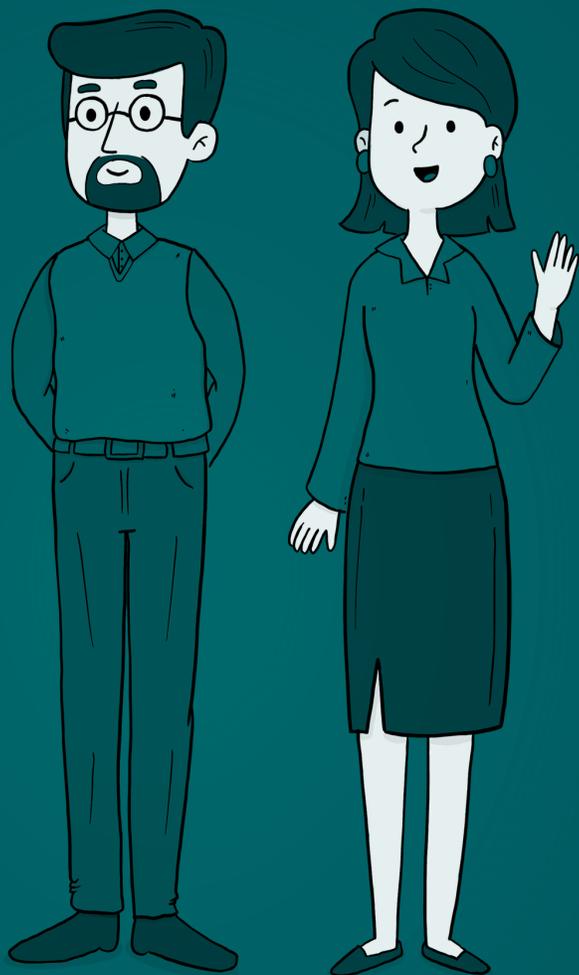


ESTUDIO

# Voces de los directores

2018

---



Agencia de  
Calidad de la  
Educación

Gobierno de Chile



ESTUDIO

# Voces de los directores

2018

---

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.

ESTUDIO

## Voces de los directores

2018

---

Agencia de Calidad de la Educación  
contacto@agenciaeducacion.cl  
600 600 2626, opción 7  
Morandé 360, piso 9  
Santiago de Chile  
2020

# Índice

<b>7</b>	<b>Introducción</b>
<b>8</b>	<b>CAPÍTULO 1. Caracterización</b>
	1.1 Caracterización de directores
	1.2 Caracterización de establecimientos
<b>13</b>	<b>CAPÍTULO 2. Funciones directivas</b>
	2.1 Funciones del director
	2.2 Atribuciones del Sistema de Alta Dirección Pública
	2.3 Colaboración entre equipo directivo y docentes
	2.4 Plan de Mejoramiento Educativo y Proyecto Educativo Institucional
<b>19</b>	<b>CAPÍTULO 3. Rol del sostenedor</b>
<b>24</b>	<b>CAPÍTULO 4. Clima y convivencia</b>
<b>27</b>	<b>CAPÍTULO 5. Expectativas sobre los estudiantes</b>
<b>30</b>	<b>CAPÍTULO 6. Deserción</b>
<b>32</b>	<b>CAPÍTULO 7. Enseñanza media técnico-profesional</b>
<b>35</b>	<b>CAPÍTULO 8. Categoría de Desempeño</b>
<b>38</b>	<b>CAPÍTULO 9. Resultados PISA</b>
	9.1 Respeto de la diversidad
	9.2 Tecnología
	9.3 Actividades extracurriculares
<b>44</b>	<b>Conclusiones</b>
<b>49</b>	<b>Bibliografía</b>



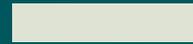
## Introducción

Este informe expone la opinión de los directores y directoras de establecimientos educacionales del país en un amplio rango de temas. La información fue levantada a través del Cuestionario de Calidad y Contexto a Directores, cuestionario autoadministrado aplicado junto a la prueba Simce del año 2018. A grandes rasgos, el cuestionario permite caracterizar a los directores y sus establecimientos, así como conocer sus percepciones sobre las funciones que tanto ellos como otros agentes –sostenedores, estudiantes, docentes y apoderados– llevan a cabo. La muestra final se compone de 8062 directores distribuidos a lo largo de Chile, es decir, un 89 % del total de directores del país participaron de la encuesta. Sumado a esto, se incluyen resultados del Cuestionario a Directores aplicado junto a la prueba PISA<sup>1</sup> (por su sigla en inglés), con el objetivo de enriquecer el análisis en ámbitos que no son abordados por el Cuestionario de Calidad y Contexto. Finalmente, cabe destacar que el análisis de los datos realizado fue exclusivamente de tipo descriptivo, tanto univariado como bivariado.

<sup>1</sup>PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) es un estudio realizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que busca evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura. PISA, además de indagar a nivel de estudiantes, recoge información sobre el contexto de aprendizaje de los mismos. Para esto se aplican cuestionarios a padres/apoderados, a directores y a profesores, sumados a los de los alumnos. La prueba se aplica a una muestra representativa de estudiantes que incluye establecimientos de las distintas dependencias administrativas, modalidades y zonas geográficas del país (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.).

**1.**

# **Caracterización**



## 1.1 Caracterización de directores

Del total de directores de establecimientos educativos del país, un 46,2 % corresponde a hombres y un 53,8 % a mujeres<sup>2</sup>, y la edad promedio ronda los 52,6 años. Si se compara con el año 2017, no hay cambios significativos en estas variables. Respecto al sexo de los directores, llama la atención que casi la mitad de ellos sean hombres, pues cuando se analiza este mismo dato en relación con los docentes, predominan las mujeres. Por ejemplo, en base a los Cuestionarios de Calidad y Contexto a Docentes, un 76,8 % de los profesores de enseñanza media son mujeres, cifra que aumenta a 90,6 % para el primer ciclo de educación básica<sup>3</sup>.

En cuanto a la formación de los directores, se observa que el 91 % de los encuestados obtuvo el título de profesor de una universidad, seguido de lejos por aquellos que obtuvieron su título en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica (4,6 %) o en una Escuela Normal (2,8 %). A su vez, solo un 1,5 % o 118 directores no cuentan con el título de profesor. En relación a esto, algo que llama la atención es que 1 de cada 5 directores cuenta con un título distinto –y adicional en el 92,3 % de los casos– al de profesor. También se indagó en los estudios de posgrado con los que cuentan los directores. Los resultados indican que lo más común entre aquellos que cuentan con un posgrado es que hayan hecho un magíster en estudios relacionados con la gestión y/o el liderazgo escolar, en tanto un 31,8 % de los directores declaró contar con tales estudios. Esto es seguido de cerca por un diplomado en la misma área (26 %) y por estudios de postítulo en temas vinculados con la gestión técnico-pedagógica.

<sup>2</sup> Cabe destacar que esta cifra referida al sexo de los directores, como otras presentes en el informe, pueden presentar variaciones respecto a datos entregados por el Mineduc en sus Anuarios Estadísticos u otras plataformas. La razón detrás de aquello es que el Cuestionario de Calidad y Contexto, aplicado junto a la prueba Simce de cada año, no es contestado por todos los directores del país, por diversos motivos. El año 2018 hubo aproximadamente 1000 directores que no participaron de la encuesta lo que, por ende, generó variaciones en los resultados. A su vez, documentos como el Anuario Estadístico utilizan múltiples fuentes para la construcción de sus índices, varias de las cuales corresponden a fuentes administrativas.

<sup>3</sup> Los datos surgen de los Cuestionarios de Calidad y Contexto aplicados a docentes el año 2018. Por lo mismo, para enseñanza media se utilizaron datos de docentes de II medio y, para enseñanza básica, de docentes de 4º básico.

Sobre la trayectoria profesional de los directores, el promedio de años que llevan ejerciendo ese cargo en el mismo establecimiento alcanza los 8,7 años, cifra muy similar a los 8,6 años alcanzados el 2017. Sin embargo, el promedio de años de experiencia como director, independiente del establecimiento, es de 16,6 años para el 2018, cifra bastante menor que los 23 años del período anterior. Por último, el análisis de los datos permitió corroborar que el mecanismo por el cual la mayoría de los directores llega al cargo es a través de la designación directa del sostenedor (60,4 %), seguido por el sistema de Alta Dirección Pública (23 %) u otro concurso público (6,5 %). De todas maneras, al desagregar este análisis según dependencia administrativa del establecimiento, los resultados cambian significativamente. Algo que llama particularmente la atención es que solo un 40,3 % de los directores de establecimientos municipales declararon haber llegado al cargo mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP de ahora en adelante), cuando según la Ley N.º 20 501 de la Calidad y Equidad de la Educación<sup>4</sup>, para el año 2016 el 100 % de los directores municipales debieran haber accedido a sus cargos mediante este mecanismo. Del porcentaje restante de directores municipales, un 40,7 % indicó haber sido designado de manera directa por el sostenedor del establecimiento, un 8,3 % dijo no ser el director titular y un 5,2 % manifestó que llegó al cargo mediante un concurso público distinto a ADP. En cuanto a los demás establecimientos, lo más común es haber llegado al cargo mediante designación del sostenedor, lo que ocurre un 85,6 % de las veces en establecimientos subvencionados; un 78,1 %, en particulares pagados, y un 73 %, en los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP de ahora en adelante)<sup>5</sup>. El detalle de toda la información se presenta en la siguiente tabla.

<sup>4</sup> El 26 de febrero de 2011 se publicó en el Diario Oficial la Ley N.º 20 501 de Calidad y Equidad de la Educación, que busca optimizar la gestión y administración de la educación municipal en su conjunto y pone especial énfasis en el fortalecimiento y mejoramiento del desempeño del nivel directivo. Con este propósito, se estableció un nuevo sistema de reclutamiento y selección para los cargos de jefes de Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) y de directores de escuelas y liceos municipales, lo que va unido a una serie de nuevas responsabilidades, atribuciones e incentivos para atraer a los mejores profesionales al desafío de mejorar la educación pública. La ley estableció que para reclutar a estos directivos se realicen concursos públicos con la participación de la ADP, como una forma de aprovechar la exitosa experiencia acumulada de la ADP en materia de selección de directivos para el Estado (Servicio Civil, 2014, pág. 16).

<sup>5</sup> Mediante la Ley 21 040 del año 2017, se crea una nueva institucionalidad que implica el traspaso

**Tabla n.º 1. ¿A través de qué mecanismo llegó usted a ser director de este establecimiento?**

	ADP	Otro concurso público	Designado por el sostenedor	No es director titular	Otro
Establecimientos municipales	40,3 %	5,2 %	40,7 %	8,3 %	5,5 %
Establecimientos subvencionados	NA <sup>6</sup>	NA	85,6 %	3 %	3,9 %
Establecimientos particulares pagados	NA	NA	78,1 %	3,2 %	7,5 %
SLEP	0 %	22,2 %	73 %	4,8 %	0 %

Fuente: elaboración propia

de los establecimientos educacionales, jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF), escuelas y liceos de 345 municipios a 70 SLEP. Este nuevo organismo pasa a ser el sostenedor educacional, que debe velar por una educación integral, de calidad y con pertinencia local. Desde su creación, se han establecido cuatro SLEP, lo que implica 61 086 estudiantes matriculados bajo este sistema (Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación, s.f.).

<sup>6</sup> Las casillas con NA (No Aplica) corresponden a situaciones que, si bien cuentan con un porcentaje bajo de casos, no se exponen, pues presentan situaciones incompatibles, por ejemplo, que un director de un establecimiento particular pagado haya llegado al cargo mediante sistema de ADP.

## 1.2 Caracterización de establecimientos

Otro elemento que no presenta variaciones respecto al 2017 es la dependencia administrativa de las escuelas que dirigen los directores que respondieron la encuesta. Más de la mitad de estos directores –un 54,2 %– indicó que se desempeña en establecimientos públicos, ya sean municipales o SLEP. En menor medida, un 39,8 % de los directores que participaron trabaja en establecimientos particulares subvencionados y un 6 % lo hace en particulares pagados. Cabe destacar que, de los establecimientos públicos, un 98,5 % o 4204 corresponden a escuelas municipales, en comparación al 1,5 % o 64 establecimientos SLEP<sup>7</sup>.

El cuestionario también permitió conocer la zona territorial con la que se identifican los directores de los distintos establecimientos. Los datos arrojaron que, para un 62,9 % de los directores, sus establecimientos se encuentran en zonas urbanas y, para un 37,1 %, en áreas rurales. Por último, cabe mencionar la distribución de los establecimientos según su Categoría de Desempeño. De los directores de establecimientos de enseñanza básica que participaron en la encuesta, el 14,8 % dirige escuelas con Categoría Alto; el 54,5 %, Medio; el 23,4 %, Medio-Bajo, y el 7,3 %, Insuficiente. Es importante mencionar que 1735 establecimientos no pudieron ser categorizados por contar con baja matrícula, y 59 por faltar información. De modo similar, considerando escuelas que imparten enseñanza media, el 16,5 % fue categorizada con desempeño Alto; el 52,8 %, Medio; el 22,9 %, Medio-Bajo, y el 7,8 %, Insuficiente. Un total de 88 establecimientos no recibieron categoría por falta de matrícula y solo 8 por no contar con información<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> La distribución de los establecimientos según dependencia puede no coincidir con los datos oficiales del Mineduc u otras fuentes administrativas pues, en este caso, se reporta la dependencia de los establecimientos que dirigen directores que contestaron el cuestionario. En otras palabras, una muestra del total de directores.

<sup>8</sup> Para el año 2018, en enseñanza básica un 15 % de los establecimientos tenía Categoría de Desempeño Alto; un 54 %, Medio; un 24 %, Medio-Bajo, y un 8 %, Insuficiente. Las diferencias entre estas cifras y las reportadas al informe se deben a lo mencionado anteriormente, a saber, que no todos los directores del país respondieron la encuesta, por lo que se está trabajando con una muestra. No obstante, las diferencias son bastante pequeñas.

# 2.

## Funciones directivas

---



## 2.1 Funciones del director

Las funciones asociadas al cargo de director no solo suelen ser muchas sino también muy variadas. De todos modos, parece haber acuerdo entre los directores sobre cuáles son las que requieren mayor atención y, a la vez, a las que destinan menor porcentaje de su jornada laboral. A partir de los datos, se observa que la actividad que, en una semana normal, requiere mayor dedicación de tiempo es la gestión interna del establecimiento. En concreto, 1 de cada 4 directores le dedica entre el 26 % y el 50 % de su jornada a la gestión interna del establecimiento, lo que considera actividades como planificar las acciones del establecimiento y realizar evaluaciones institucionales, entre otras. En un estudio que entrevistó y encuestó a equipos directivos del país, salió a la luz como uno de los principales obstáculos en su trabajo la excesiva carga administrativa que afrontan y que no les permite dedicar tiempo a otras tareas igualmente importantes, como promover un aprendizaje de calidad (Educación 2020, 2018).

Por el contrario, la actividad a la que los directores destinan menos tiempo es a la gestión externa del establecimiento (por ejemplo, participar en reuniones con otros directores o autoridades de educación), seguido por la administración y control de las escuelas (por ejemplo, la asignación de recursos, control de horarios, entre otros). A ambas tareas, la gran mayoría de los directores les dedica menos del 25 % de su tiempo: el 92,3 % en el caso de la gestión externa y el 83,9 % para la administración y control del establecimiento.

Finalmente, cabe señalar aquellas tareas que se asocian directamente con los estudiantes. A la supervisión de procesos de aprendizaje de los alumnos (por ejemplo, monitorear la cobertura curricular u observar clases), un 59,5 % de los directores les dedica un cuarto o menos de su jornada semanal, y un 25,5 % dedica hasta la mitad de la semana a esta actividad. Respecto a la supervisión de actividades de formación (por ejemplo, entrevistar a los apoderados, participar en actos, entre otros), un 70,3 % de los directores le destina un cuarto o menos de su tiempo en una semana normal. Estos resultados son consistentes con lo observado el 2017.

## 2.2 Atribuciones del Sistema de Alta Dirección Pública

A los directores que contestaron haber sido elegidos para el cargo mediante el Sistema de ADP, se les hicieron más preguntas que a los demás con el objetivo de saber si conocían las atribuciones que este mecanismo provee y, de ser así, cuánto las estaban utilizando. La atribución más utilizada, (por un 72,8 % de los directores), es la de formar su propio equipo directivo. Esta cifra es aún más relevante en tanto se observa un aumento respecto al año anterior, pues en 2017 el número de directores que contestó que sí formaban su equipo directivo llegaba a 65 %. En la misma línea, el 2018 solo el 0,2 % de los encuestados dijo no conocer la función, porcentaje bastante inferior al 6,3 % alcanzado en 2017.

Sin embargo, respecto a las otras atribuciones que adquieren los directores elegidos por ADP, no se observan diferencias significativas entre ambos años. El porcentaje de directores que utiliza la facultad de despedir docentes calificados como básicos o insatisfactorios en la evaluación docente se mantiene bajo, (en un 8,3 %) lo que contrasta con un amplio 90,9 % que no lo utiliza. Asimismo, un 64,8 % de los directores indicó no crear mecanismos de evaluación docentes descentralizados, atribución que también es otorgada gracias a la Ley 20 501.

## 2.3 Colaboración entre equipo directivo y docentes

La encuesta preguntó a los directores por la presencia de ciertas prácticas entre los docentes que trabajan en la escuela, por ejemplo, "la observación de clases y retroalimentación entre pares". Sobre esto, un 34,2 % indicó que es una práctica que no se realiza en el establecimiento, mientras que un 17,2 % dijo que se lleva a cabo 1 o más veces al mes y un 3,9 % indicó "algunas veces a la semana". En la Tabla n.º 2 se exponen los resultados de todas las variables de esta dimensión.

**Tabla n.º 2.** En este establecimiento, ¿con qué frecuencia ocurre las siguientes prácticas?

	No se realiza	1 vez al año	2 a 3 veces al año	1 o más veces al mes	Algunas veces a la semana
Dos o más docentes enseñan conjuntamente una clase	30 %	5,2 %	12,2 %	20,7 %	31,8 %
Docentes planifican en conjunto	9,5 %	7,9 %	21,9 %	37,7 %	22,9 %
Docentes diseñan evaluaciones en conjunto	17,5 %	5,6 %	21,8 %	38,7 %	16,4 %
Docentes se organizan para resolver temas de aprendizaje u otros	5,4 %	2,3 %	18 %	50,3 %	24 %
Docentes graban sus clases y reciben <i>feedback</i> de otros	68,4 %	12 %	12,9 %	5,1 %	1,5 %

Fuente: elaboración propia

Del análisis de la Tabla n.º 2 es posible concluir que la actividad de cooperación entre docentes que se realiza con más frecuencia es cuando dos o más realizan conjuntamente una clase. Según el 31,8 % de los directores, esto se da algunas veces a la semana. De todas maneras, casi 1/3 de ellos concuerda en que es algo que nunca se realiza. Más allá de la frecuencia, la actividad que pareciera ser más compartida por todos –en la percepción de los directores– es la planificación conjunta por parte de dos o más docentes. Por otro lado, contar con docentes que graban sus clases y reciben *feedback* de otros es algo poco común que, si se da, se hace una o pocas veces al año.

Ahora bien, también se preguntó a los directores sobre mecanismos mediante los cuales el equipo directivo colabora con el personal docente. Específicamente, se les pidió que –pensando en las últimas tres semanas– respondieran con qué frecuencia se habían dado ciertas actividades. Del total de encuestados, un 31,7 %

dijo que la observación del trabajo docente en el aula por parte de alguien del equipo directivo era algo que se había dado 3 o más veces; un 56,9 % respondió que 1 o 2 veces, y un 11,4 % respondió que nunca.

Una segunda pregunta era acerca de la frecuencia de reuniones con docentes y miembros del equipo directivo para retroalimentar el trabajo pedagógico con los estudiantes. Solamente el 4,2 % respondió que esta actividad no se realizó nunca en las últimas tres semanas, mientras que un 49 % señaló que se hizo entre 1 o 2 veces y un 46,8 %, 3 o más veces. Por último, el 49 % de los directores dijeron que 1 o 2 veces durante las últimas tres semanas alguien del equipo directivo tuvo reuniones con docentes para mejorar el trabajo pedagógico en la sala de clases y un 46,9 % indicó que se hizo 3 o más veces en el mismo período.

## 2.4 Plan de Mejoramiento Educativo y Proyecto Educativo Institucional

La última actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI en adelante), según el 85,8 % de los directores, se realizó hace dos años o menos. A su vez, solo un 3 % indicó que la última actualización se hizo hace cinco años o más. En cuanto a la participación de distintos actores, quienes más se involucraron, según los directores, fueron los docentes, pues un 65,2 % opinó que participaron mucho. En segundo lugar, según el 40,9 % de los directores, los sostenedores participaron mucho. Por otro lado, quienes participaron poco o nada, según los directores, fueron principalmente los estudiantes (37%) y el Centro de Alumnos (33,2%).

Esta misma pregunta se replicó en torno a la actualización del Plan de Mejoramiento Educativo (PME en adelante) o del PEI del establecimiento. El 81,1 % de los directores señaló que el equipo directivo participa mucho, cifra que baja a 52 % al preguntar por el cuerpo docente y a 31,9 % en el caso del Consejo Escolar. De todas maneras, esto representa un aumento en comparación al año 2017, donde un 20,6 % de los directores opinaba que el Consejo Escolar participaba mucho de la actualización del PME.

Desagregando estos datos por dependencia administrativa salen a la luz diferencias importantes. Por ejemplo, el porcentaje de directores que considera que el cuerpo docente participó mucho en la última actualización del PME es del

58,4 % en escuelas municipales; el 46 % en colegios subvencionados; el 34,4 % en colegios particulares, y del 26,2% en establecimientos SLEP. Estos resultados se replican al preguntar por el nivel de participación del equipo directivo y el Consejo Escolar, donde nuevamente los directores de escuelas municipales son quienes tienen una opinión más favorable al respecto, sobre todo si se compara con establecimientos particulares pagados. Así, mientras un 83,7 % de los directores de escuelas municipales señaló que el equipo directivo participó mucho en la actualización del último PME, el porcentaje de directores en escuelas particulares pagadas que opina lo mismo es de un 11,5 %.

**3.**

**Rol del  
sostenedor**



Un aspecto en el que se indagó bastante tiene que ver con la percepción que los directores tienen sobre el papel que juega el sostenedor en su establecimiento. Indagar en esta relación es fundamental, ya que el sostenedor no solo es el mediador entre los equipos directivos y otras autoridades educativas, sino que entre sus funciones debe estar la promoción de que el equipo directivo se desempeñe en el ámbito curricular, aliviando su carga administrativa (Ministerio de Educación, s.f.).

Para comenzar, es importante destacar que un 7 % de los directores indicó que es, a su vez, el sostenedor del establecimiento, mientras que un 16,7 % dijo que es miembro del equipo sostenedor. La mayoría de los casos donde se da esta situación corresponden a establecimientos particulares subvencionados. De los directores que a la vez son el sostenedor, un 87,3 % se desempeña en este tipo de escuelas. De todas maneras, la mayoría (76,3 %) no es el sostenedor ni forma parte de su equipo.

El Cuestionario de Calidad y Contexto a Directores ahondó en cuál es la figura que está a cargo de tomar ciertas decisiones: el sostenedor, el equipo directivo, ambos u otra entidad. De este análisis se concluye que las decisiones que tienen que ver con inversión monetaria se asocian principalmente al sostenedor o, al menos, al sostenedor en conjunto con el equipo directivo. En la Tabla n.º 3 se exponen algunos de estos resultados:

**Tabla n.º 3** *En este establecimiento, ¿quién o quiénes toman las siguientes decisiones?*

	Solo sostenedor	Solo equipo directivo	Sostenedor y equipo directivo	Otra entidad
Definir salario docentes	73,6 %	2,1 %	13 %	11,3 %
Determinar aumento salario docentes	70,4 %	1,8 %	14,4 %	13,5 %
Asignar presupuesto establecimiento	50,3 %	6,2 %	36,6 %	6,9 %
Reparar/mejorar infraestructura	41,5 %	5,1 %	51,2 %	97,8 %

Fuente: elaboración propia

En la otra vereda, aquellas decisiones de gestión interna del establecimiento están principalmente asociadas al equipo directivo, ya sea en conjunto con el sostenedor o no. Por ejemplo, según un 74,1 % de los directores, es el equipo directivo el que elige los textos escolares, en comparación a un 1,7 % de los casos en los que es el sostenedor quien toma esta decisión. Asimismo, un 59,8 % de los directores señala que es el equipo directivo quien establece las políticas de promoción de los alumnos y, en un 25,9 % de los casos, afirma hacerlo en conjunto con el sostenedor. En la misma línea, el 59,3% de los directores respondieron que es el equipo directivo quien establece las políticas de evaluación de los alumnos. Por último, cabe destacar que hay decisiones que, según un amplio número de directores, son compartidas por su equipo y el sostenedor: por ejemplo, el 59,7 % de ellos dice que aprobar el Manual de Convivencia es una decisión que recae en ambos actores.

Al desagregar los datos por dependencia administrativa, hay diferencias que resultan llamativas en este aspecto. Por ejemplo, respecto de lo que tiene que ver con la gestión de recursos humanos –especialmente de docentes– la tendencia es que en los establecimientos públicos la decisión recaiga, en su mayoría, solo en el sostenedor. Por otro lado, en establecimientos subvencionados o particulares pagados, suele ser el sostenedor en conjunto con el equipo directivo quienes toman este tipo de decisiones. A modo de ejemplo, según un 61,7 % de los encuestados de establecimientos públicos, es el sostenedor por sí solo quien toma la decisión de despedir docentes. Esta cifra baja a 22,1 % para establecimientos subvencionados y a 6,5 % en establecimientos particulares pagados, donde predomina la opinión de que la decisión recae en ambos actores. Adicionalmente, cabe mencionar que, en establecimientos públicos, según los directores encuestados, muchas de estas decisiones recaen en “otra entidad”. En concreto, el 20,7 % de los directores de escuelas públicas señaló que la aprobación de estudiantes nuevos recae en otra entidad, distinta al sostenedor o al equipo directivo. Esto se repite con otro tipo de decisiones como la determinación de planes de estudio o el establecimiento de políticas de promoción de grado de los estudiantes.

A los directores también se les preguntó por cuán informados estaban el sostenedor y su equipo sobre una serie de aspectos que atañen al establecimiento del cual están a cargo. Según los directores, los sostenedores están bastante o

muy informados respecto al PEI (88,3 %), al grado de cumplimiento del PME (90,7 %), y sobre los resultados de evaluaciones docentes (83,6 %), lo que podría relacionarse con que muchos de ellos también participan en la elaboración de estos documentos. Concretamente, el 76,4 % de los directores respondió que el sostenedor está bastante o muy involucrado con la actualización del PEI. De todas maneras, no hay que perder de vista que 1 de cada 5 directores considera que dicho involucramiento es insuficiente. Junto a esto, un 83,7 % respondió que el sostenedor está muy o bastante involucrado con la actualización del PME.

Sumado a lo anterior, los directores evaluaron el conocimiento de los sostenedores sobre la Categoría de Desempeño y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). Respecto a lo primero, un 52,8 % de los directores cree que el sostenedor está muy informado y un 38 %, bastante informado. En cuanto a los IDPS, un 38,8 % considera que están muy informados; un 43,8 %, bastante; un 15,6 %, poco, y un 1,8 %, nada. Esta variable se cruzó con la Categoría de Desempeño obtenida por cada establecimiento. Los resultados muestran que un 57,7 % de los directores de establecimientos de educación media con categoría Alto opina que el sostenedor está muy informado sobre los resultados de los IDPS de la escuela. Esta cifra baja a 44,4 % para directores de establecimientos con categoría Medio; a 37,3 % de aquellos con categoría Medio-Bajo, y a 27,5 % en el caso de los Insuficientes. Si se hace el mismo análisis según la Categoría de Desempeño obtenida en el ciclo de enseñanza básica, se obtiene que el 54,6 % de los directores de escuelas con categoría Alto consideran que el sostenedor está muy informado sobre los resultados IDPS, porcentaje que desciende a 42,3 % para la categoría Medio; a 38,4 % para Medio-Bajo, y a 32,4 % para Insuficiente. Además, son los sostenedores de establecimientos públicos, según los directores, los menos informados sobre los resultados de los IDPS (22,7 % opina que están nada o poco informados), en comparación a los sostenedores de establecimientos subvencionados (10,7 %) y particulares pagados (15,01 %).

En lo que se refiere a la Categoría de Desempeño, si bien hay mayor conocimiento en general por parte de los sostenedores de los resultados de cada establecimiento, se observan diferencias significativas entre las escuelas según la categoría que obtuvieron el año 2018. De los directores que se desempeñan en establecimientos con calificación Insuficiente en el ciclo de enseñanza media, el 52,7 % respondió

que el sostenedor está muy informado de la Categoría de Desempeño. Este porcentaje aumenta –con excepción de establecimientos Medio-Bajo– a medida que mejora la categoría: 50,6 % en aquellos con categoría Medio-Bajo; 58,4%, en Medio, y 72,2 %, en Alto. Si se replica esto según la categoría en el ciclo básico, los resultados son los siguientes: 70,8 % para establecimientos con desempeño Alto; 57,6 % en el caso de escuelas con desempeño Medio; 54 %, con Medio-Bajo, y 55,9 %, con Insuficiente.

Un último conjunto de preguntas relativas al rol del sostenedor se enfocó en conocer si los deberes de este están acordados por escrito e, independiente de esto, si se cumplen o no. El 56,3 % de los directores encuestados dijo que las funciones de apoyo técnico-pedagógico del sostenedor se encuentran definidas por escrito, y un 85,4 % dijo estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que el sostenedor cumple con los apoyos técnicos comprometidos. Aún más acuerdo hay en relación a temas financieros en tanto el 72,6 % de los directores respondió que están definidos por escrito los recursos financieros que el sostenedor debe entregar al establecimiento. A su vez, el 88,1 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que el sostenedor cumple con la entrega de los recursos comprometidos. Al analizar estas respuestas según la Categoría de Desempeño de las escuelas, es posible concluir que los directores de escuelas con Categoría Insuficiente son más críticos en ese punto. Específicamente, un 17,4 % de ellos considera que el sostenedor no cumple con los apoyos técnicos comprometidos, cifra que desciende en establecimientos con mejor categoría. Por ejemplo, en establecimientos con Categoría Alto, el porcentaje de directores que opina lo mismo es igual a 6,5 %.

# 4.

## Clima y convivencia

---



El Cuestionario de Calidad y Contexto aplicado a directores aborda la percepción que estos tienen sobre el clima escolar y la convivencia al interior del establecimiento, además de la relación entre distintos miembros de la comunidad. En este escenario, se preguntó hasta qué punto determinadas situaciones se presentan como un problema para el correcto funcionamiento del establecimiento. De los resultados se concluye que la copia entre estudiantes, ya sea en pruebas o tareas, no es un problema o lo es en un grado mínimo según el 88,4 % de los directores. De modo similar, un porcentaje importante de los directores indicó que el desorden al interior del aula no es un problema para que el establecimiento funcione organizadamente (35,5 %) o que lo es en grado menor (50,3 %).

En cuanto a los atrasos e inasistencias injustificados de los estudiantes, hay quienes sí lo consideran un problema al menos moderado. De esta manera, si bien la mayoría de los directores creen que ambas situaciones son un problema menor o definitivamente no son un problema (64 % en el caso de los atrasos y 63,1 % para las ausencias injustificadas), es importante considerar que para ciertos directores esto sí constituye un asunto al que prestar atención. Al analizar estos resultados por dependencia administrativa, destaca la respuesta de los directores de escuelas cuyo sostenedor son los SLEP. Por ejemplo, un 24,4 % de ellos dijo que los atrasos de los estudiantes son un problema mayor, y un 40,3 % lo considera un problema moderado. Esto contrasta drásticamente con la opinión general de los directores, donde solo un 8,8 % lo considera un problema mayor y un 26,9 %, un problema moderado. Algo similar ocurre con otras variables, aunque con menor intensidad. Mientras un 25,4 % del total de directores no ve las ausencias injustificadas como un problema, la cifra baja a un 9,7 % para directores de escuelas cuyo sostenedor es un SLEP.

Como se mencionó anteriormente, también se preguntó acerca de situaciones conflictivas entre miembros de la comunidad, especialmente faltas de respeto. Nuevamente la opinión generalizada de los directores es que las faltas de respeto no se dan nunca o casi nunca. Sin embargo, hay diferencias según los distintos actores que se consideren. Las faltas de respeto entre estudiantes son algo que, según un 32,4 % de los directores, no se da nunca o casi nunca; para un 55,6% de ellos es algo que se da pocas veces, y para un 10,8% la respuesta fue que se produce muchas veces (teniendo el último mes como referencia).

En lo que respecta a las faltas de respeto por parte de los estudiantes a los apoderados, un 64 % de los directores señaló que no se dan nunca o casi nunca, y solo un 3,9 % lo mencionó como algo que se da muchas veces o siempre. Por último, lo que es aún menos común es la falta de respeto por parte de apoderados hacia docentes. Solo un 2,8 % lo ve como algo que sucedió muchas veces o siempre considerando el último mes, cifra muy baja en comparación al 67,6 % que respondió que es algo observado casi nunca o nunca. Los resultados son muy similares a los obtenidos en el año anterior.

Nuevamente en esta dimensión se observan diferencias según dependencia administrativa, particularmente con los SLEP. Considerando a todos los directores que respondieron la encuesta, un 10,8 % señaló que las faltas de respeto entre estudiantes era algo que observaron muchas veces durante el último mes. Al desagregar por dependencia, el porcentaje de directores que opina esto sube a 21 % para aquellos que trabajan en un establecimiento SLEP.

En la Tabla n.º 4 se exponen otros resultados en este ámbito, los cuales no presentan cambios significativos respecto al año 2017.

**Tabla n.º 4.** *¿Hasta qué punto las siguientes situaciones se presentan como un problema para que el establecimiento funcione organizadamente?*

	No es un problema	Es un problema menor	Es un problema moderado	Es un problema mayor
Insultos y garabatos entre estudiantes	34 %	41,6 %	18,2 %	6,2 %
Peleas entre estudiantes	45 %	40,3 %	10,3 %	4,4 %
Daños al establecimiento por parte de estudiantes	62,1 %	27,4 %	6,2 %	4,3 %
Robos al interior del establecimiento	60,3 %	28,5 %	6,1 %	5,2 %
<i>Bullying</i> entre estudiantes	45,3 %	40,3 %	9,5 %	4,9 %
Intimidación o acoso de estudiantes hacia personal del establecimiento	78 %	15,2 %	2,5 %	4,4 %

Fuente: elaboración propia

**5.**

**Expectativas  
sobre los  
estudiantes**



A los directores se les preguntó por su percepción acerca de qué tan altas o bajas expectativas tienen distintos actores de la comunidad educativa de las capacidades académicas de los estudiantes. En torno a este tema, la literatura suele coincidir en que las altas expectativas de los alumnos son fundamentales, ya que permiten crear en ellos la conciencia de que son capaces y tienen talentos que desplegar (Elige Educar, 2017). Los resultados son alentadores ya que más del 90 % de los directores considera que los docentes tienen altas expectativas de sus alumnos. En la misma línea, un 88,5 % de los directores indicó que los estudiantes confían en sus propias capacidades en contraste con un 11,5 % que opina que no lo hacen. Finalmente, la percepción de los directores acerca de la figura de padres y apoderados es similar, en tanto un 85,7 % estuvo de acuerdo con la idea de que los padres y apoderados confían en las capacidades académicas de sus hijos.

Al desagregar estos datos según dependencia administrativa y zona geográfica de los establecimientos, no se observan grandes diferencias, con excepción de algunos casos. Específicamente, según los directores, serían los apoderados de establecimientos particulares pagados los que, en mayor medida, (91,5 %) confían en las capacidades de los estudiantes, en comparación a apoderados de establecimientos públicos (85,1 %) y subvencionados (85,5 %). Por otro lado, no se observan diferencias significativas en la confianza que, según los directores, tienen los docentes y los mismos estudiantes en sus capacidades. Ahora bien, al contrastar los resultados según si el establecimiento es rural o urbano, la confianza de los estudiantes en sus capacidades se ve afectada. Así, mientras que un 87,8 % de los directores de escuelas urbanas considera que los estudiantes confían en sus capacidades, esta cifra desciende a 80,7 % para directores de escuelas rurales.

En cuanto a las expectativas de los directores, se les preguntó por cuál era el nivel educacional que ellos creían que completaría la mayoría de los estudiantes de su establecimiento. Un 36,6 % indicó que cree que los alumnos completarían una carrera universitaria; un 31,5 %, que completarían una carrera en un Instituto Profesional o en un Centro de Formación Técnica, y un 21,5 % que completarían la enseñanza media técnico-profesional. Solo un 3,4 % cree que los estudiantes cursarán un posgrado y un 2,6 %, que no terminarán la enseñanza media.

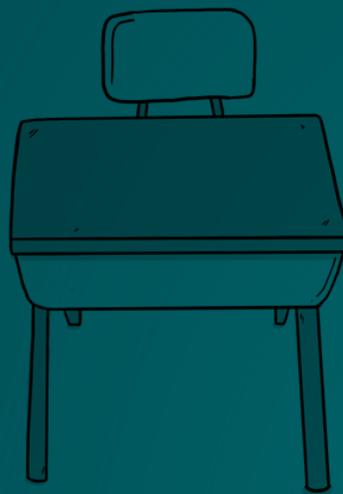
Cuando estos datos se desagregan por dependencia administrativa, se observan diferencias importantes. Así, mientras un 23,8 % de los directores de

establecimientos municipales cree que sus alumnos completarán la enseñanza media técnico-profesional, un 47,6 % de los directores de establecimientos SLEP opinan lo mismo. En la otra vereda, un 27,4 % de los directores de escuelas municipales consideran que sus alumnos completarán una carrera universitaria, cifra que baja abruptamente a 3,2 % en el caso de los SLEP. De todas formas, para contextualizar estos resultados, es necesario mencionar que todos los directores de escuelas SLEP que respondieron la encuesta dirigen establecimientos con modalidad técnico-profesional.

# 6.

## Deserción

---



Cuando se les preguntó a los directores si en sus establecimientos había alumnos en riesgo de desertar, un 36,9 % respondió que sí, en comparación a un 61,8 % que contestó que no (el 1,4 % restante dijo no saber). De todas maneras, independiente de esta respuesta, a todos los directores se les preguntó si en su establecimiento se realizan acciones relacionadas con el riesgo de deserción de estudiantes. Un 39,9 % de los directores dijo que todas o casi todas las semanas se monitorea el riesgo de deserción<sup>9</sup>; un 19,6 % dijo que esto se hace una o dos veces al mes, y un 12 %, una o dos veces por semestre. A su vez, un 32,5 % respondió que todas o casi todas las semanas se aplican procedimientos para trabajar con estudiantes con riesgo de desertar.

Cuando la deserción se analiza según dependencia administrativa, se observan cambios significativos entre cada establecimiento. Según un 34,2 % de los directores municipales, en sus establecimientos hay estudiantes en riesgo de desertar, cifra que baja a 33,7 % para particulares subvencionados y a 7,4 % para particulares pagados. De todas formas, lo más sorprendente es que un 92,5 % de los directores de escuelas SLEP señalaron en la encuesta que en sus establecimientos hay estudiantes en riesgo de desertar.

Algo similar ocurre al analizar los datos según ubicación geográfica de la escuela. Por un lado, el 41,5 % de los directores de establecimientos urbanos respondió que en su escuela sí hay estudiantes con riesgo de deserción; un 47,4 % respondió que no, y un 1,2 % declaró no saberlo. En la otra vereda, el porcentaje de directores de escuelas rurales que señaló que en su escuela hay estudiantes con riesgo de deserción baja drásticamente a 18,5 %. Asimismo, quienes señalaron que no hay riesgo de deserción escolar constituyeron el 79,7 %, y quienes no sabían, el 1,8 %.

<sup>9</sup> Por ejemplo, observando asistencia, rendimiento escolar, motivación escolar, dificultades sociales, etc.

# 7.

## Enseñanza media técnico- profesional

---



Del total de directores que respondieron la encuesta, un 11,4 % se desempeña en establecimientos que ofrecen enseñanza media técnico-profesional, lo que equivale a 903 escuelas. Adicionalmente, a este grupo de directores se les preguntó su opinión sobre elementos específicos que caracterizan a este tipo de establecimientos.

En primer lugar, se profundizó en la infraestructura de dichos establecimientos. Un 63 % de los directores de establecimientos técnico-profesionales considera que la infraestructura del establecimiento es adecuada para la realización de clases y un 17,4 % cree que esta solo es un problema menor. En la misma línea, un 60,7 % no ve problemas en la disponibilidad de herramientas para la adecuada realización de clases según especialidad, mientras que un 16,9 % lo percibe como un problema moderado o mayor.

Un segundo eje de preguntas se enfocó en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Un 15,6 % de los directores de establecimientos técnico-profesionales cree que la implementación de procedimientos e instrumentos de seguimiento de aprendizajes es un problema moderado o mayor para el establecimiento, en comparación a un 53,5 % que no lo ve como un conflicto. En cuanto a la coordinación entre la formación general y la formación diferenciada de las especialidades técnicas, la mitad de los directores no lo ve como un tema de conflicto, y un tercio de ellos lo percibe como un problema menor. Respecto a la disposición a colaborar de los equipos docentes de formación general y diferenciada, hay aún más acuerdo pues un 66,7 % opina que este tema en particular no es un problema al interior de su escuela.

En tercer lugar, se indagó en las oportunidades laborales de los estudiantes que egresan de una carrera técnico-profesional. Un 58,4 % de los directores de establecimientos técnico-profesionales respondió que la vinculación académica con el sector productivo no es un problema; un 26 % lo considera un problema menor; un 13,7 %, un problema moderado, y un 1,9 %, algo grave. De manera bastante similar, un 60,9 % de los directores no ve un problema en las redes laborales con el sector productivo correspondiente a su especialidad, seguido de un 26,4% que lo ve como un problema menor y por un bajo 2,4% que considera que es especialmente grave.

Por último, en el cuestionario se presentó una serie de afirmaciones para conocer

el nivel de acuerdo con estas y que sirven para corroborar lo ya mencionado. Los resultados se presentan en la Tabla n.º 5.

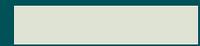
**Tabla n.º 5.** *¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con lo que ocurre en el establecimiento?*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
La formación técnica entregada es coherente con lo que requiere el mercado laboral.	2,9 %	2,6 %	44,2 %	50,3 %
Los estudiantes consideran que las asignaturas generales tienen menor importancia que la especialidad.	12,3 %	46,7 %	32,8 %	8,3 %
Los estándares de aprendizaje general son problemáticos para nuestro establecimiento educacional.	17,4 %	52 %	25,5 %	5 %
Nuestro establecimiento se preocupa de actualizar la enseñanza técnica de acuerdo a lo que ocurre en el contexto productivo.	0,9 %	3,4 %	46,5 %	49,3 %

Fuente: elaboración propia

**8.**

**Categoría de  
Desempeño**



Mediante la encuesta se pudo conocer que un 54,3 % de los directores ha ingresado al portal web de la Categoría de Desempeño para revisar los resultados de su establecimiento, y un 34,7 % lo hizo para ver el resultado de su establecimiento y de otras escuelas. En otras palabras, un 89 % de los directores ha revisado la categoría asociada a su establecimiento en la página web destinada a esto. En menor medida, un 1,8 % ingresó al portal, pero no revisó la categoría de su establecimiento y un 9,2 % no ha ingresado nunca. Estos resultados son similares a los obtenidos el 2017.

Sumado a esto, se les preguntó a los directores qué tan útil consideran la Categoría de Desempeño y cuán clara es la metodología mediante la cual se construye. El año 2017, un 35,2 % de los directores calificó la Categoría de Desempeño obtenida por su establecimiento como muy útil, cifra que ascendió a 46,7 % el 2018. Este aumento pareciera desprenderse de una baja de las personas que la consideran “bastante útil” (del 46,4 % en 2017 al 39,6 % en 2018). Cabe destacar que este año menos del 10 % de los directores catalogó la Categoría de Desempeño como poco o nada útil.

En la Tabla n.º 6 se expone la opinión de los directores en torno a distintos elementos del portal de la Categoría. La principal conclusión que se desprende de ello es que los directores valoran positivamente la descripción de la metodología disponible en el portal pues en cada caso la califican, en su mayoría, como bastante clara. Cabe destacar que se analizaron estos datos según dependencia administrativa y no se observaron diferencias significativas.

**Tabla n.º 6.** *¿Cuán claros considera usted que son los siguientes elementos del Portal de Categoría de Desempeño?*

	Nada claro(s)	Poco claro(s)	Bastante claro(s)	Muy claro(s)
La descripción de la metodología empleada para la elaboración de la Categoría de Desempeño.	0,9 %	10,6 %	56,6 %	32 %
La distribución de estudiantes en los distintos Niveles de Aprendizaje considerados en la Categoría de Desempeño.	0,8 %	8,3 %	52,7 %	38,2 %
Los resultados del establecimiento en los distintos Indicadores de Desarrollo Personal y Social.	0,7 %	6,3 %	48,9 %	44,2 %
Los resultados del establecimiento en las medidas de puntaje y progreso Simce empleadas en la Categoría de Desempeño.	0,9 %	6,3 %	47,6 %	45,3 %

Fuente: elaboración propia

**9.**

**Resultados  
PISA**



Como se explicó en un inicio, para contrastar y complementar este análisis se recurrió al estudio PISA, específicamente al cuestionario aplicado a una muestra de directores de establecimientos educacionales de todo el país. Este cuestionario, de carácter autorreportado y aplicado en computador, tiene por objetivo recoger información sobre el contexto en que los estudiantes aprenden y adquieren las competencias evaluadas. Para el año 2018, participaron del estudio 257 establecimientos y un total de 254 directores. A grandes rasgos, el cuestionario aborda las siguientes temáticas: información general del establecimiento, administración escolar, cuerpo docente, pruebas y evaluación, grupos específicos y clima escolar.

Una de las preguntas que se hizo a los directores en el cuestionario de PISA, ahondó en la presencia de ciertos obstáculos al interior de sus escuelas. Uno de estos potenciales problemas es la falta de personal docente, ante lo cual el 67,2 % de los directores dice que no es un obstáculo para nada; un 21,1 % dice que muy poco, y el 11,6 % opina que hasta cierto punto es un obstáculo. En cuanto a la escasez de material educativo, el 51,3 % de los encuestados considera que no es un problema; el 30,7 % considera que los afecta muy poco, y el 18% dice que influye hasta cierto punto o mucho. El elemento que es más comúnmente visto como un problema es la falta de infraestructura física. Si bien para gran parte de los directores no es un obstáculo (40,2 %) o lo es en muy baja medida (29,2 %), uno de cada cuatro directores cree que esta carencia dificulta de manera significativa la capacidad de su establecimiento para proveer educación.

Adicionalmente, la encuesta preguntó en qué medida ciertos fenómenos afectan específicamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de esta pregunta se presentan en la Tabla n° 7. A partir de los datos se puede concluir que la opinión generalizada es que hay pocas situaciones que afecten de manera considerable el aprendizaje de los alumnos. De todas maneras, aquellas más complejas parecieran ser las que tienen que ver con el trabajo de los docentes, por ejemplo, el ausentismo, la resistencia a los cambios o la existencia de profesores muy estrictos. Esta última idea debe ser objeto de especial atención, en tanto el profesor es una de las variables que predice de mejor manera el rendimiento académico de los estudiantes. En palabras de la OCDE, la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes (OCDE, 2018).

**Tabla n.º 7.** En su establecimiento, ¿en qué medida el aprendizaje de los estudiantes se ve limitado por los siguientes fenómenos?

	Nada	Muy poco	Hasta cierto punto	Mucho
Saltarse clases	32,7 %	43,9 %	17 %	6,3 %
Uso de alcohol o drogas	26,5 %	51,1 %	14,3 %	8,1 %
No prestar atención en clases	1,3 %	35,9 %	44,4 %	18,4 %
Los profesores no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes	5,9 %	55,9 %	32,9 %	5,4 %
Ausentismo de docentes	15,7 %	50,2 %	24,2 %	9,9 %
Personal que se resiste a los cambios	11,7 %	46,6 %	30 %	11,7 %
Profesores muy estrictos	12,6 %	65,3 %	21,2 %	0,9 %
Profesores que no están bien preparados	23,8 %	46,6 %	21,1 %	8,5 %

Fuente: elaboración propia

## 9.1 Respeto de la diversidad

En los últimos años, Chile ha sido testigo de un aumento exponencial de la cantidad de extranjeros que ingresan al país. Según el Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior, el año 2018 se otorgaron 443 000 visas a migrantes en nuestro país, lo que representa un aumento del 165 % respecto al 2017 (cuando se otorgaron 268 mil visas). La diferencia se hace aún más notoria al considerar diez años hacia atrás. El 2008 se otorgaron 69 mil visas, apenas el 15 % de la cifra alcanzada el 2018 (Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, s.f.).

Gracias a la prueba PISA, fue posible conocer la opinión de los directores sobre el modo en que los establecimientos educacionales se están haciendo cargo de este

desafío. Concretamente, se les preguntó a los encuestados en qué medida ciertas opiniones sobre el respeto a la diversidad cultural son compartidas por el cuerpo docente de la escuela. Más de la mitad –el 54,4 %– dijo que casi todos o todos los profesores comparten la idea de que para los estudiantes es importante aprender que las personas de otras culturas pueden tener valores diferentes. Frente a la misma pregunta, el 34,2 % de los directores dijo que es una opinión compartida por muchos profesores y el 11,4 %, que es compartida solo por algunos o casi nadie. De modo similar, el 63,6 % de los directores está de acuerdo con que la mayoría de los docentes cree que el respeto a otras culturas es algo que los estudiantes deben aprender lo más pronto posible.

Junto a lo anterior, la encuesta permite conocer si los directores consideran que el currículum se hace cargo de esta situación, por lo que se preguntó si se incluyen en él ciertos temas que promueven el respeto a la diversidad. En cuanto a la comunicación con personas de diferentes culturas o países, el 62,2 % de los directores señaló que no es algo que existe en el currículum formal, así como el 72,2 % indicó que el conocimiento de culturas diferentes tampoco está incluido. De todas maneras, el 70,9 % respondió que la apertura hacia experiencias interculturales sí es algo que se incluye formalmente en el currículum, y un 90,7 % respondió lo mismo cuando se les preguntó por el respeto a la diversidad cultural.

## 9.2 Tecnología

En un contexto en que la tecnología ha penetrado crecientemente en los distintos ámbitos de la sociedad actual, el estudio acerca de su relación con el mundo educativo cobra especial importancia, sobre todo si se considera que los recursos digitales han instalado nuevas formas de comunicación e interacción, y la necesidad de habilidades y competencias que respondan a las demandas del mundo laboral actual (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Dado lo anterior, la información que provee PISA sobre la disponibilidad o ausencia de dispositivos digitales en las escuelas, y las formas en las que estos se están usando, resulta vital para pensar a futuro cómo promover el aprendizaje de las TIC entre los estudiantes chilenos.

En primer lugar, se les preguntó a los directores por la velocidad de internet

con la que cuenta el colegio. El 22 % declaró estar muy de acuerdo con que dicha velocidad es suficiente, y el 21,6 % estuvo en desacuerdo con la misma afirmación. Respecto a si el número de dispositivos digitales para la enseñanza es suficiente, el 31,2 % de los directores dijo estar en desacuerdo con tal afirmación; un 45 % se manifestó de acuerdo, y un 16,5 %, muy de acuerdo. Ahora bien, contar con dichos dispositivos digitales no es suficiente, pues es necesario que el cuerpo docente sepa utilizarlos provechosamente. Sobre esto último, un 35,5 % señaló que los profesores no poseen las habilidades técnico-pedagógicas para integrar los dispositivos digitales a la enseñanza, mientras que un 64,5 % cree que sí lo pueden hacer. Finalmente, se les pidió a los directores su postura frente a la idea de que los profesores poseen tiempo suficiente para preparar clases que incorporen dispositivos digitales. El 4,7 % estuvo muy en desacuerdo; el 28,4%, en desacuerdo; el 52,6%, de acuerdo, y un 14,2% muy de acuerdo con tal afirmación.

### 9.3 Actividades extracurriculares

Para los estudiantes chilenos, el aumento en la oferta de talleres y asignaturas que escapan a los tradicionales, y la posibilidad de que cada uno escoja los campos en los que quiere profundizar, facilita el desarrollo de un aprendizaje y formación integral (Carrasco en Agencia de Calidad de la Educación, 2018 ). Dada su importancia, en este último apartado se exponen las respuestas de los directores en los cuestionarios PISA sobre la existencia de actividades no académicas que ofrecen sus establecimientos.

Lo que es más común según los directores es que las escuelas cuenten con un equipo de deportes, en tanto un 96,8 % de los encuestados respondió que su establecimiento ofrece dicha actividad. En menor medida, un 78,1 % respondió que ofrecen centros de actividades artísticas. Por último, algo que se da en menor medida son los voluntariados (presentes en 6 de cada 10 establecimientos) y la realización de seminarios, ponencias, conferencias, entre otros (disponibles en el 54,1 % de las escuelas según los directores).



## Conclusiones

Este último apartado del documento tiene como objetivo resumir el informe, destacando las principales conclusiones y hallazgos obtenidos. En primer lugar, es necesario recordar que el Cuestionario de Calidad y Contexto el año 2018 fue respondido por 8062 directores, lo que implica que un 89 % del total de directores del país participó de la encuesta. Del total de la muestra, un 46,2 % corresponde a hombres y un 53,8 %, a mujeres, lo que evidencia que en cargos directivos en el ámbito educativo la proporción según sexo es similar, no así en el caso de los docentes donde predomina ampliamente el número de mujeres. Asimismo, el cuestionario permitió conocer que un 91 % de los directores tiene el título de profesor, obtenido en una universidad, y que un tercio de ellos cuenta con un magíster en gestión y liderazgo escolar, siendo la especialidad más común entre todas.

En cuanto a la trayectoria de los directores, para el 2018 esta llega a 16 años en promedio, inferior a la alcanzada en 2017, año para el cual alcanza los 23 años. Donde no se presentan cambios es en la experiencia como director en el establecimiento en el que se encontraban trabajando al momento de la encuesta, pues en ambas ocasiones ronda los 8,7 años. Respecto al mecanismo por el cual los directores llegaron al cargo, destaca la designación directa por parte del sostenedor (60,4 %), seguido por concursos de ADP (23 %). No obstante, estos resultados cambian de manera significativa según dependencia, duplicándose el número de directores que accedió al cargo mediante ADP en escuelas públicas (40,3 %). En este aspecto, cabe destacar que, por ley, los directores de establecimientos públicos debiesen ser escogidos, en su totalidad, mediante el Sistema de ADP, en tanto es un procedimiento que busca dotar de objetividad al proceso de selección y, con ello, contribuir a la mejora de la calidad de la educación en el país.

Luego de caracterizar a los directivos, el informe dio paso a una descripción de las principales funciones que estos ejercen en una semana normal de trabajo. Según los directores, aquella función a la que dedican mayor tiempo es a la gestión interna del establecimiento, lo que implica actividades como planificar las acciones de la escuela o las evaluaciones institucionales. Por otro lado, aquella actividad a la que los directores dedican menor tiempo en una semana promedio es a la

gestión externa del establecimiento, mediante actividades como reuniones con otros directores, autoridades educativas, entre otros. En concreto, 9 de cada 10 directores le dedica menos del 25% de su tiempo a esta tarea. Una actividad sumamente relevante que vale la pena mencionar es la supervisión de procesos de aprendizaje de los alumnos, como monitorear la cobertura curricular o la observación de clases. De los datos se desprende que 6 de cada 10 directores le dedican menos del 25 % de su jornada semanal a esta tarea. Asimismo, 7 de cada 10 directores destina menos del 25 % de su tiempo a la supervisión de actividades de formación, como reuniones de apoderados. Estas cifras deben ser especialmente consideradas pues, para que los directores puedan tomar decisiones que apunten a la mejora de la calidad educativa de sus escuelas, es fundamental que conozcan cómo se está llevando a cabo el proceso de aprendizaje y formación de los niños, niñas y jóvenes.

Tal como se mencionó más arriba, un porcentaje importante de directores llegó al puesto mediante el sistema ADP. Ser elegido mediante este sistema está asociado a una serie de atribuciones nuevas para los directores, siendo la de formar el equipo directivo la más utilizada (un 72,8 % de los directores escogidos por ADP la han ocupado). Estos datos son sumamente positivos en tanto implican un aumento considerable en comparación al año anterior. Para 2017, un 6,3 % de los directores no conocía esta función otorgada por el sistema ADP, en contraste al 0,2 % de directores que, para 2018, no estaban al tanto de dicha atribución.

Otro aspecto que fue abordado mediante el cuestionario es la relación que mantienen directores con sostenedores. Los datos permiten concluir que aquellas decisiones que tienen que ver con inversión o gestión financiera se asocian principalmente a la figura del sostenedor, por ejemplo, definir salarios, inversión en infraestructura, creación de presupuestos, entre otros. Por otro lado, las decisiones de gestión interna de la escuela están mayormente ligadas al equipo directivo, como la elección de textos escolares, políticas de promoción de los alumnos o mecanismos de evaluación de contenidos. En lo que refiere al involucramiento del sostenedor en actividades asociadas al PME y al PEI, los resultados pueden considerarse positivos. Específicamente, un 88,3 % de los directores considera que el sostenedor está bastante o muy informado del PEI, cifra que sube a 90,7 % al preguntar por cuánto conocen el grado de cumplimiento del PME. Probablemente

esto se relaciona con que, según los directores, los sostenedores están muy involucrados en el proceso de elaboración de ambos documentos (76,4 % en el caso del PEI y 83,7 % para el PME).

Estos resultados se replican al preguntar por el grado de conocimiento de la Categoría de Desempeño y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Según los directores, un 90,8 % y un 82,6 % de los sostenedores están muy informados de, respectivamente, ambos resultados. No obstante, al desagregar los datos según la Categoría de Desempeño de las escuelas, se observan diferencias significativas. En particular, en aquellos establecimientos con Categoría Insuficiente, el porcentaje de sostenedores que está muy informado de la categoría de su escuela baja a 52,5 %, en comparación a establecimientos con Categoría Alto, donde la cifra asciende a un 72,2 %. Por último, en relación al sostenedor, un 85,4 % de los directores está de acuerdo con que el sostenedor cumple con el apoyo técnico comprometido, y un 88,1 % piensa lo mismo respecto a la entrega de recursos financieros.

A lo largo de este documento se abordó la percepción de los directores sobre el clima de convivencia al interior de las escuelas. A grandes rasgos, los directores tienen una buena percepción del clima escolar de sus respectivos establecimientos. A modo de ejemplo, 8 de cada 10 directores señalaron que el desorden al interior del aula no es un problema o lo es en un grado mínimo. Sin embargo, es importante destacar que la percepción del clima escolar varía según dependencia, llamando especialmente la atención las respuestas de los directores de escuelas SLEP. Al preguntar sobre si los atrasos de los estudiantes son algo recurrente, un 8,8 % de los directores lo consideró como un problema mayor, porcentaje que asciende a 24,4 % en el caso de los SLEP. Algo similar ocurre con las faltas de respeto entre los estudiantes: mientras un 10,8 % del total de directores señala que estas ocurren muchas veces, el porcentaje de directores de escuelas SLEP que opina lo mismo es el doble (21 %).

Un conjunto de preguntas del cuestionario indagó en las expectativas académicas que distintos actores, bajo la perspectiva de los directores, tienen respecto de los estudiantes. Según los encuestados, 9 de cada 10 estudiantes confían en sus propias capacidades, y el 85,7 % de los apoderados confía también en las capacidades de sus hijos. No obstante, la confianza de los padres es distinta

según dependencia administrativa, siendo mayor en colegios privados (91,5 %), que en escuelas públicas y subvencionadas, donde ronda el 85 %. En lo que refiere a los directores, un tercio de ellos cree que los estudiantes completarán una carrera universitaria, mientras que otro tercio cree que el máximo título alcanzado será obtenido en un Instituto Profesional o en un Centro de Formación Técnica. Sin embargo, al analizar los datos por dependencia, se evidencia nuevamente que las expectativas académicas de los estudiantes son más bajas en escuelas públicas o subvencionadas que en escuelas privadas. De todas maneras, lo que llama especialmente la atención son las expectativas de los directores de escuelas SLEP. Así, mientras un 27,4 % de los directores de escuelas municipales consideran que sus alumnos completarán una carrera universitaria, esta cifra baja abruptamente a 3,2 % en el caso de los SLEP. Cabe acotar al respecto que el total de directores de escuelas SLEP que respondieron el cuestionario, dirige establecimientos con modalidad técnico-profesional, lo que podría explicar en parte estos resultados.

Sumado a lo anterior, se preguntó a los directores si en sus respectivas escuelas había alumnos en riesgo de desertar, frente a lo cual un 36,9 % respondió que sí. De todas maneras, a todos los directores se les preguntó si en su establecimiento se realizan acciones para controlar esta situación: el 39,9 % de ellos indicó que todas o casi todas las semanas se monitorea el riesgo de deserción. Nuevamente salen a la luz como un caso especial los establecimientos SLEP. Específicamente, según un 92,5 % de los directores de este tipo de escuelas, en sus establecimientos hay estudiantes en riesgo de desertar. Por el contrario, al analizar la deserción según zona geográfica del establecimiento, se observa que la presencia de estudiantes en riesgo de desertar es significativamente más baja en escuelas rurales (18,5 %).

Un eje especial de la encuesta se centró exclusivamente en directores de escuelas con enseñanza técnico-profesional. En general, la percepción de los directores de estas escuelas es positiva en torno a la infraestructura y la disposición de herramientas para la adecuada realización de clases. En concreto, un 63 % considera adecuada la infraestructura de la escuela, y un 60,7 % dice no ver problemas en la disponibilidad de herramientas. Asimismo, un 58,4 % de los directores no considera que actualmente la vinculación académica con el sector productivo sea un problema, y solo un 1,9 % lo ve como un problema grave.

Por último, pero igualmente relevante, la encuesta permitió conocer la información de que 9 de cada 10 directores han ingresado al portal web de la Categoría de Desempeño para ver la categoría asociada a su escuela. En cuanto a la evaluación que los directores hacen de la información disponible en el portal, se observa que un 46,7 % la calificó como muy útil, cifra superior al 35,2 % alcanzado en 2017.

## Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017).** Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media. Santiago. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/06\\_Tics\\_y\\_aprendizajes.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/06_Tics_y_aprendizajes.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.).** Estudios Internacionales: PISA. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/pisa/>
- Carrasco, A. en Agencia de Calidad de la Educación. (2018).** *Tarea de todos: Hacia una visión compartida de la calidad de la educación.* Santiago.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (s.f.).** *Estadísticas Migratorias.* Obtenido de Sitio web Departamento de Extranjería y Migración: <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>
- Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación. (s.f.).** *El Sistema de Educación Pública.* Obtenido de Educación Pública: <https://educacionpublica.cl>
- Educación 2020. (2018).** *Menos carga administrativa, más calidad educativa.* Obtenido de Educación 2020: <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/M%C3%A1s-calidad-menos-carga.pdf>
- Elige Educar (2017).** *Altas expectativas: qué son y cómo deberían plantearse.* Obtenido del sitio web de Elige Educar: <https://eligeeducar.cl/altas-expectativas-deberian-plantearse>
- Ministerio de Educación. (s.f.).** Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI. Obtenido de Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/junta-nacional-de-jardines-infantiles-junji>

**Ministerio de Educación. (s.f.).** *Orientaciones Sostenedores*. Obtenido del sitio web de Fundación Oportunidad: <https://fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/a0c91-orientaciones-sostenedores.pdf>

**OCDE (2018).** *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

**Servicio Civil. (2014).** *Alta Dirección Pública y Reforma Educacional: Ley de Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago .



ESTUDIO  
**Voces  
de los  
directores**  
2018

---



[twitter.com/agenciaeduca](https://twitter.com/agenciaeduca)  
[facebook.com/Agenciaeducacion](https://facebook.com/Agenciaeducacion)  
[instagram.com/agenciaeducacion](https://instagram.com/agenciaeducacion)

[agenciaeducacion.cl](http://agenciaeducacion.cl)