de educación municipal en cuyos establecimientos ocurren situaciones de este tipo.

1.2. Línea institucional respecto a la convivencia escolar

El clima de convivencia escolar es una problemática relevante para las comunidades educativas, las que, en su mayoría, levantan estrategias para facilitar la construcción de un ambiente positivo, que propicie el aprendizaje y un buen clima de trabajo.

Estas estrategias son sostenidas, generalmente, desde el establecimiento educacional con medidas y actividades concretas. El nivel de complejidad de estas y las dimensiones del fenómeno que buscan abordar dependen, en gran medida, de los recursos y las capacidades con que cuenta cada comunidad educativa.

Si entramos en la dimensión de los climas de convivencia escolar, particularmente las situaciones de violencia que pueden surgir entre miembros de la comunidad educativa, observamos -desde la perspectiva de los docentes- que existen diferentes niveles y tipos de acercamiento a esta problemática por parte de los establecimientos educacionales.

La mayoría de los profesores encuestados señala que existen estrategias para prevenir el acoso escolar en sus establecimientos de educación (87%). Este porcentaje es menor respecto de los docentes que señalan que en sus establecimientos el equipo directivo toma medidas frente a las denuncias de acoso (90%). A partir de lo anterior, se puede deducir que los establecimientos se están acercando a la problemática de la violencia, tanto desde una perspectiva preventiva como de una acción posterior al conflicto, siendo levemente mayor la segunda.

Arón y Milicic (2017) reconocen, respecto de la forma de abordar los conflictos surgidos entre miembros de la comunidad, lo positivo de afrontarlos de manera constructiva, buscando en ello un aprendizaje para los estudiantes y avanzando hacia un mejor clima de convivencia. A su vez, la Agencia de Calidad de Educación (2018a), al reconocer experiencias educativas que facilitan el mejoramiento escolar, destaca como una buena práctica en temas de convivencia el “manejo de los problemas entre estudiantes mediante conversaciones reflexivas con los alumnos involucrados, para generar un aprendizaje constructivo y llamar a la reconciliación” (p. 93).

Desde la perspectiva de los docentes, esta forma de abordar los conflictos entre estudiantes está desarrollada en la gran mayoría de las comunidades educativas. Un 85% declara que los

conflictos entre estudiantes son abordados como una oportunidad de aprendizaje para ellos, situación que se intensifica cuando se trata de docentes que forman parte de establecimientos educativos de dependencia municipal.

Que existan estrategias para abordar la convivencia escolar, específicamente la dimensión de violencia y acoso entre miembros de la comunidad, no quiere decir, necesariamente, que sean efectivas. Gran parte de ellas pueden ser difusas o poco claras. Surge acá la importancia de que las iniciativas y normas de convivencia sean conocidas y comprendidas por los distintos miembros de las comunidades educativas.

La Agencia de Calidad de la Educación (2018a) destaca, a partir de la experiencia de directivos y docentes, que para que exista un respeto y cumplimiento del manual de convivencia –el marco común dentro del que se movilizan los miembros de la comunidad en temáticas de convivencia escolar– es fundamental que se produzca una “socialización del reglamento interno entre los distintos actores escolares” (p. 93). Esto le da un marco de referencia, tanto a los docentes para actuar frente a situaciones de conflicto, como a los estudiantes para que conozcan y entiendan cuándo se transgreden ciertas normas y qué implica aquello. Tener una línea clara facilita los procesos de resolución de conflictos entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Frente a esto, el panorama reconocido por los profesores da cuenta de una socialización desarrollada en los establecimientos educacionales respecto de los procedimientos para abordar situaciones de violencia escolar. Una socialización que alcanza, al menos, al estamento docente, pues el 86% de los profesores reconoce que los procedimientos para enfrentar el acoso escolar (*bullying*) son bastante o muy claros en su establecimiento. Este porcentaje es levemente mayor a la proporción de profesores que reconoce la claridad de estos procedimientos para las situaciones de peleas entre estudiantes, entre los que alcanza el 84%. Cabe mencionar que un porcentaje de docentes considera que la situación en su establecimiento es inversa: los procedimientos son poco o nada claros para afrontar el acoso escolar y las peleas entre estudiantes (14% y 16%, respectivamente).

Estas proporciones se mantienen similares, tanto en establecimientos municipales como particulares subvencionados y particulares pagados. A su vez, no tienen variación cuando se trata de profesores con distintas antigüedades de trayectoria. Donde sí se observan diferencias es en el nivel educativo en el que los docentes ejercen su labor. Existe una tendencia marcada a un mayor reconocimiento de la claridad de los procesos para abordar el acoso escolar y las peleas entre estudiantes entre los docentes de niveles educativos más bajos. El 91% de los profesores de 4° básico reconoce que los procedimientos son claros respecto del acoso escolar, proporción que baja a 86% en 8° básico y a 81% en II medio. Esta tendencia se mantiene para las situaciones de peleas entre estudiantes, que baja desde un 89% en 4° básico, a 86% en 8° básico y 81% en II medio.

Respecto de las sanciones para los estudiantes que incurren en cualquier tipo de acoso escolar, la situación es similar: el 86% de los docentes cree que son claras. Desde la perspectiva de los profesores, los procedimientos para abordar situaciones de conflicto entre estudiantes en la mayoría de los establecimientos educativos son claros, es decir, son socializados al menos hasta el estamento docente.

Esta situación no se replica de la misma forma en otro tipo de violencia dentro de las comunidades educativas, aquella que se da entre otros miembros de la escuela. Cuando se les consulta a los profesores sobre cuán claros son los procedimientos dentro de su establecimiento para abordar, por ejemplo, faltas de respeto por parte de estudiantes hacia profesores, el panorama cambia de forma significativa. Este tipo de violencia dirigida hacia los docentes –dentro o fuera del aula– tiene procedimientos menos claros en las comunidades educativas de las cuales son miembros. El 22% de los docentes señala que estos son poco o nada claros, proporción que es casi 10 puntos porcentuales mayor que en el caso de la violencia entre estudiantes.

Así, según la perspectiva de los docentes, existe dentro de los establecimientos educativos una tendencia a definir de mejor manera los procedimientos para abordar las situaciones de conflicto entre estudiantes, que los procedimientos para abordar las situaciones de conflicto o violencia desde estudiantes hacia profesores, que son también, por cierto, miembros de la comunidad educativa por los que vela el equipo directivo.

Ahora bien, esta situación es en alguna medida más marcada en los establecimientos municipales que en los particulares subvencionados y los particulares pagados, donde la diferencia entre profesores que consideran claros estos procedimientos en municipales y particulares pagados ronda los 4 puntos porcentuales.

Más allá de la claridad de los procedimientos y sanciones a estudiantes en situaciones de violencia, existe también, en los establecimientos educativos, apoyo para que los docentes cuenten con herramientas que les permitan abordar estas situaciones de violencia. Estos apoyos pueden ser entendidos como instancias de trabajo, o bien orientaciones para que los profesores tengan claridad respecto de la línea del establecimiento y herramientas para mediar los conflictos y facilitar su trabajo desde la perspectiva que el establecimiento haya decidido adoptar.

La mayoría de los profesores reconoce que en su establecimiento educativo existen instancias de trabajo y que reciben orientaciones sobre cómo actuar en situaciones de violencia entre estudiantes (cerca de un 75%). Si este dato se compara con la proporción de docentes según los cuales en su establecimiento los procedimientos son claros (superior al 85%) se induce que entre los docentes de 4° básico, 8° básico y II medio de todos los tipos de establecimientos educativos (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados), el nivel de claridad en los procedimientos no se condice con el apoyo concreto de entrega de herramientas o conocimientos hacia los profesores.

La definición de normativas y procedimientos claros para abordar los conflictos de convivencia escolar entre estudiantes no se siguen, en todos los casos, de un trabajo concreto de apoyo y orientaciones a los docentes para que puedan ejercer su labor de facilitar los procesos de buena convivencia en las comunidades educativas.

El trabajo con docentes y las orientaciones para abordar estas situaciones se da en mayor medida en los establecimientos educacionales de dependencia municipal, por sobre los particulares subvencionados y los particulares pagados: 79% de los docentes de establecimientos municipales reconoce que existen estas instancias de trabajo, mientras que entre los docentes de establecimientos particulares pagados este porcentaje alcanza el 75%.

1.3. Visiones docentes respecto a la gestión de la convivencia escolar

Los lineamientos institucionales de los establecimientos educativos pueden variar en la forma de construirse. La voz de los docentes puede o no estar incluida en la definición de normas de convivencia y procedimientos para abordar las situaciones conflictivas respecto de la convivencia escolar en las comunidades educativas. Más adelante se abordarán los elementos de gobernanza interna de los establecimientos educativos desde la perspectiva de los docentes, pero surge primero la necesidad de observar qué visión tienen ellos respecto de la forma en que se deberían abordar situaciones de tensión o conflicto entre miembros de las comunidades educativas.

¿Cómo afrontar entonces una situación de conflicto entre estudiantes? Las perspectivas que pueden surgir a partir de las voces docentes son múltiples. Hay quienes privilegian la sanción que se le aplicará a alguno de los estudiantes; otros, el promover el diálogo para la resolución de conflictos y así generar aprendizajes; y otros, la aplicación de medidas reparadoras en búsqueda de recomponer la relación entre los miembros de la comunidad educativa que pudo ser afectada. También hay quienes consideran todas ellas importantes y otros que no consideran ninguna.

Se les preguntó a los docentes qué debería hacerse frente al caso de que dos estudiantes se agredan violentamente, buscando el nivel de acuerdo con: a) ser suspendidos de clase, b) privilegiar el diálogo entre ambos para buscar soluciones y c) realizar alguna medida de reparación (por ejemplo, pedir disculpas).

Ante esto, la posición de los docentes contiene ciertas tendencias relevantes de ser destacadas. En primer lugar, se observa que las medidas con mayor nivel de acuerdo son aquellas ligadas a construir un diálogo que permita resolver el conflicto entre ambos miembros de la comunidad educativa, por un lado, y realizar acciones de reparación como, por ejemplo, disculparse con el otro. Entre los profesores encuestados, el 96% está de acuerdo con la primera medida, y el 97%, con la segunda. La medida con menor respaldo entre los docentes para abordar un conflicto como el descrito es la suspensión, ya que solo el 66% de los docentes declaró estar de acuerdo con ella.

Estas medidas pueden ser tomadas en paralelo, buscando integrar los diferentes tipos de aproximación al conflicto en el trabajo por facilitar una convivencia escolar acorde con los objetivos de la comunidad. Reparación y diálogo o suspensión acompañada de diálogo y reparación: son diferentes las combinaciones consideradas por los profesores como medidas del establecimiento para abordar este tipo de situaciones.

En general, los profesores están de acuerdo con la aplicación de las tres medidas simultáneamente (diálogo, reparación y suspensión). El 63% de los profesores señaló estar de acuerdo con las tres, es decir, casi la totalidad de docentes que apoyaron la suspensión como medida necesaria ante una situación de agresión violenta entre estudiantes, considera que esta debe ir acompañada del diálogo, de la reparación o de ambas en conjunto. De hecho, se observa que los profesores cuya opinión es que la única medida a implementarse frente a un caso de agresión violenta entre estudiantes, es la suspensión, alcanza menos del 1% de los casos.

Por otro lado, de la proporción de docentes que está de acuerdo con la aplicación de medidas de reparación y el fomento del diálogo, un tercio considera que la suspensión no debería ser aplicada como medida luego de la agresión violenta entre estudiantes y que, en su lugar, debería producirse el diálogo y la reparación.

Es muy interesante ver cómo estas medidas toman distinta relevancia entre los diferentes tipos de dependencia de los establecimientos educativos. Se observa que la suspensión toma significativamente mayor preponderancia entre los docentes pertenecientes a establecimientos particulares –especialmente los particulares pagados– entre quienes el 73% está de acuerdo en aplicar una medida como esta, es decir, 13 puntos porcentuales más que en los establecimientos educacionales municipales, donde son menos los docentes que creen que esta medida debiera ser aplicada frente a situaciones de violencia como la descrita. Cabe recordar, como fue señalado anteriormente, que los docentes de establecimientos municipales son los que más reconocen situaciones de violencia entre miembros de sus comunidades educativas y los que declaran sufrir mayores niveles de trato irrespetuoso por parte de los estudiantes.

Otras diferencias significativas se encuentran también cuando se agrupa a los profesores por cantidad de años de experiencia en el establecimiento donde trabajan. Aquí se observa la tendencia a que a más años trabajando en el establecimiento, más alto es el rechazo a la suspensión como medida para afrontar una situación de agresión entre estudiantes. Entre los docentes que llevan 5 años o menos dentro de su establecimiento, el 31% señaló que las medidas deberían ser el diálogo y la reparación, excluyendo la suspensión, mientras que entre los docentes que llevan 31 años o más, este porcentaje aumenta significativamente y alcanza el 40%.

Y esta diferencia es aún mayor cuando se compara a los docentes de 4° básico con aquellos de II medio. De quienes trabajan con los más pequeños, casi la mitad no está de acuerdo con la suspensión como medida para los casos de agresiones entre estudiantes. Por su parte, los profesores de II medio tienden a tener una mayor aceptación de la suspensión como medida complementaria del diálogo y la reparación, alcanzando un 75% de docentes que está de acuerdo con que se debería aplicar la suspensión en caso de agresiones violentas entre estudiantes.

Así, los profesores tienden a privilegiar estrategias de diálogo y reparación para abordar los conflictos que surgen entre estudiantes de la comunidad educativa. Pero estas estrategias son complementadas, en la mayoría de los casos, con una visión de sanción ligada a la suspensión del estudiante.

2. Trabajo docente

La labor docente tiene una gran variedad de aristas en el quehacer cotidiano en los establecimientos educacionales. La forma en que los docentes se enfrentan diariamente al trabajo educativo contempla tanto el contexto en el cual se movilizan –entendiéndolo como clima de trabajo– como también las estrategias y tipos de aproximación que tengan a la educación desarrollada, en gran parte, a partir de su experiencia y formación profesional.

Así, el análisis considera el contexto en el que desempeñan su labor, que refiere al clima de trabajo dentro del establecimiento, definido tanto por las relaciones entre miembros de la comunidad, como por el trabajo del equipo directivo para promover un clima laboral que beneficie el cumplimiento de los propósitos comunitarios; la carga horaria a la que se ven enfrentados los profesores; los lineamientos y recursos con los que trabaja el establecimiento, que refieren al apoyo recibido por el docente para ejercer la labor pedagógica tanto a nivel de contenidos y estrategias de aprendizaje como de recursos para llevarlas a cabo; y, finalmente, las estrategias y perspectivas del docente, que refiere a la forma en que este desempeña su función y cómo se aproxima, a partir de su experiencia y formación, a la labor educativa.

A partir de las percepciones de los docentes, se ha hecho una agrupación de estas dimensiones con el fin de presentar y contrastar la visión que tienen respecto de su labor. Esta agrupación comprende dos grandes elementos: a) el clima de trabajo, referido tanto al clima de enseñanza-aprendizaje logrado dentro del aula como al clima escolar sustentado por el establecimiento, y b) las estrategias y recursos pedagógicos, considerando tanto las particularidades de cada docente a partir de su formación y experiencia profesional, como los lineamientos y recursos entregados por el establecimiento donde se desempeña.

2.1. Clima para la labor educativa

2.1.1. Clima para la labor educativa en el aula

El clima de aprendizaje dentro del aula busca propiciar este proceso en cada uno de los integrantes del espacio. Para ello se hace fundamental responder a las particularidades y diversidad de estilos de aprendizaje y motivar a los estudiantes para que participen activamente de su aprendizaje.

La forma en que se relacionan los estudiantes en el aula y con los docentes son elementos importantes para la construcción del clima de aprendizaje en esta. Como se señaló anteriormente, desde la percepción de los docentes en general las relaciones entre estudiantes dentro del aula se constituyen en base al respeto, al menos en el nivel de escucharse unos a otros. En términos cuantitativos, el 82% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes escuchan con respeto a sus compañeros. Pero solo 1 de cada 4 lo señala con más fuerza: la proporción de profesores que está de muy acuerdo con esta afirmación alcanza el 24%.

Tener una actitud de respeto hacia el otro permite, en muchos casos, construir climas que propician la participación de todos. Estos climas van variando de aula en aula y, por cierto, de establecimiento en establecimiento. Es interesante observar cómo las diferencias entre dependencia del establecimiento de educación y el nivel educacional significan también diferencias en los tipos de relaciones entre estudiantes, reconocidas por los profesores.

Entre los docentes que pertenecen a establecimientos de educación municipales y particulares subvencionados, el 81% considera que los estudiantes se escuchan con respeto dentro del aula. Este sube a 87% cuando se trata de los docentes que pertenecen a establecimientos particulares pagados.

Asimismo, se observan diferencias significativas cuando se agrupa a los profesores por nivel educativo donde ejercen su labor. Entre los profesores de 4° básico, la proporción que considera que los estudiantes se escuchan con respeto durante sus intervenciones dentro del aula alcanza el 89%. Este porcentaje es 10 puntos porcentuales mayor al que se encuentra cuando se observa a los docentes de 8° básico y II medio, entre los cuales la proporción se estabiliza y alcanza un puntaje de 79%. Así, las diferencias entre 4° básico y 8° básico no se repiten cuando comparamos a 8° básico con II medio.

En cuanto a la relación de los estudiantes con los profesores, 9 de cada 10 docentes señalaron que son tratados con respeto, 10% más que respecto del trato entre estudiantes. En este caso, se siguen observando diferencias entre dependencia del establecimiento educacional y nivel educativo. Nuevamente los docentes de establecimientos municipales y de niveles educativos más altos tienden a declarar, en menor medida, que los estudiantes tienen un trato respetuoso con ellos. Así, se constituyen estos dos grupos –desde la perspectiva de los profesores– como los contextos donde el clima de aprendizaje dentro del aula tiene menor componente de relaciones respetuosas.

La distribución es similar cuando se habla de la orientación colaborativa de sus acciones para la solución de problemas. ¿Existe un clima de colaboración dentro de aula? Para los docentes, el clima de colaboración se da en igual medida que el trato respetuoso, el 83% señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes colaboran entre sí para solucionar problemas. Sin embargo, el porcentaje de docentes que está muy de acuerdo, es decir, que afirma con más convencimiento que la colaboración es el tipo de relación que tienen sus estudiantes ante un problema, alcanza solo el 25%.

Nuevamente se mantienen las diferencias encontradas entre tipo de dependencia del establecimiento educacional. En los establecimientos educacionales municipales la proporción de profesores que reconoce este tipo de colaboración alcanza el 83%; en particulares subvencionados, el 82%; y en particulares pagados, el 89%. Asimismo, entre los docentes de 4° básico, la proporción de docentes que reconoce la colaboración como la forma en que los estudiantes enfrentan los problemas, es 13 puntos porcentuales mayor que la observada en los docentes que ejercen en II medio.

Otro elemento importante dentro del clima de aprendizaje en el aula, además de la disposición que existe hacia los otros por parte de los estudiantes, es la forma en que se enfrentan a la clase. En opinión de la mayoría de los docentes, que los estudiantes pongan atención durante las clases, no ocurre con una regularidad muy alta. El 64% señala que, si bien es algo que sucede, no es permanente. Incluso, el 12% señala que pocas veces se encuentra con que los estudiantes prestan atención durante las clases.

Observando diferencias por tipo de dependencia administrativa del establecimiento, este porcentaje es más alto cuando se trata de los establecimientos educativos municipales, donde el 15% de los docentes señala que son pocas veces o nunca las que los estudiantes ponen atención, más que en el caso de los particulares subvencionados, donde el porcentaje

alcanza el 12%, y significativamente más que en los establecimientos particulares pagados, donde los profesores que señalan que pocas veces o nunca los estudiantes presentan esta disposición hacia la clase, alcanza el 6%.

Las diferencias que se observan por nivel educativo son aún mayores. En 4° básico los docentes que destacan que siempre o casi siempre hay una actitud de atención hacia la clase por parte de los estudiantes, alcanza el 52%. Esto es mayor que en 8° básico, donde alcanza el 33%, porcentaje que, a su vez, es mayor que en II medio, donde los docentes que señalan que siempre o casi siempre los estudiantes ponen atención, baja a 29%.

Lo señalado anteriormente coincide, en muchos casos, con situaciones donde se presenta desorden dentro de la sala, que afecta el clima de aprendizaje. El 77% de los docentes señala que en sus clases ocurre este tipo de situaciones y, siendo más específicos, el 20% señala que ocurren muchas veces; algunos de ellos opinan, incluso, que esto sucede siempre.

Estas situaciones se perciben por igual en todos los tipos de dependencia: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Donde sí se observan diferencias es entre los niveles educativos. En 4° básico, el 31% de los profesores señala que las situaciones de desorden que afectan el clima de aprendizaje, no ocurren nunca o casi nunca, contra el 21% de los profesores de 8° básico y 20%, en II medio. Otra diferencia interesante es la que se da respecto de la trayectoria de los docentes, ya que, mientras más años tienen trabajando como tales, menos situaciones de este tipo reconocen dentro de sus aulas.

Estas situaciones de desorden llevan, en algunos casos, a la interrupción de las clases para facilitar un ambiente propicio al aprendizaje. El 67% de los docentes señala que, en algunas ocasiones, es necesario realizar estas interrupciones; en los establecimientos municipales este porcentaje alcanza el 64%, mientras que en los establecimientos particulares pagados aumenta a un 67%, y a un 70% cuando se trata de los particulares subvencionados. A su vez, entre los profesores de 4° básico, el porcentaje baja a 57%, a diferencia de los profesores de 8° básico y II medio, donde alcanza el 70% para ambos casos.

Otro elemento que puede ser distractor para los estudiantes y dificultar el desarrollo armónico de la clase, es el uso no permitido de dispositivos tecnológicos. Frente a esto, el 49% de los docentes señala que nunca o casi nunca permite el uso de celulares en sus clases, y el 43% señala que lo hace pocas veces, dando cuenta de que es un elemento perturbador para el desarrollo de la clase. Esta situación se da en igual medida para profesores con distinta cantidad de años de trayectoria, aunque con más fuerza para los que ejercen en 8° básico, donde el porcentaje de profesores que señala que nunca o casi nunca lo permite, alcanza un 59%. En II medio alcanza el 37%².

Por otra parte, el celular como herramienta pedagógica ha sido poco utilizado por los profesores. El 75% señala que pocas veces o incluso nunca lo ha utilizado de esa forma en alguna de sus clases, situación que coincide con la visión que tienen los profesores respecto del uso de la tecnología dentro del aula: el 87% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el uso del celular lleva a que los alumnos se distraigan. Esto motiva a los profesores a no valerse del celular como herramienta pedagógica, aun cuando la gran mayoría (83%) considera que puede ser útil para algunas actividades. Entre los distintos grupos de docentes, aquellos que

2 Cabe destacar que estas preguntas no fueron realizadas para estudiantes de 4° básico.

más utilizan el celular como herramienta pedagógica y reconocen su potencial para la labor educativa, son los que pertenecen a establecimientos particulares pagados y aquellos que realizan su ejercicio docente en II medio.

Teniendo en consideración los distintos elementos revisados, desde la perspectiva de los profesores se observa que existe un clima de aprendizaje ligado, en mayor medida, al respeto, la colaboración y atención en clases en establecimientos particulares pagados en 4º básico. Por su parte, existe un clima de aprendizaje dentro del aula similar en los niveles de 8º básico y II medio.

2.1.2. Clima de trabajo en el establecimiento

Otro ámbito de la labor docente es la forma en que sitúan su trabajo dentro de los establecimientos, entendiendo que no ejercen su labor de forma individual, sino que existe un entramado de profesores, asistentes de la educación y equipos directivos que velan también por el aprendizaje de los estudiantes.

Las tareas educativas se enmarcan en una comunidad educativa, en ella existen diferentes roles y acercamiento al trabajo pedagógico. De aquí que surge, con gran relevancia, el trabajo colaborativo para alcanzar los objetivos propuestos. Igual que los distintos miembros de la comunidad, los profesores se encuentran con la necesidad de coordinarse o interactuar con otras personas para su trabajo diario, especialmente con otros docentes cuando comparten tareas educativas con un mismo grupo de estudiantes. Esta coordinación puede tener diferentes intensidades dependiendo de la forma que haya establecido la comunidad educativa para realizar el trabajo pedagógico.

En general los profesores reconocen que estas prácticas están presentes en el trabajo educativo de sus establecimientos educacionales. Un 78% señala que se organizan instancias de coordinación entre docentes que trabajan con un mismo curso, pero solo el 48% señala que estas se realizan con frecuencia. Esta relación coordinada entre docentes alcanza mayores niveles cuando se trata de quienes realizan clases en cursos más pequeños: es significativamente más alta cuando se trata de los profesores de 4º básico, alcanzando a representar un 84%; y un 63% señala que se realizan muchas veces o siempre. En los establecimientos de dependencia municipal se observa que los docentes declaran, en mayor medida, que esta coordinación se produce, a diferencia de lo que señalan los profesores de establecimiento particulares subvencionados y pagados.

Las prácticas colaborativas entre docentes responden también a climas escolares donde el trabajo asociado ha sido considerado como importante. Los equipos directivos, en muchos casos, han buscado que dentro de los establecimientos existan climas de trabajo conjunto, que faciliten la coordinación y el aprendizaje colectivo para abordar tareas educativas orientadas a los estudiantes. Gran parte de los docentes reconocen esta intención, planteando que los equipos directivos promueven un clima de trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta posición tiene un gran respaldo por parte de los docentes, llegando a representar un 87%.

Nuevamente son los profesores de establecimientos municipales y de niveles educativos más bajos los que reconocen, en mayor medida, esta situación. Si se observa únicamente

a quienes señalan con mayor acuerdo que los equipos directivos de sus establecimientos promueven el trabajo colaborativo, entre los docentes de establecimientos municipales la proporción llega al 47%; en particulares subvencionados, al 41%; y en particulares pagados, al 37%. Mayores diferencias se observan por nivel educativo, pues el mayor reconocimiento de este fomento al trabajo colaborativo se da entre quienes se desempeñan en 4° básico, donde el 52% señala estar muy de acuerdo con que se promueven climas de trabajo de este tipo. Este resultado es mayor al 43% de los profesores de 8° básico y este, a su vez, mayor al 32% de los profesores que realizan clases en el nivel de II medio.

El clima de trabajo colaborativo, reconocido por gran parte de los profesores, se complementa en ocasiones con instancias de aprendizaje colectivo ligadas a la reflexión sobre la labor docente. El 87% de los docentes señala que existen instancias de reflexión en torno a la labor educativa entre profesores, que por cierto generan aprendizajes colectivos que facilitan y enriquecen la práctica docente. Esta proporción es similar a la de profesores que reconocieron que se promueve un clima de trabajo colaborativo. Al igual que en las otras iniciativas orientadas al aprendizaje colectivo, existe un mayor reconocimiento entre los docentes pertenecientes a establecimientos municipales y de niveles educativos más bajos (4° básico).

La mayoría de los docentes plantea que los directores de sus establecimientos educacionales promueven, además de un clima colaborativo, un ambiente laboral comprometido con la tarea educativa. Los docentes que están de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación alcanzan el 87%, lo que se mantiene estable en los distintos tipos de dependencias de los establecimientos educacionales. Este compromiso con la labor educativa se presenta, en muchos casos, como el amparo del desarrollo de un ambiente colaborativo y de coordinación entre docentes.

De esta manera, se generan instancias donde los equipos docentes puedan desarrollar aprendizajes para la práctica educativa y colaborar en la búsqueda de estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Se fomenta la construcción de un ambiente de trabajo educativo orientado al cumplimiento de los propósitos de las comunidades.

Por otra parte, el equipo directivo transmite un clima de optimismo frente a los desafíos propuestos en torno a la realidad educativa de la comunidad. La presencia de valores como la convicción y la perseverancia, son relevantes para la consecución de los objetivos propuestos y la superación de las problemáticas que surjan en el camino. En efecto, el 87% de los docentes señala que el equipo directivo transmite la convicción de que es posible alcanzar los desafíos propuestos. Más específicamente, el 46% está muy de acuerdo con esta aseveración.

Esta situación es similar entre los distintos tipos de dependencia, pero levemente más marcada entre los docentes de establecimientos municipales. Por otro lado, donde se encuentra un aumento significativo en la proporción de docentes que tienen la percepción de recibir este tipo de apoyo desde el equipo directivo, es entre los profesores que ejercen su labor en 4° básico y, en segundo lugar, en 8° básico, donde alcanza 91% y 87%, respectivamente.

No solo se reconoce la transmisión de convicción en los desafíos propuestos, sino que se aprecia una estimulación hacia los docentes, que apunta hacia la perseverancia ante las dificultades que se puedan presentar. El 84% de los docentes reconoce que existe este tipo de estimulación de parte del equipo directivo, la cual aumenta al 88% cuando se observa únicamente a los docentes de 4° básico.

Además de la transmisión de valores como la convicción y la perseverancia, el compromiso educativo implica también el crecimiento profesional de los docentes en términos de conocimientos y desarrollo de competencias. En este contexto, se observa que el 83% de ellos está de acuerdo o muy de acuerdo con que el director de su establecimiento incentiva una búsqueda constante del conocimiento dentro de la comunidad educativa (proporción levemente menor a las demás vistas dentro de este capítulo). Esta proporción aumenta cuando se trata de los establecimientos municipales, alcanzando el 86%, y disminuye cuando se trata de los particulares subvencionados y particulares pagados, donde alcanza el 82% y el 79%, respectivamente. Se mantiene además la tendencia de que los docentes de 4° básico son los que reconocen en mayor medida el apoyo del equipo directivo en estas temáticas, alcanzando en este punto el 88% de los docentes, mientras que alcanza un 84% en 8° básico, y un 76%, en II medio.

Desde la perspectiva de los docentes, este apoyo se complementa con acciones concretas como la promoción de la participación docente en actividades como charlas, seminarios, cursos u otros. Un 80% está de acuerdo o muy de acuerdo con que existe este tipo de apoyo. Nuevamente los docentes que participan de establecimientos municipales y que ejercen en 4° básico, tienden a reconocer en mayor medida este tipo de acciones.

2.2. Carga laboral de los docentes

Otro elemento fundamental para la construcción del clima de trabajo pedagógico de los docentes y que impacta de forma significativa en la dedicación que pueden otorgarle a la tarea educativa, es la carga laboral a la que se ven enfrentados dentro de los establecimientos.

En este sentido, toma especial relevancia la distribución entre horas lectivas/no lectivas y la sobrecarga de trabajo que pueden tener los docentes al cumplir sus labores educativas en tiempo no remunerado por su empleador.

Según la ley 20 903, promulgada en abril del 2016, para el año 2017 se incrementó en 5% la proporción legal del tiempo no lectivo respecto de las horas totales por contrato, llegando a la distribución de 70% de tiempo lectivo y 30% de tiempo no lectivo. Para el año 2019, esta distribución volvería a cambiar, disminuyendo a 65% el tiempo lectivo y aumentando a 35% el tiempo no lectivo.

Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, ¿qué ocurre en la realidad?, ¿se cumple esta proporción?, ¿deben dedicar, además, horas no remuneradas para cumplir con la labor docente? A partir de los datos recolectados en este estudio, se puede afirmar que, según la percepción de los profesores de 4° básico, 8° básico y II medio, la proporción no se cumple y se debe trabajar horas no remuneradas para cumplir la labor.

En promedio, los docentes encuestados declaran que tienen contrato por 38 horas y 40 minutos semanales, entre las cuales, en promedio, 86% corresponden a tiempo lectivo y 14% a tiempo no lectivo, es decir, 33 horas y 15 minutos para tiempo lectivo y 5 horas y 22 minutos para tiempo no lectivo. El 24% de ellos señala que carece de tiempo no lectivo estipulado en su contrato, porcentaje que aumenta a 28% cuando se trata de los docentes de establecimientos municipales. Solo el 18% señala que sus horas de tiempo no lectivo alcanzan el 25% o más

de las horas totales estipuladas en su contrato –lo que está de acuerdo con la normativa vigente hasta el año 2016–, pero solo el 11% declara que las horas no lectivas por contrato representan el 30% de total, situación que se condice con las modificaciones promulgadas para el 2017, año en que se realizó la encuesta.

Esta situación es aún más crítica cuando se trata de los establecimientos municipales, donde los docentes que reconocen estar dentro del marco de la nueva normativa representan el 9%, es decir, menos que los docentes de establecimientos particulares subvencionados, donde el porcentaje alcanza el 10%, y todavía menos que los docentes de establecimientos particulares pagados, donde alcanza el 24%.

Es necesario observar lo que ocurre más allá del contrato, pues los docentes que declaran trabajar más que las horas acordadas con su empleador, alcanzan el 48%. Esta situación es más crítica en los establecimientos particulares pagados, donde el porcentaje aumenta al 53%, superior al 51% entre los docentes de establecimientos particulares subvencionados y al 43% de los docentes de establecimientos municipales.

En promedio, los profesores que declaran dedicar más horas no lectivas que las estipuladas en su contrato –esto es, trabajar horas no remuneradas– señalan que, en promedio, son 10 horas y 20 minutos semanales.

Considerando tanto a los profesores que declaran trabajar más horas de las estipuladas en su contrato, que se acerca al 50%, como a aquellos que trabajan las mismas o menos, se observa que el promedio de horas reales trabajadas por los docentes es de 42 horas y 40 minutos.

2.3. Percepción respecto al enfoque académico y formativo de los establecimientos

Respecto del trabajo pedagógico existen tipos de acercamientos y estrategias que impactan en la forma en que se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes. Estas aproximaciones responden tanto a formas de entender la educación y a competencias respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como a los recursos disponibles y al marco institucional del establecimiento donde se realiza la labor docente.

Pueden existir focos diferentes para la labor educativa, dependiendo de si corresponden a los docentes o a los equipos directivos. Así, un establecimiento puede tener muy desarrollada la línea de resultados académicos, pero más descuidado el desarrollo personal y social de los estudiantes (línea formativa). En un estudio realizado durante 2018 se destaca como elemento común a las diferentes nociones de calidad educativa: “la centralidad de procesos de gestión escolar y de la formación en aspectos no académicos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018b: 145) avanzando hacia una educación integral de los estudiantes.

Estas consideraciones pueden estar desarrolladas de distinta manera en los diferentes establecimientos de educación y se complementan, también, con la visión que tengan los docentes sobre la labor educativa.

Se les preguntó a los docentes cuál creen ellos que ha sido el elemento prioritario durante la gestión del equipo directivo de su establecimiento, pudiendo seleccionar solo una de las siguientes alternativas de mejora: los resultados académicos, el desarrollo personal y social de los estudiantes, los aspectos administrativos, las capacidades docentes o el clima del establecimiento. Casi el 80% de los profesores señaló que la prioridad de la gestión en su establecimiento estuvo en la formación de los estudiantes, tanto en aspectos académicos como en su desarrollo personal y social. De hecho, cerca del 86% declaró que los directores de sus establecimientos asumieron como una de sus responsabilidades principales el logro de objetivos tanto académicos como formativos.

Sin embargo, según la perspectiva de los docentes, la línea formativa y la académica no tienen una importancia equitativa, pues existiría una priorización de esta última en los establecimientos, especialmente en el trabajo realizado por los equipos directivos. El 50% de los profesores señala que el desarrollo de logros académicos fue la máxima prioridad para el equipo directivo de su establecimiento. Esta es una proporción significativamente más alta que la de la línea de desarrollo personal y social de los estudiantes, donde este porcentaje alcanzó el 30%. Esta proporción es prácticamente idéntica en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

En este escenario, la línea del equipo directivo se debería traducir en medidas concretas de trabajo, como, por ejemplo, la distribución de asignaturas y horas de libre disposición (HLD). Según la perspectiva de los docentes, efectivamente existe una aplicación de la distribución de asignaturas y horas de libre disposición de los objetivos, tanto de la línea académica como de la línea formativa (desarrollo personal y social de los estudiantes). El 85% de los docentes señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la distribución de las asignaturas y HLD están acordes a los objetivos académicos del establecimiento, y el porcentaje se mantiene cuando se trata de los objetivos de formación.

Es importante remarcar que existe un 15% de docentes según los cuales no existe una relación acorde entre los objetivos propuestos por el establecimiento y las medidas concretas como la distribución de asignaturas y la destinación de horas de libre disposición. Para este caso, existen diferencias importantes si se compara entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. La proporción de docentes que está de acuerdo con esta apreciación es significativamente más alta en los establecimientos de educación municipal, donde el porcentaje alcanza el 87%, mientras que en los establecimientos particulares subvencionados llega al 84%, y en los particulares pagados, al 79%.

Retomando el punto anterior, es posible plantear que, desde la percepción de los docentes, existe una preponderancia de la formación académica en los establecimientos de educación. Esto se traduce, por cierto, en distribución de asignaturas y HDL que impactan en la rutina diaria, tanto de los estudiantes como de los docentes del establecimiento. Incluso, el 37% de los docentes señala que el desarrollo de habilidades académicas ha sido la prioridad para el equipo directivo en el uso de las HDL, mientras que el porcentaje que considera que se le ha dado prioridad al desarrollo de habilidades no académicas, representa apenas el 9%. El 54% considera que la priorización ha sido equitativa, es decir, no se ha dado prioridad a un aspecto por sobre el otro. Este porcentaje llega al 60% cuando se contempla únicamente a los establecimientos municipales; 59%, en particulares subvencionados; y 48%, en particulares pagados.

¿Qué ocurre cuando los intereses de los estudiantes son distintos a los académicos?, ¿hay oportunidades de profundizar en ellos dentro de los establecimientos educacionales? Desde la perspectiva de los docentes, sí, ya que el 86% está de acuerdo o muy de acuerdo con que dentro de los establecimientos se entregan oportunidades para que los estudiantes desarrollen intereses culturales, deportivos, artísticos, etc. Esta proporción es mayor cuando se trata de los docentes pertenecientes a establecimientos municipales, donde alcanza el 89%. Donde este porcentaje disminuye es en los establecimientos particulares subvencionados, ya que el porcentaje de profesores que está de acuerdo o muy de acuerdo con que existen estas oportunidades para el desarrollo de los estudiantes, alcanza el 82%. Por su parte, en los establecimientos particulares pagados alcanza el 86%. Otro grupo que tiende a reconocer en mayor medida la existencia de este tipo de oportunidades, es el de los niveles educativos más bajos. Así, entre los docentes de 4° básico, el porcentaje alcanza el 90%; en los de 8° básico, el 87%; y en II medio, el 78%.

2.4. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Las particularidades de los estudiantes pueden observarse en los intereses variados que tienen respecto del aprendizaje y distintas temáticas. Sin embargo, también existen diferencias en los ritmos de aprendizaje y necesidades afectivas, que van impactando en la forma en que se comportan en los distintos ámbitos de la educación y cómo canalizan la educación que les entrega el establecimiento del cual forman parte. En este sentido, se hace fundamental poder responder a las necesidades particulares que surgen en el contexto escolar, lo que ha sido reconocido por la Agencia de Calidad de la Educación como la gestión de la diversidad de aprendizaje (Agencia de Calidad de Educación, consultado 19 de diciembre 2018).

Esta responsabilidad recae en distintos miembros de la comunidad educativa. En los docentes, por cierto, pero también en los equipos directivos, quienes pueden diseñar y promover estrategias que apunten a trabajar con las necesidades particulares de cada estudiante, a la vez que se trabaja con el colectivo.

Un punto importante es la atención que se realiza a los procesos de aprendizaje individuales, donde el docente tiene la oportunidad de comprender las necesidades particulares, pero también de realizar una devolución al estudiante con el fin de que conozca sus avances. Desde la perspectiva de los docentes, los equipos directivos promueven que se realicen retroalimentaciones personalizadas a los estudiantes, pues un 74% de los profesores así lo señala. Aun así, hay poco más de un 25% de docentes que está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que esto realmente ocurre. Este porcentaje es relevante cuando se compara con el resto de las apreciaciones de los docentes, cuyo respaldo es cercano al 85%, es decir, son un poco más críticos para este caso. Si se observa únicamente a los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, el porcentaje de docentes que manifiesta acuerdo respecto de la promoción de la retroalimentación personalizada, desciende al 71%. En los establecimientos municipales esto alcanza el 78%.

A partir de este acercamiento personalizado a los procesos educativos de los estudiantes, se pueden identificar también necesidades particulares que quizás podrían no ser vistas desde un acercamiento únicamente grupal. Ante esto, los docentes opinan que existe, en

los establecimientos de educación, una buena capacidad de detección de estudiantes con dificultades de aprendizaje: el 87% está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes con estas dificultades son diagnosticados a tiempo para prestarles apoyo, especialmente en los establecimientos municipales, donde este porcentaje alcanza el 91%.

Levemente menor es el porcentaje de profesores que señala que existen procedimientos claros en el establecimiento para trabajar con estudiantes con dificultades de aprendizaje. El 82% está de acuerdo o muy de acuerdo con que estos procedimientos son claros, 5% menos que quienes señalaron que se diagnosticaba a tiempo para apoyar a los estudiantes. La claridad de los procedimientos permitiría que los estudiantes identificados con dificultades de aprendizaje, puedan ser apoyados bajo el amparo del establecimiento, entregando una línea más estable para ello.

Por otra parte, cuando se trata de identificar a tiempo las dificultades afectivas asociadas al proceso educativo (como la ansiedad, depresión, trastornos alimenticios, etc.), desde la perspectiva de los docentes, este diagnóstico es menos oportuno en contraste con el de las dificultades de aprendizaje. El 79% de los profesores señala estar de acuerdo o muy de acuerdo con que esto ocurre. Esto se menciona con mayor frecuencia entre los profesores de establecimientos particulares pagados, donde el porcentaje alcanza el 83%.

Asimismo, la proporción de profesores que reconoce claridad de los procedimientos para apoyar a los estudiantes con dificultades afectivas, alcanza el 74%. Los docentes pertenecientes a establecimientos municipales son los que reconocen, en mayor medida, la existencia de procedimientos claros de apoyo para los estudiantes con dificultades afectivas.

Así, desde la perspectiva de los docentes, las dificultades de aprendizaje son reconocidas y tienen procedimientos de apoyo más claros que las dificultades afectivas. En ambos casos, la claridad de los procedimientos de apoyo no alcanza el mismo nivel que la capacidad reconocida para diagnosticar, es decir, identificar a estudiantes con dificultades.

También respecto de procesos de aprendizaje particulares, la proporción es similar en cuanto a las dificultades afectivas: el 79% de los docentes reconoce que en sus establecimientos se identifica oportunamente a estudiantes con talento en diversas áreas -académica, deportiva o artística- con el fin de potenciarlas. Este reconocimiento se da en mayor medida entre los docentes de establecimientos municipales, donde el 83% declara estar de acuerdo o muy de acuerdo. Nuevamente los establecimientos particulares subvencionados cuentan con un menor reconocimiento de este tipo de prácticas, al igual que en el diagnóstico de estudiantes con dificultades de aprendizaje y afectivas. En este caso, el porcentaje de profesores que están de acuerdo o muy de acuerdo con que se identifica oportunamente a estudiantes con talento para potenciarlos, alcanza el 74%.

Los procedimientos para potenciar el talento de estos estudiantes tienen un reconocimiento mucho menor. Solo el 64% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que existen procedimientos claros en sus establecimientos para apoyar a estos estudiantes. Este porcentaje es significativamente menor a lo observado respecto de los procedimientos de apoyo para las dificultades afectivas y las dificultades de aprendizaje, sin embargo, sigue siendo la mayor parte de los docentes los que reconocen que esto sí ocurre en sus establecimientos.

2.4.1. Orientaciones concretas de apoyo a la labor docente

El apoyo a la labor docente desde los establecimientos educacionales implica, entre otras cosas, generar lineamientos u orientaciones claras respecto de las distintas dimensiones del trabajo educativo. Con ello se puede estabilizar, en alguna medida, la forma de ejercer la docencia dentro de un mismo establecimiento, facilitando el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Tanto las estrategias de aprendizaje utilizadas, como los criterios de calificación o los criterios para la adquisición de materiales y asignación de tareas, pueden ser definidas como lineamientos generales por parte del establecimiento, entregando facilidades a los docentes al momento de enfrentarse a estos aspectos del trabajo educativo.

Respecto de las estrategias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, los docentes, en general, consideran que se han establecido lineamientos u orientaciones de parte de sus establecimientos educacionales, especialmente en cuanto a las evaluaciones y los criterios de calificación. El 82% de los docentes señala que dentro de su establecimiento existen lineamientos u orientaciones que definen estrategias de enseñanza-aprendizaje. Un 87% señala que existen orientaciones y lineamientos para las estrategias de evaluación, y un 89% señala que existen lineamientos para establecer los criterios de calificación. Estos porcentajes son más altos cuando se habla de los docentes pertenecientes a establecimientos particulares pagados; en ellos son más los profesores que reconocen la existencia de estos lineamientos u orientaciones dentro de sus establecimientos.

Cuando se trata de las tareas para el hogar asignadas a los estudiantes, las definiciones son menos claras. Es significativamente menor la proporción de docentes que reconoce lineamientos u orientaciones en su establecimiento para este aspecto de la labor docente. En términos cuantitativos, un 65% de los profesores reconoce que existen definiciones en el establecimiento que los orientan para ello, 20% menos que en el caso de las orientaciones para las estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación y criterios de calificación. Este porcentaje aumenta cuando se trata de los docentes pertenecientes a establecimientos particulares pagados, donde alcanza un 70%.

Otro aspecto donde existen lineamientos generalizados es en la adquisición de materiales pedagógicos, que son elementos de apoyo a la labor docente. El 73% de los docentes identifica su existencia en el establecimiento donde trabajan. Sin embargo, es relevante mencionar la poca claridad que existe respecto de este aspecto, considerando que un 9% señala que no sabe si existe o no un lineamiento u orientación dentro de su establecimiento, y un 18% el que menciona que no existen.

Respecto de la infraestructura de los establecimientos educacionales, como el laboratorio de computación y la biblioteca, la mayoría de los docentes declara que existen lineamientos u orientaciones para su uso. En el caso específico de los computadores el porcentaje alcanza el 83%, mientras que, en el caso de las bibliotecas, este porcentaje representa el 77%. Se observan distinciones significativas por tipo de dependencia, diferentes a las observadas para los lineamientos sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación y criterio de calificación. En los establecimientos municipales el porcentaje de profesores que reconoce la existencia de lineamientos para el uso de las bibliotecas alcanza el 80%; en los establecimientos particulares

subvencionados, alcanza el 75%; y, entre los docentes de particulares pagados, alcanza el 67%.

En suma, existe un reconocimiento de que los establecimientos tienen lineamientos establecidos para diferentes aspectos de la labor docente, siendo más fuertes en el área de las estrategias de evaluación y criterios de calificación. Por otra parte, los docentes destacan que en sus establecimientos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) guía las decisiones pedagógicas que deben tomar en su labor educativa. El porcentaje de profesores que está de acuerdo o muy de acuerdo con esta aseveración alcanza el 89%, siendo más alto aún entre los docentes pertenecientes a establecimientos municipales donde llega a un 90%. Este porcentaje es mayor al de los colegios particulares subvencionados, donde los profesores que consideran que el PEI guía las decisiones pedagógicas representan el 88%; también para los establecimientos particulares pagados, donde representan el 86%.

2.4.2. Estrategias pedagógicas docentes

Más allá del apoyo que los establecimientos educacionales pueden entregar a los docentes en labores pedagógicas, o de los lineamientos que puedan definir como estrategias de enseñanza-aprendizaje, la práctica educativa dentro del aula se va a nutrir también de las particularidades de los docentes a partir de las experiencias que hayan tenido, sus competencias, sus conocimientos y perspectiva respecto de la labor educacional.

Como se vio en el apartado anterior, dentro de los lineamientos u orientaciones más importantes implementadas por los establecimientos educacionales y reconocidas por los docentes, se encuentran aquellas referidas a las estrategias de evaluación y a los criterios de calificación. Surge acá como elemento interesante de analizar, el acercamiento efectivo que existe de parte de los docentes hacia la práctica evaluativa dentro del aula.

La totalidad de los docentes declara que realizan preguntas a los estudiantes para evaluar si han comprendido los contenidos o alcanzado las habilidades planificadas. Un 27% señala que lo realiza en la mayoría de sus clases y un 73%, que lo hace en todas sus clases. Al respecto, no existen diferencias significativas entre profesores de establecimientos municipales, particulares subvencionados o particulares pagados, pero sí existen diferencias importantes cuando se trata del nivel educativo en el que realizan su labor educativa. Entre los profesores de 4° básico, el 81% señala que aplican esta estrategia pedagógica durante todas las clases, mientras que en 8° básico este grupo representa el 72%, y en II medio, el 67%. Por otro lado, se observan diferencias también interesantes cuando se comparan los profesores a partir de los años de trayectoria en la labor docente: sin contemplar a los recién egresados, a medida que los profesores van aumentando sus años de experiencia, va disminuyendo la proporción que señala realizar preguntas a los estudiantes para evaluar si han comprendido o adquirido las habilidades planificadas durante todas las clases, pasando de un 75% en profesores de entre 6 y 10 años de experiencia a un 71% en profesores de 31 años o más años de experiencia.

Cuando se trata de realizar actividades que van más allá de la mera pregunta, la proporción de

docentes que declara realizarlas todas las clases disminuye y llega al 64%, 9 puntos porcentuales menos que en el caso anterior. A este respecto sí se observan diferencias importantes por tipo de dependencia, ya que, en los establecimientos municipales, el 68% de los profesores declara realizar estas actividades todas las clases, cantidad superior al 62% que declara lo mismo en establecimientos particulares subvencionados y al 56% que señaló que lo hacía en establecimientos particulares pagados. La tendencia a la disminución a partir del aumento de los años de experiencia ya no es identificable, pero sí se mantiene la diferencia por nivel educativo, donde el grupo de profesores que declara realizar estas actividades durante todas las clases alcanza el 73% para 4° básico, 66% para 8° básico y 56% para II medio.

Como estrategias de evaluación también se consideran la autoevaluación y la evaluación entre pares. Actividades ligadas a estas estrategias son las que menos realizan los docentes encuestados. Según lo que estos señalan, el 14% no realiza nunca o realiza pocas veces actividades de autoevaluación del aprendizaje. En cuanto a la evaluación entre pares, este porcentaje llega al 44%, es decir, más de un tercio de los profesores encuestados declara que no realiza nunca o que realiza pocas veces actividades de este tipo. Se repite la tendencia respecto del tipo de dependencia; en establecimientos municipales los profesores declaran, en mayor medida, que realizan todas las actividades, tanto de autoevaluación como de evaluación entre pares, llegando a diferencias incluso del 11% si se compara con los docentes de establecimientos particulares pagados. Respecto de los años de experiencia, no hay una tendencia marcada, pero sí existe cuando se diferencia por nivel educativo, al igual que en los otros casos. Entre los profesores de 4° básico, el 49% señala que realiza actividades de autoevaluación durante todas las clases, lo mismo declara el 38% de los docentes de 8° básico y el 31% de los profesores de II medio. En el caso de las actividades de evaluación entre pares, estos porcentajes alcanzan el 29% para 4° básico, 18% para 8° básico y 14% para II medio.

Así, se observa que, desde la perspectiva de los docentes, existe un proceso continuo de evaluación formativa de aprendizajes y no únicamente de tipo sumativa. Asimismo, se puede constatar que, por lo que señalan los docentes, la autoevaluación y evaluación entre pares son menos frecuentes en el ejercicio rutinario de la labor docente.

2.4.3. Expectativas de los docentes respecto al futuro de los estudiantes

La disposición a la enseñanza, además de ser influida por las experiencias, las perspectivas, los conocimientos y competencias de los docentes, también se componen de las expectativas que estos tengan de los estudiantes, así como los equipos directivos. Respecto de estos últimos, el 92% de los docentes considera que tienen altas expectativas en las capacidades de los estudiantes y un 94% señala que reconocen los logros de los estudiantes. Esta situación no varía significativamente cuando se diferencia por dependencia del establecimiento, pero sí se concentra en mayor medida en los docentes de 4° básico, por sobre los de 8° básico y II medio.

Para indagar en las expectativas que los docentes tienen sobre sus estudiantes, se les preguntó cuál pensaban que sería el nivel educativo más alto que alcanzaría la mayoría de sus estudiantes. La gran mayoría considera que alcanzarán el grado de educación terciaria:

el 67% de los profesores piensa que sus estudiantes terminarán un programa de instituto profesional, centro de formación técnica o universidad. Si se mira más específicamente, el 39% piensa que la mayoría finalizará un programa de nivel universitario y si se suman aquellos que piensan que alcanzarán un posgrado, esta proporción llega a 44%. El 26%, piensa que la mayoría de sus estudiantes alcanzará el nivel secundario; y el 3%, que la mayoría abandonará antes de terminarlo.

Las diferencias son muy grandes cuando se compara por dependencia administrativa. En los establecimientos municipales, el 35% de los docentes cree que sus estudiantes alcanzarán como nivel máximo la enseñanza media. Este porcentaje baja a 23% en los establecimientos particulares subvencionados y a 1,7% en los particulares pagados, presentando alrededor de 33 puntos porcentuales de diferencia con respecto a los municipales.

Por otro lado, el 59% de los docentes de establecimientos municipales cree que la mayoría de sus estudiantes obtendrán un título de educación terciaria, mientras que, entre los docentes de establecimientos subvencionados, este porcentaje alcanza el 72%, y entre los docentes de particulares pagados, el 77%. Es mayor la diferencia cuando se especifica el tipo de institución, en establecimientos municipales el 27% cree que la mayoría de sus estudiantes completará estudios universitarios, mientras que en establecimientos particulares subvencionados este porcentaje alcanza el 44% y en particulares pagados, el 74%.

Respecto de los programas de postgrado, la proporción de docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados que piensa que la mayoría de sus estudiantes finalizará un programa de este tipo, no supera el 3%, mientras que en particulares pagados alcanza un 21%. Al hacer la agrupación, se observa que el 29% de los docentes de establecimientos municipales cree que la mayoría de sus estudiantes alcanzará un título universitario o de postgrado; este porcentaje llega a 47% cuando se trata de los profesores de establecimientos particulares subvencionados y -aquí es donde radica la mayor diferencia- en los establecimientos particulares pagados el 95% de los docentes cree que sus estudiantes alcanzarán un grado universitario o de postgrado, es decir, casi la totalidad.

3. Gobernanza en establecimientos de educación escolar

Los establecimientos educacionales se constituyen a partir de estructuras organizacionales que hacen confluír una diversidad de personas, roles, edades y experiencias, que constituyen la comunidad educativa (Muñoz, 2011). Estas comunidades ejercen una labor educativa que avanza tanto hacia el desarrollo académico de los estudiantes, como hacia su desarrollo personal y social.

Cada comunidad escolar tiene un “*ethos* organizativo y educativo” (Muñoz, 2011: 37) que enmarca las dinámicas internas y relaciones de sus integrantes (Ball, 1989; citado en Muñoz, 2011). Esto va constituyendo la forma de trabajo de los establecimientos e influye fuertemente en la visión que tienen los distintos miembros de la comunidad educativa respecto de su rol y presencia en la institución.

¿Cuáles son los niveles de participación de los miembros de la comunidad en el quehacer educativo?, ¿existe un involucramiento de parte de los docentes?, ¿cómo ejerce su labor el equipo directivo?, ¿cómo se define el Proyecto Educativo Institucional? son preguntas que surgen al momento de buscar entender las dinámicas internas del funcionamiento de los establecimientos.

El tener espacios participativos, donde los distintos miembros de la comunidad se suman a la construcción de la educación, es clave para un funcionamiento armonioso de establecimiento, especialmente cuando se conforma y consolida “un sello institucional compartido” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a: 55). Esto permite que los actores tengan un objetivo común y le otorga sentido al trabajo cotidiano (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a). Así, se genera “sentido de pertenencia, motivación y compromiso con la labor educativa” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a: 55).

En este contexto, el rol del equipo directivo es clave: lograr que se instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa, que se aplique un liderazgo distribuido y que exista un equipo directivo validado por la comunidad (Agencia de Calidad, 2018a). Elementos fundamentales que constituyen este trabajo son: la eficiencia, la presencia, otorgar sentido al trabajo cotidiano, comunicación con la comunidad educativa, y gestión y vinculación con el entorno (Agencia de Calidad de Educación, 2018a).

Se abordará desde la perspectiva de los docentes la forma en que estas dinámicas se constituyen dentro de los establecimientos educacionales, describiendo la manera a través de la cual validan el trabajo directivo, la voz que tienen dentro de la comunidad y los niveles de comunicación que existen en el establecimiento.

3.1 Validación del trabajo directivo por parte de los docentes

Como se mencionó anteriormente, la validación del equipo directivo por parte de los docentes es fundamental para el buen funcionamiento de un establecimiento escolar. Los docentes tienen apreciaciones respecto del trabajo que realiza el equipo directivo en diversos ámbitos, los que constituyen el quehacer educativo dentro de una comunidad escolar. Este desempeño impacta en el trabajo cotidiano de los docentes, en tanto se constituye como marco de acción y clima educativo de la comunidad escolar.

Un elemento importante del desempeño del equipo directivo, específicamente del director, es la relación que tiene con los trabajadores y miembros de la comunidad: qué relación establece y cómo construye junto a ellos un clima educativo y de trabajo propicio para alcanzar los objetivos que se propongan.

En este punto se destaca la presencia que el director tiene en el establecimiento, lo que impacta positivamente en el reconocimiento de parte de los otros miembros de la comunidad educativa. Desde la perspectiva de los profesores, en general los directores tienen una presencia activa en el establecimiento: el 81% de los docentes declara que el director de su establecimiento tiene una presencia en la comunidad, saludando, compartiendo, observando clases, etc. Más específicamente, el 42% de los profesores está muy de acuerdo con que esta es una disposición del equipo directivo. Este porcentaje aumenta a 85% cuando se trata de los docentes de establecimientos municipales, quienes, comparativamente, son los que reconocen en mayor medida esta característica de la labor de los directores. En el caso de los docentes de establecimientos particulares subvencionados, el 80% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el director tiene una presencia activa, dato que disminuye a un 72% cuando se observa únicamente a los docentes de establecimientos particulares pagados.

Por otro lado, existe entre los docentes una percepción de que los directores los apoyan en las labores pedagógicas. Desde su visión, el 78% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el director sí los apoya. Si cruzamos esta información, con la presencia activa del director en la comunidad, el porcentaje es levemente menor. Si se observa sólo a los docentes que señalaron estar muy de acuerdo en relación con el apoyo que perciben del director, el porcentaje llega a un 36%, 6 puntos porcentuales menos si comparamos al 42% de los docentes que señalaron estar muy de acuerdo con la presencia activa de los directores. Tal como en el apartado anterior, nuevamente, este porcentaje es más alto cuando se trata de los docentes pertenecientes a establecimientos municipales, entre los cuales el 81% reconoce que existe apoyo, versus el 74% en particulares subvencionados y 67% en particulares pagados.

Una forma concreta de apoyo es establecer un ejercicio de retroalimentación respecto del desempeño de los trabajadores. Así, a través de una comunicación clara y efectiva se logran estabilizar expectativas y apreciaciones, construyendo un trabajo colaborativo que avanza hacia los objetivos propuestos. En este caso, el 76% de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con que los directores realizan este tipo de retroalimentación, proporción menor a la que reconoce la relación de los directores con la comunidad y el apoyo de los directores hacia los docentes en la tarea pedagógica. La diferencia por dependencia del establecimiento se mantiene: 79% en establecimientos municipales; 74%, en particulares subvencionados; y 68%, en particulares pagados.

Otro elemento importante es la validación que realizan los docentes al equipo directivo y la apreciación que tienen respecto del trabajo que realizan. Aquí toma especial relevancia la forma en que los directivos se enfrentan a las problemáticas inesperadas, más allá del trabajo cotidiano. Entre los docentes encuestados, el 19% está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el director tiene una actitud negativa frente a las dificultades, siendo más fuerte esta percepción en los establecimientos municipales, que en los particulares subvencionados y en los particulares pagados. Así, la visión es más bien positiva en relación con la respuesta de los directores frente a las dificultades, al considerar que el 81% está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que se acercan en forma negativa a ellas.

En esta misma línea, los docentes consideran que los directores de sus establecimientos son constructivos en la búsqueda de soluciones frente a problemáticas que puedan surgir: el 86% así lo indica. Este porcentaje es más alto que el de quienes admiten que los directores tienen presencia activa en el establecimiento, son un apoyo para los docentes en la labor pedagógica, y retroalimentan el trabajo del personal a su cargo; así, esta se posiciona como una de las características más destacadas por parte de los profesores. Particularmente en esta actitud reconocida por los profesores, no hay diferencias significativas asociadas al tipo de dependencia de los establecimientos en que ejercen su labor.

Tomando en consideración estos puntos, un 82% de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que el director de su establecimiento toma decisiones oportunas, siendo más grande este grupo entre los docentes de establecimientos municipales, donde el 84% así lo señala.

Estas percepciones de los docentes entregan, en alguna medida, indicios de que en general existe una validación de la labor de los directores en los establecimientos por parte de los profesores, especialmente en lo que refiere a la forma de enfrentar las problemáticas que surgen, más allá del trabajo rutinario en el establecimiento. Donde no existe un reconocimiento tan amplio es en el hecho de que los directores establecen canales de retroalimentación con los trabajadores. Se observa en este punto que los profesores de establecimientos educacionales particulares pagados tienden a ser más críticos a la hora de dar cuenta de la labor del director. Esto puede deberse a que efectivamente en ese tipo de establecimientos los directores ejercen una labor menos orientada hacia los profesores y a la resolución armoniosa de las problemáticas, o bien, porque los docentes tienen una mirada más crítica de la labor directiva en general y reconocen de forma más oportuna actitudes o acciones que van contra lo que consideran buenas prácticas.

3.2. Voz de los docentes en el establecimiento

Como se mencionaba anteriormente, la constitución de dinámicas participativas dentro de una organización escolar promueve un funcionamiento armonioso a través de un alto sentido de pertenencia de los actores de la comunidad escolar y la constitución de un sello institucional compartido.

Por otro lado, se ha reconocido que la autoeficacia de los docentes –es decir, la creencia de la propia capacidad para llevar a cabo cursos de acción frente a la realidad educativa en la que están inmersos– contribuye a aumentar su moral y motivación para la labor docente (López y Gallegos, 2014).

Esto lleva a preguntarse por las dinámicas internas de los establecimientos educacionales evaluando qué lugar están teniendo los docentes dentro del entramado de decisiones, relaciones y definiciones en la comunidad educativa, es decir, si disponen de espacios para la participación.

Respecto de la identificación de un sentido del trabajo común, donde los distintos miembros de la comunidad avancen en la misma línea, la mayoría de los profesores (83%) señala que los equipos directivos generan consenso en la comunidad escolar respecto a las prioridades y metas educativas.

La pregunta que surge es si este consenso nace a partir de una dinámica participativa en la definición de las prioridades y metas educativas. Un ejemplo de ello es preguntarse por los involucrados en la definición de las normas de convivencia que rigen a la comunidad en su conjunto. Desde la perspectiva de los profesores encuestados, en general los equipos directivos buscan la participación de toda la comunidad escolar en la definición de las normas de convivencia. Cuantitativamente, el 82% de los docentes está de acuerdo con esta aseveración, siendo más fuerte entre los docentes de establecimientos municipales donde el porcentaje alcanza el 88%: 10% más que en los establecimientos particulares subvencionados y 20% más que en los establecimientos particulares pagados.

Pero, ¿se traduce esto en una participación real de los miembros de la comunidad, específicamente de los docentes? Desde la perspectiva de los mismos profesores, sí existe una participación generalizada de los docentes en la definición de las normas de convivencia: un 84% está de acuerdo o muy de acuerdo con que esto ocurre. Si se observa únicamente a los docentes de establecimientos municipales, este porcentaje aumenta significativamente, llegando a 90%. Mientras que, entre los docentes de establecimientos particulares subvencionados, un 81% cree que los profesores participan en la definición de las normas de convivencia y entre los docentes de establecimientos particulares pagados, un 72%.

Pese a que la participación reconocida por los docentes es alta, esta no se traduce en el mismo nivel de consenso a la hora del entendimiento de criterios para aplicar las normas de convivencia. El porcentaje de docentes que está de acuerdo o muy de acuerdo con que este consenso existe es del 77%, es decir, 7 puntos porcentuales menos de la proporción de profesores que señaló que participaban de la definición de las normas de convivencia. Es decir, la participación conjunta en la construcción de criterios para las normas de convivencia no se está traduciendo en una estabilidad del mismo nivel al momento de aplicarse la normativa a casos concretos. Por otro lado, la participación docente o la voz que los profesores tienen dentro del establecimiento se relaciona también con la confianza depositada en ellos por el equipo directivo. Las consideraciones de los equipos directivos respecto de los docentes influyen también en la forma en que promueven su participación y los grados de autonomía que les otorgan.

Aquí la percepción de los docentes es categórica, el 92% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el equipo directivo tiene altas expectativas sobre los profesores de su establecimiento. Es decir, existe la sensación generalizada de que se deposita en ellos la confianza de que se realiza una labor educativa acorde a los objetivos propuestos por el establecimiento. Esta percepción no cambia según tipo de dependencia; tanto en establecimientos municipales como en particulares subvencionados y particulares pagados, el nivel de acuerdo refleja que existen expectativas altas hacia ellos, superando el 90%.

¿Se traduce esta confianza o altas expectativas en la entrega de autonomía para tomar decisiones pedagógicas? Desde la perspectiva de los docentes, sí: el 89% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación y, al igual que sucede con las expectativas de los equipos directivos hacia ellos, se mantiene similar en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Esto toma relevancia al momento de distribuir roles en las organizaciones educativas, que permitan responder de forma más directa a las necesidades particulares en cada momento y contexto.

Pese a que existe un reconocimiento de parte de los docentes de que son partícipes de decisiones que involucran a la comunidad educativa y que tienen cierto grado de autonomía para tomar decisiones pedagógicas, un gran grupo de ellos opina que el director no delega responsabilidades. Esto conlleva, por cierto, una baja distribución de liderazgos. El porcentaje de docentes que así lo señala alcanza el 42%, cantidad que, sin ser mayoría, conforma un grupo importante de profesores que cuestiona esta labor, fundamentalmente si se compara con la percepción de los otros atributos del equipo directivo o del director. Esta percepción es similar en las diferentes dependencias de los establecimientos.

Otro elemento importante en el rol que cumple el docente en la organización escolar, es la forma en que aporta por medio de su conocimiento y contacto directo con los estudiantes. ¿Cuánto de lo que se decide en los establecimientos –respecto de la labor educativa– responde a los diagnósticos o apreciaciones levantadas por los mismos docentes hacia el equipo directivo? ¿Se toma en cuenta la perspectiva del docente? ¿Cuán cerca de la práctica de enseñanza-aprendizaje cotidiana está el equipo directivo?

Desde la perspectiva de los docentes, no existe un acercamiento muy alto de los equipos directivos a la práctica de enseñanza-aprendizaje cotidiana y los procesos por los que pasan los estudiantes. El 62% de los docentes señala que el equipo directivo de su establecimiento se reúne con los docentes a analizar el trabajo de los estudiantes una o dos veces por semestre, o menos. Esta proporción aumenta a 70% cuando se trata de los docentes de establecimientos particulares pagados. Más específicamente, un 27% de los docentes reconoce que estos acercamientos no ocurren nunca o casi nunca.

Así también, un 53% de los profesores señala que los equipos directivos se reúnen poco o nunca con ellos para discutir mejoras del trabajo en aula (una o dos veces al semestre, o menos). El 16% declara que esto no ocurre nunca o casi nunca. Así, según la mitad de los docentes encuestados, no existen instancias frecuentes de diálogo entre el nivel docente y el nivel directivo respecto de la práctica pedagógica concreta. Cabe señalar que el ejercicio de este diálogo constante podría permitir un mejoramiento de la tarea educativa del establecimiento y una mayor participación de los docentes en los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa.

Aun considerando la frecuencia media reconocida por los docentes en que los equipos directivos se reúnen con ellos para abordar estas situaciones, existe una perspectiva generalizada de que la toma de decisiones pedagógicas al interior del establecimiento por parte del equipo directivo, toma en consideración las informaciones entregadas por los docentes. El 84% de los docentes declara estar de acuerdo o muy de acuerdo con que esta situación ocurre, dato mayor en establecimientos municipales (87%), en comparación con particulares subvencionados (83%) y particulares pagados (79%).

Cuando se trata de otros miembros de la comunidad, como estudiantes o apoderados, desde la perspectiva de los docentes también existe una integración participativa en la toma de decisiones que impactan directamente en su quehacer cotidiano. Así lo consideran, por ejemplo, para las definiciones de las normas de convivencia de la comunidad escolar, donde un 82% está de acuerdo o muy de acuerdo con que el equipo directivo promueve que toda la comunidad escolar participe en la definición de estas. Este porcentaje aumenta a 88% cuando se trata de los docentes de establecimientos municipales; baja a 78%, en establecimientos particulares subvencionados; y a 70%, en particulares pagados. Cuando se diferencia por nivel

educativo, se observa que existe una mayor percepción de integración a la participación en este tipo de definiciones entre los profesores de cursos más pequeños: 87% en 4° básico; 83% en 8° básico; y 75% para los docentes de II medio.

Cuando se trata de una integración más específica de los estudiantes para la definición de su quehacer cotidiano, existe una percepción de los docentes que muestra una participación menor que en los casos anteriores. Así lo señalan en torno a la definición de las Horas de Libre Disposición (HLD), que impacta directamente en el quehacer de los estudiantes. Los profesores cuya opinión es que los establecimientos toman en consideración los intereses de los estudiantes para la definición de estas horas, alcanza el 71%, porcentaje bastante menor que el nivel de participación de los otros miembros del establecimiento. Nuevamente los docentes que presentan una tendencia mayoritariamente de acuerdo con que las horas de libre disposición responden a los intereses de los estudiantes, son los que pertenecen a establecimientos municipales (78%), por sobre los de particulares subvencionados (66%) y particulares pagados. Misma situación ocurre con el nivel educativo, donde la proporción de docentes de 4° básico que considera lo descrito, representa el 79%; entre los de 8° básico, el 71%; y entre los de II medio, el 59%.

3.3. Comunicación en la comunidad educativa

La comunicación dentro de los establecimientos se posiciona como un elemento fundamental para el entendimiento de un proyecto común y el involucramiento de todos los miembros de la comunidad. El compromiso colectivo con los objetivos institucionales facilita el trabajo diario para alcanzarlos. Como se mencionaba anteriormente, esto constituye un sentido compartido para el trabajo cotidiano. Respecto de esto, se señalan como claves para un buen liderazgo directivo, el hecho de que existan instancias participativas de diálogo, bajo una política de puertas abiertas donde los docentes se sientan con la cercanía para acceder al equipo directivo (Agencia de Calidad de la Educación, 2018a: 58).

El compromiso cotidiano de los docentes con los proyectos del establecimiento depende en gran medida del nivel de apropiación de las prioridades y metas educativas. Para esto, se hace relevante no solo la participación en los procesos de construcción, que han sido descritos anteriormente, sino también la claridad y el entendimiento de los resultados de estas decisiones.

Desde la perspectiva de los docentes, este es un punto bien abordado por parte del equipo directivo: el 88% está de acuerdo o muy de acuerdo con que es claro en comunicar las prioridades y metas educativas del establecimiento a la comunidad escolar, proporción que se mantiene tanto para establecimientos municipales como particulares subvencionados. En el caso de los docentes pertenecientes a establecimientos particulares pagados, el porcentaje baja a 83%, es decir, tienen una visión un poco más crítica respecto de la labor del equipo directivo, sin embargo, sigue siendo alto el respaldo.

Esta percepción es similar, con algunos puntos porcentuales menos, cuando se refiere a la labor del director y su comunicación con los trabajadores del establecimiento. Un 86% de los docentes señala que el director de su establecimiento comunica al personal lo que se espera de ellos, situación que facilita el trabajo en conjunto. Al igual que en el caso anterior, existe

una pequeña diferencia entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados: en ellos, el porcentaje de profesores cuya opinión es que existe este tipo de comunicación corresponde al 87% para 4° básico; 85% para 8° básico; y 82% para II medio.

Así, desde la percepción de los docentes, los directores y equipos directivos en general fomentan una buena comunicación dentro de los establecimientos, específicamente en torno a la socialización de las metas, las prioridades educativas y la comunicación a los trabajadores sobre qué se espera de ellos y, por tanto, qué responsabilidades o roles están invitados a tener dentro de la comunidad educativa.

La comunicación abarca, por cierto, a todos los miembros de la comunidad educativa. Un tema relevante para la comunidad en su conjunto es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que, desde la perspectiva de los profesores, integra voces de los miembros de la comunidad para su construcción, pero ¿es conocido por los miembros de la comunidad efectivamente? En opinión de los docentes, sí: un 84% de los profesores señala que el Proyecto Educativo Institucional es conocido por los padres y apoderados; esta proporción es similar tanto en establecimientos municipales como en particulares subvencionados y particulares pagados.

Este porcentaje sube a 94% cuando se trata de los docentes del establecimiento. Es decir, casi la totalidad de los profesores encuestados considera que su estamento conoce el PEI, 10% más de lo señalado para los padres y apoderados. Esta proporción es similar para los diferentes tipos de dependencia. Por otro lado, cuando se habla del Plan de Mejoramiento Educativo o de los planes estratégicos del establecimiento, un 88% señala que los docentes conocen sus metas, 6% menos que en el caso de aquellos que conocen el PEI. Esta tendencia es más fuerte entre los docentes de establecimientos municipales, donde alcanza el 91%; entre los docentes de establecimientos particulares subvencionados representa el 87%, y el 80%, en particulares pagados.

Otro elemento que involucra a la comunidad escolar en su conjunto y donde se vuelve fundamental la comunicación al interior del establecimiento, se refiere a las normas de convivencia. Desde la perspectiva de los docentes, las normas de convivencia son conocidas en general por la comunidad educativa, pero no de igual forma por cada uno de sus miembros. Un 95% señala que las normas de convivencia son conocidas por los docentes del establecimiento; este porcentaje baja a 92% cuando se trata de los estudiantes, y a 89%, en relación con los padres y apoderados. De esta manera, la percepción es que existe un conocimiento generalizado de las normas de convivencia en los diferentes estamentos de la comunidad, pero que se da en forma más intensiva entre los docentes. Esto facilita la apropiación de las normas entre los miembros de la comunidad educativa. Esta percepción se replica en todos los tipos de dependencia: establecimientos municipales, particular subvencionados y particular pagados.

El amplio conocimiento de las normas de convivencia reconocido por los docentes puede ser atribuido a las labores que realizan los equipos directivos. Desde la perspectiva de los profesores, los equipos directivos desarrollan acciones concretas para difundir en la comunidad escolar las normas de convivencia: un 89% está de acuerdo o muy de acuerdo con ello. En menor medida, reconocen que los equipos directivos promueven que las normas de convivencia sean socializadas durante las reuniones de apoderados, llegando a un 85% de docentes los que así lo señalan. Esto coincide con el menor nivel de conocimiento que, desde la perspectiva de los profesores, existe entre los apoderados y padres respecto de las normas de convivencia.

Parte de las normas de convivencia son los procedimientos establecidos por la comunidad educativa frente a acciones que entran en tensión con ella. La pregunta acerca de si existe una buena comunicación de estos procedimientos apunta especialmente a lo que los docentes opinan, dado que adquieren un rol importante en el respeto de las normas de convivencia, al relacionarse directa y cotidianamente con los distintos estamentos del establecimiento escolar.

Desde la perspectiva de los docentes, en general estos procedimientos son comunicados de forma clara, estableciendo canales de acción definidos para afrontar las diferentes situaciones que pueden surgir, aunque no es similar para todos los tipos de situaciones que puedan ocurrir. Así, por ejemplo, en el caso de actitudes irrespetuosas de profesores a estudiantes o peleas entre estudiantes, la claridad acerca del proceder para afrontar estas situaciones es mayor que cuando se trata de las faltas de respeto de estudiantes a profesores o de atrasos reiterados de los estudiantes. En términos cuantitativos, en relación con situaciones similares al primer ejemplo, la proporción de docentes que está de acuerdo con que los procedimientos son claros, alcanza el 85%; en relación con casos como el segundo ejemplo, la proporción alcanza el 78% respecto de las faltas de respeto, y el 67%, en el caso de los atrasos reiterados.

Así, la percepción de que existe una buena comunicación respecto de las normas de convivencia es más alta cuando se consideran de forma general, pero cuando se pregunta por procedimientos para situaciones particulares, esta percepción baja levemente, especialmente en relación con faltas que afectan a los docentes.

Desde la perspectiva de los docentes, existe un buen trabajo de comunicación por parte del director y los equipos directivos de los establecimientos educacionales. Se ha logrado establecer canales que invitan al diálogo y a un conocimiento de elementos que impactan en el quehacer cotidiano de los distintos miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, según la visión de los profesores, estas situaciones no se dan para todos los miembros de la comunidad de igual forma. Se identifican, así, ciertos grupos con menos conexión respecto de estos elementos, como padres y apoderados e incluso los propios estudiantes.

Esta buena comunicación contribuiría a generar climas educativos estables, donde los distintos miembros conozcan las dinámicas y formas de relacionarse, teniendo una disposición más consciente al momento de movilizarse por el espacio educativo. La comunicación traducida en comprensión del medio tiene posibilidades de invitar a los actores a involucrarse en el quehacer cotidiano de la comunidad escolar, formando parte de los distintos procesos por los que pasa el establecimiento. Para ello es fundamental la forma en que ejerce su liderazgo el equipo directivo, y el espacio de participación que otorga al resto de los miembros de la comunidad.

4. Consideraciones finales

Existe, desde la perspectiva de los docentes, una convivencia escolar en las comunidades educativas que tiene como base el respeto –con pocas situaciones de violencia– y normativas construidas con la participación de distintos actores, que son apropiadas para los miembros de los establecimientos.

Los niveles de discriminación reconocidos por los docentes son bajos, aunque de diversos tipos; estos se potencian de forma diferenciada según se trate de un establecimiento municipal, particular subvencionado o particular pagado. En los establecimientos municipales se da, en mayor medida, el hostigamiento de tipo físico y, en los particulares pagados, el acoso por internet o a través de mensajes de texto.

¿Cómo se afrontan estas situaciones por parte del establecimiento? En general, se considera que las normas de convivencia son claras: establecen un marco para actuar que le permite al docente saber qué hacer en diversas situaciones, aunque se considera que hay menor claridad en los procedimientos cuando la víctima de algún tipo de agresión es el propio profesor. Aquí, los docentes que más perciben situaciones de violencia o faltas de respeto hacia su persona, son los de establecimientos municipales.

Respecto del clima de trabajo para los docentes, la mayoría considera que al interior del aula existe un clima de respeto, aunque todavía falta por mejorar, especialmente en relación con la atención que los estudiantes prestan a la clase y su motivación. Señalan que el uso de tecnología puede ser beneficioso como herramienta pedagógica, pero que tiende a desconcentrar a los estudiantes, por lo que optan por no utilizarla. En general, consideran que los estudiantes se escuchan entre sí y se tratan con respeto.

En cuanto al clima de trabajo fuera del aula, se considera que existe la intención de promover un espíritu colaborativo entre docentes y que el equipo directivo es claro en expresar lo que espera de los trabajadores. Esto les entrega un terreno seguro donde ejercer su labor educativa.

Otro aspecto del clima laboral es la carga horaria que tienen los profesores. Al respecto, señalan que existen pocas horas no lectivas, incluso menos de las establecidas por la Ley 20 903, y que deben cumplir con tareas asociadas a la labor educativa en tiempo no remunerado. Así, señalan que trabajan más de las horas establecidas en su contrato, principalmente por la necesidad de dedicar tiempo a actividades no lectivas.

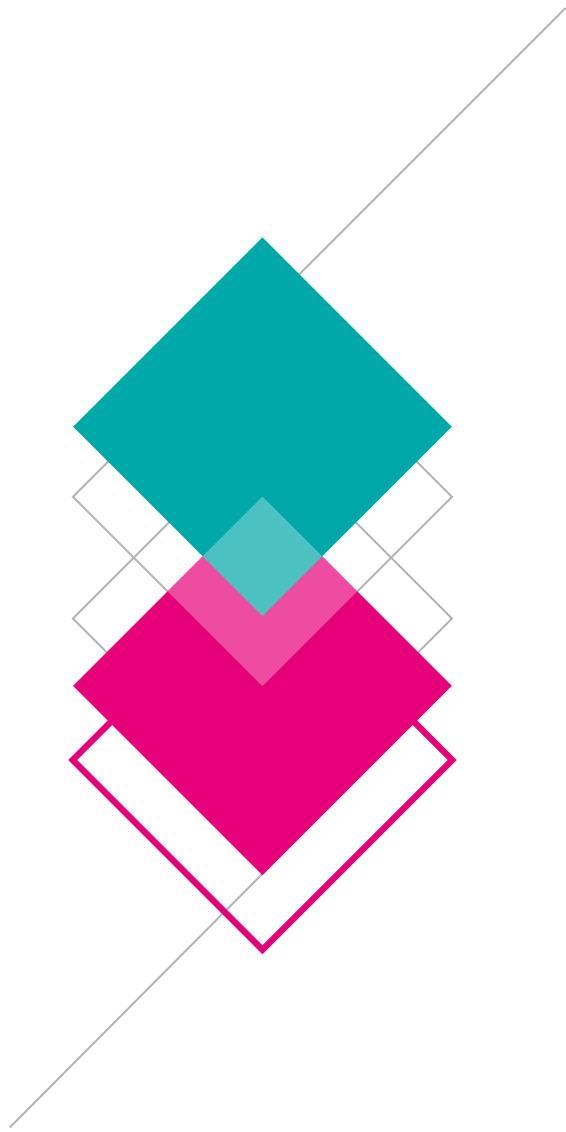
Cuando se habla de las consideraciones respecto de la forma en que los establecimientos abordan las labores educativas, se reconoce que existe un buen nivel de identificación de las necesidades particulares de los estudiantes por parte del establecimiento, principalmente en lo que se refiere a dificultades de aprendizaje. Sin embargo, este nivel desciende cuando se trata de procesos afectivos o de identificación de estudiantes con talentos en distintas áreas. Aquí, los docentes perciben que se prioriza, en los establecimientos, un desarrollo de la línea académica por sobre la línea formativa.

Cuando se trata de las expectativas que tienen los docentes sobre los estudiantes, existen altas diferencias por dependencia. En los establecimientos municipales tienden a situar como el nivel más alto que pueden alcanzar sus estudiantes, la educación terciaria, específicamente institutos profesionales o centros de formación técnica; en establecimientos particulares subvencionados se piensa también en un nivel terciario, pero específicamente universidades. En los colegios particulares pagados, casi la totalidad de los docentes piensa que la mayoría de sus estudiantes llegará a nivel universitario o postgrado.

Finalmente, se observa que entre los docentes hay una validación de la labor de los equipos directivos, destacando la buena comunicación y claridad en los procesos. Sin embargo, se piensa que no existe una delegación de responsabilidades extendida, a pesar de que hay altas expectativas de parte de los equipos directivos respecto de la labor docente. El respaldo a la labor y consideraciones de los equipos directivos se da de manera más generalizada en profesores de establecimientos municipales.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de Educación (2018a).** *Claves para el mejoramiento escolar*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de Educación (2018b).** *Tarea de todos: hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (s/f). Gestión de la diversidad en aprendizajes.** Consultado el 19-12-2018 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/07_Gestion_de_la_diversidad.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación.** *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Consultado el 26-12-2018 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf.
- Arón, Ana María; Milicic, Neva; Sánchez, Magdalena; Subercaseaux, Joaquín (2017).** *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de Educación, Santiago de Chile.
- Chaux, Enrique. (2011).** Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhe (Santiago)*, 20 (2), 79-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>
- García Montañez, Maritza Verónica; Ascensio Martínez, Christian Amaury (2015).** *Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17 (2), 9-38.
- López, P. & Gallegos, V. (2014)** Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 163-178.
- Ministerio de Educación (2015).** *Política de convivencia escolar 2015/2018*. Santiago de Chile.
- Muñoz G. (2011).** Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 27(1), 35-52.



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

