

ESTUDIO

# Voces de los docentes

2018

---



Agencia de  
Calidad de la  
Educación

Gobierno de Chile



ESTUDIO

# Voces de los docentes

2018

---

Esta publicación usa criterios de lenguaje inclusivo tales como núcleos femeninos y no solo masculinos, según sentido particular [ej., *madres, padres y apoderados*], integración de género en nomenclaturas específicas [ej., *director(a)*] o empleo del femenino en usos históricamente masculinos [ej., *ciudadanía* en vez de *ciudadanos*], entre otros. Sin embargo, para evitar la saturación gráfica y léxica, que dificulta la comprensión y limita la fluidez de lo expresado, y en consonancia con la norma de la Real Academia Española, se usará el masculino sin marcar la oposición de géneros en la mayoría de los nombres y determinantes que el texto provea [ej., *los docentes*], según su formato e intención comunicativa.

ESTUDIO

## Voces de los docentes

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>	Introducción
<b>8</b>	<b>CAPÍTULO 1. Caracterización</b>
	1.1 Caracterización sociodemográfica
	1.2 Estudios y trayectoria
<b>12</b>	<b>CAPÍTULO 2. Clima escolar</b>
	2.1 Ambiente de respeto
	2.2 Ambiente seguro
	2.3 Ambiente organizado
<b>23</b>	<b>CAPÍTULO 3. Expectativas educativas</b>
<b>25</b>	<b>CAPÍTULO 4. Condiciones y satisfacción laboral</b>
	4.1 Satisfacción con el trabajo
	4.2 Percepción de exigencia
	4.3 Relación con otros docentes
	4.4 Desarrollo profesional
<b>36</b>	<b>CAPÍTULO 5. Trabajo y gestión técnico-pedagógica</b>
	5.1 Trabajo colaborativo
	5.2 Monitoreo y evaluación de aprendizajes
	5.3 Uso de dispositivos tecnológicos
<b>45</b>	<b>CAPÍTULO 6. Participación</b>
	6.1 Decisiones pedagógicas
	6.2 Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros planes estratégicos
	6.3 Relación con el director
<b>54</b>	<b>CONCLUSIONES</b>
<b>60</b>	<b>Lista de referencias</b>



## Introducción

El siguiente informe presenta los resultados del Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación aplicado a docentes el año 2018 en conjunto con la prueba Simce. El cuestionario, de carácter autoadministrado, aborda temas como la formación de los docentes, la relación con otros miembros de la comunidad, su percepción sobre el clima escolar, prácticas que realizan al interior del aula, entre otros. La muestra para el año 2018 se compone de 41 395 docentes, distribuidos en distintas regiones, grados y asignaturas académicas. Para complementar esta información se recurrió al Cuestionario a Docentes aplicado en conjunto a las prueba ICILS<sup>1</sup>, prueba internacional en la cual participó Chile el año 2018. Cabe mencionar que el análisis de los datos realizado es exclusivamente de tipo descriptivo, tanto univariado como bivariado. Por último, es importante tener en cuenta que, al tener el cuestionario un formato de autorreporte, se debe considerar el sesgo de deseabilidad social en las respuestas de los participantes<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ICILS es un estudio internacional desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). El estudio busca conocer cuán preparados están los estudiantes de 8° básico en el uso de computadores para manejar información y es aplicado cada cinco años en una muestra representativa a nivel nacional. Junto a la prueba del estudiante (aplicada en computador), ICILS recoge información del contexto de aprendizaje a través de cuestionarios a estudiantes, directores, coordinadores de TIC y profesores. ICILS se aplicó por primera vez en 2013, ocasión en la que Chile participó junto a otros 19 países. El año 2018 en nuestro país fueron parte del estudio alrededor de 3100 estudiantes de 178 escuelas (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.). Cabe destacar que el foco de ICILS son los estudiantes de 8° básico en el país y no los docentes, por lo que estos últimos no tienen representatividad en la muestra. No obstante, utilizando la base de datos es posible hacer estimaciones de las respuestas para docentes de 8° básico a nivel nacional.

<sup>2</sup> La deseabilidad social es un sesgo bastante común en instrumentos autoadministrados, pues se da cuando los sujetos encuestados entregan respuestas de acuerdo a las normas sociales establecidas. En otras palabras, se sobredimensionan las actitudes y conductas socialmente deseables y se reducen los comportamientos y actitudes desaprobados socialmente (Enríquez & Domínguez, 2010).

# 1. Caracterización

---



## 1.1 Caracterización sociodemográfica

Del total de docentes encuestados, un 71,6 % corresponde a mujeres, lo que aumenta a 77,4 % entre docentes que enseñan la asignatura de Lenguaje. Por el contrario, la proporción de profesores hombres aumenta en Matemática y en educación media, en comparación a cursos del ciclo básico. La edad promedio de los docentes es de 41 años.

Del total de docentes que respondieron el cuestionario, un 23,8 % hace clases en 4° básico; 44 % en 6° básico, y el 32,3 % restante, en II medio<sup>3</sup>. Asimismo, el 44,3 % de los docentes se desempeña en establecimientos públicos; un 46,1 %, en establecimientos subvencionados, y un 9,6 %, en colegios particulares pagados. Cabe destacar que del total de docentes de establecimientos públicos (18 335), un 4,1 % tienen como sostenedor a un Servicio Local de Educación Pública (SLEP<sup>4</sup>). Adicionalmente, los datos arrojaron que un 79 % de los docentes se desempeñan en establecimientos ubicados en zonas urbanas, en comparación al 21 % que hace clases en escuelas rurales. En cuanto a la asignatura que imparten, la proporción de docentes que contestó el cuestionario es casi idéntica para profesores de Lenguaje (49,9 %) y de Matemática (50,1 %).

<sup>3</sup> La cifra más baja de docentes de 4° básico se explica por el hecho de que para este nivel no se hace la distinción entre docentes de Lenguaje y Matemática. En otras palabras, mientras en 6° básico y II medio se encuesta a dos docentes para abarcar ambas asignaturas, en 4° básico solo se encuesta a uno.

<sup>4</sup> Mediante la Ley 21040 del año 2017 se crea una nueva institucionalidad donde se traspasan los establecimientos educacionales, jardines infantiles vía transferencia de fondos (VTF), escuelas y liceos de 345 municipios a 70 Servicios Locales de Educación Pública (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 (Ministerio de Educación de Chile, s.f.c).

Sobre el sexo de los docentes, se observa que existe un 71,6 % de mujeres y un 28,4 % de hombres. Sin embargo, estos porcentajes cambian cuando se analizan según grado y asignatura. Así, mientras en 4° básico el porcentaje de profesores hombres es igual a 17,1 %, en 6° básico aumenta a 27,7 % y a 37,6 % en II medio. En otras palabras, a mayor grado, más se asemeja la cantidad de docentes hombres a la cantidad de docentes mujeres. Algo similar ocurre al cruzar las variables asignatura con sexo del docente. Si bien para Matemática y Lenguaje el porcentaje de docentes mujeres es mayor al de hombres, la brecha se intensifica en la asignatura de Lenguaje. Específicamente, se observa que un 58,8 % de los docentes de Matemática son mujeres, cifra que asciende a 77,4 % en el caso de Lenguaje. Por otra parte, el porcentaje de docentes hombres en Lenguaje es de 22,6 % y en Matemática llega al 41,2 %.

Los datos arrojaron que la edad promedio de los docentes es igual a 41,1 años. Esto está en línea con lo reportado por ICILS, donde el 56,1 % de los docentes de 8° básico tiene entre 30 y 49 años.

## 1.2 Estudios y trayectoria

**Más del 90 % de los profesores obtuvo su título profesional en una universidad, siendo las especialidades más comunes las de Lenguaje y Matemática. Los profesores llevan alrededor de 9,5 años trabajando en el mismo establecimiento, y cuentan con 15 años de experiencia laboral en promedio.**

El objetivo de esta sección del cuestionario es conocer el perfil académico de los docentes, así como su trayectoria laboral. Para comenzar, se preguntó por la institución en la cual obtuvieron el título de profesor. Un 93,4 % de los docentes obtuvo su título profesional en una universidad, seguido

de lejos por un 4,7 % que se tituló en un Instituto Profesional (IP) o en un Centro de Formación Técnica (CFT). Solo un 1,6 % de los docentes declaró no poseer el título de profesor. Ahora bien, en cuanto a la especialidad de los docentes, destacan como las más comunes las de Lenguaje (17,9 %) y de Matemática (16,2 %). En lo que refiere a estudios de posgrado, un 63,2 % indicó contar con cursos de perfeccionamiento docente; un 20 %, con diplomado; un 12,3 %, con magíster, y un 16,7 %, con doctorado. Junto a lo anterior, destaca en la encuesta que un 16,7 % de los docentes indicó poseer un título distinto al de profesor, ya sea adicional a este o en su reemplazo.

Tal como se mencionó anteriormente, el porcentaje de docentes que imparte Lenguaje es muy cercano al de quienes imparten Matemática. No obstante, pueden estar a cargo simultáneamente de otras asignaturas. Del total de docentes, el 58,2 % indicó enseñar Lenguaje y un 58,3 %, Matemática. Por detrás de ambas asignaturas se encuentra Ciencias Naturales o Biología (23,6 %); Historia, Geografía y Ciencias Sociales (23,6 %), y Tecnología (23 %). Por otro lado, aquellas asignaturas con menor mención corresponden a Inglés (5,4 %) y Educación Física (8,9 %). De las preguntas sobre la experiencia profesional de los docentes se desprende que, en promedio, estos tienen 14,9 años de experiencia ejerciendo como profesores. Los años de experiencia en el establecimiento en el cual se encontraban trabajando al momento de la encuesta son 9,5.

**2.**

**Clima escolar**



El clima de convivencia escolar afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes e impacta significativamente en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos actores de la comunidad educativa durante las actividades escolares (Ministerio de Educación de Chile, s.f.a). Por lo mismo, el Cuestionario de Calidad y Contexto a docentes se propuso rescatar la percepción que estos tienen sobre distintos ejes del clima escolar al interior de sus establecimientos.

## 2.1. Ambiente de respeto

**Independiente de la dependencia administrativa de la escuela, los docentes tienen una buena percepción del trato que existe entre los estudiantes. Si bien en su mayoría valoran positivamente la relación con sus colegas, 1 de cada 3 indicó que existen situaciones de discriminación entre ellos. Los docentes de escuelas públicas, rurales y de educación básica tienen una mejor percepción de la colaboración de los estudiantes en el mantenimiento del orden y la limpieza.**

Como elementos esenciales de un ambiente de respeto al interior de las escuelas se destaca el buen trato entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación. Asimismo, se considera el cuidado y respeto hacia el establecimiento y al entorno de este (Ministerio de Educación de Chile, s.f.a).

En esta línea, se preguntó a los docentes por su percepción sobre el trato entre los estudiantes durante las clases. La mayoría de ellos está de acuerdo o muy de acuerdo con que los estudiantes escuchan con respeto a sus compañeros (83,6 %), que tratan con respeto a los profesores (90,5 %) y que colaboran entre sí para solucionar problemas (84,8 %). Esta percepción es compartida por los docentes independiente de la dependencia administrativa de la escuela. Estos resultados son positivos al considerar que, para lograr aprendizajes significativos, se debe contar con un clima que favorezca el buen trato, el diálogo y el respeto por las individualidades de cada actor, lo que deriva en

un clima de alegría, compañerismo y creatividad (Castro & Morales, 2015). Entre los docentes encuestados también existe una buena percepción de la relación que existe entre ellos. Por ejemplo, el 95,9 % de los profesores está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “Los profesores nos escuchamos con respeto”. De manera similar, el 92 % de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que los docentes se apoyan entre sí en asuntos pedagógicos. No obstante, no hay que perder de vista que 1 de cada 3 profesores considera que existen situaciones de discriminación entre ellos (por ejemplo, algunos profesores no son considerados por sus colegas, o bien, otros docentes hablan mal de ellos).

De todos modos, un ambiente de respeto al interior de los establecimientos va más allá de las relaciones personales entre sus miembros, pues también abarca el respeto por la infraestructura del establecimiento y su entorno. Para un porcentaje importante de docentes (75,4 %), los estudiantes ayudan a mantener limpia y ordenada la sala de clases. Aún mayor acuerdo hay (93,5 %) respecto a que los profesores ayudan a mantener la limpieza y el orden del establecimiento en la sala de profesores, el casino, los baños o las salas de clases.

Al analizar estos datos según dependencia administrativa, zona geográfica o grado escolar, se constatan ciertas variaciones. Así, quienes colaboran en menor medida con la limpieza y orden del establecimiento -según los docentes- son los estudiantes de establecimientos particulares pagados, en comparación con los estudiantes de escuelas públicas o subvencionadas; los estudiantes de zonas urbanas, en contraste a los estudiantes de zonas rurales; y los alumnos de educación media, en comparación con los del ciclo de enseñanza básica. A modo de ejemplo, frente a la afirmación “Los estudiantes ayudan a mantener limpia y ordenada la sala”, el porcentaje de docentes que estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo es igual a 21,2 % en escuelas públicas; 26,5 % en establecimientos subvencionados, y 30,7 % en colegios particulares pagados.

## 2.2. Ambiente seguro

Los episodios de discriminación entre estudiantes son un hecho poco recurrente según los docentes. Entre los motivos más comunes de discriminación están las características de personalidad del estudiante, el estilo o ritmo de aprendizaje y las características físicas. Es más común observar acoso cibernético en establecimientos particulares y episodios de golpes en escuelas públicas.

Otro aspecto fundamental del clima de convivencia escolar es la existencia de un ambiente seguro, el cual considera la percepción de los miembros de la comunidad educativa en torno al grado de seguridad y violencia física y psicológica al interior del establecimiento. Junto a esto, aborda temas de prevención de la violencia y el acoso, así como mecanismos para hacerle frente (Ministerio de Educación de Chile, s.f.a). Con el fin de tener una comprensión global de este tema en los establecimientos, los Cuestionarios de Calidad y Contexto del año 2018 preguntaron a padres, estudiantes, directores y docentes sobre la situación de cada escuela. A continuación se describe la perspectiva de los docentes al respecto.

Los episodios de discriminación o exclusión de estudiantes son un hecho poco recurrente según la perspectiva de los docentes, en tanto la mayoría de ellos –entre el 90 % y 99 %– respondió no haber sido testigo de situaciones de este tipo durante el año. De todas formas, cabe mencionar aquellos motivos de discriminación que, según los profesores, son los más comunes. En primer lugar, se encuentra la discriminación por la personalidad del estudiante (13,1 % de los docentes señaló que se dieron hechos de este tipo durante el año); la discriminación por estilo o ritmo de aprendizaje (7,3 %), y por características físicas (6,8 %). Por otro lado, aquellos motivos de discriminación que, según los profesores, son menos comunes de observar corresponden a la religión o creencia (1 %) o pertenecer a un pueblo originario (1,1 %). Estos datos son consistentes con los hallazgos del año 2017, cuando el motivo más frecuente de discriminación fue la personalidad del estudiante y, de los menos comunes, la creencia religiosa.

Al desagregar la pregunta por discriminación según grado de enseñanza y dependencia administrativa, surgen diferencias significativas. Mientras un 9 % de los docentes de 4° básico observaron episodios de discriminación por características de la personalidad de los estudiantes, esta cifra asciende a 13 % en 6° básico, y a 16,2 % en II medio. Por otro lado, la discriminación por características de la personalidad sería mayor en establecimientos particulares pagados (20,1 %) que en escuelas subvencionadas (13,4 %) o públicas (11,2 %).

Más allá de los motivos detrás de situaciones de discriminación o exclusión, la encuesta indagó en la forma que toman los episodios de agresión al interior de los establecimientos. De los datos se desprende que, según los docentes, es poco común observar hechos de humillación de un estudiante frente a sus compañeros (65,1 % de los docentes dijo que esto no se dio nunca en el último año y un 26,9 % lo observó un par de veces al año). Las burlas entre estudiantes son más recurrentes pues 1 de cada 4 profesores dijo haberlas observado al menos un par de veces al mes durante el último año. El 9,4 % de los docentes dijo que al menos un par de veces al mes durante el año fue testigo de amenazas. Un 10 % opinó lo mismo respecto a golpes, y el 6,7 % en cuanto a acoso o intimidación por internet.

De todas formas, estos resultados cambian al estudiarse según la dependencia del establecimiento. Por ejemplo, el porcentaje de docentes que señaló que en el último año nunca ha visto golpes entre estudiantes es igual a 63,1% en colegios particulares pagados; 47,7% en establecimientos particulares subvencionados, y 44,7% en establecimientos públicos. Por el contrario, el porcentaje de docentes que señaló que durante el año nunca fue testigo de intimidación o acoso cibernético es más alto en escuelas públicas (60,6 %) que en establecimientos particulares subvencionados (47,7 %) o particulares pagados (44,4 %). Adicionalmente, tal como podría esperarse, el porcentaje de docentes que nunca observó acoso o intimidación por internet es mayor en estudiantes de grados más bajos. Mientras en 4° básico el 71,1 % de los profesores señaló que nunca observó este tipo de conductas, para II medio la cifra desciende a 35,1 %.

En la Tabla n.º 1 se expone la frecuencia con que, según los docentes, se produjeron situaciones de violencia en el mes anterior al cuestionario. De allí se desprende que episodios más graves, como las amenazas o agresiones con armas blancas, no suelen darse en los establecimientos. Algo similar ocurre con la intimidación de estudiantes hacia profesores o personal del establecimiento, pues según un 86,2 % de los docentes esto no sucede nunca o casi nunca. Por otro lado, el tipo de agresión observado con mayor frecuencia son las descalificaciones entre los estudiantes: 1 de cada 4 docentes dice que esto se dio muchas veces o siempre en el último mes.

**Tabla n.º 1** Según lo que usted sabe, durante el último mes, ¿con qué frecuencia se han producido los siguientes tipos de agresiones en el establecimiento?

	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Robos dentro del establecimiento	58 %	33,4 %	7,8 %	0,8 %
Agresiones físicas entre estudiantes (por ejemplo, empujones, pateaduras, combos, etc.)	44,5 %	43,5 %	10,6 %	1,4 %
Descalificaciones entre estudiantes (por ejemplo, insultos, garabatos, burlas, etc.)	29,8 %	46,3 %	19,9 %	4 %
Amenazas o agresiones con armas blancas (por ejemplo, cuchillos, cortaplumas o manoplas)	93,2 %	6,2 %	0,6 %	0,1 %
Intimidación de estudiantes hacia profesores o personal del establecimiento (incluyendo mensajes de texto, correos, etc.)	86,2 %	12,2 %	1,5 %	0,2 %
Descalificaciones de estudiantes a profesores (por ejemplo, insultos, garabatos, burlas, etc.)	67,9 %	25,9 %	5,4 %	0,8 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

Por último, en relación con este tema es importante mencionar las estrategias que, según los docentes, los establecimientos están tomando para afrontar los hechos de violencia. En general, los docentes consideran que existen estrategias de prevención de situaciones de acoso escolar (88,5 %), de identificación de relaciones violentas entre pares (87,4 %) y de sanción a quienes acosen a otros compañeros (86,5 %). No obstante, 1 de cada 5 profesores señaló que el equipo directivo no promueve instancias para que los docentes puedan desarrollar herramientas que les permitan enfrentar eficazmente el acoso, ni reciben orientaciones sobre cómo actuar ante episodios de violencia entre los estudiantes. En este ámbito se observan diferencias significativas entre docentes de escuelas rurales y de escuelas urbanas, siendo los primeros quienes tienen mejor opinión sobre los mecanismos de prevención y afrontamiento de situaciones conflictivas<sup>5</sup>.

### 2.3 Ambiente organizado

Según los docentes, las normas de convivencia son conocidas por profesores, estudiantes y apoderados, en parte, debido a que el equipo directivo se preocupa de su difusión. No obstante, cerca del 20 % de los encuestados considera que profesores y directivos no comparten el mismo criterio en la aplicación de dichas normas. Gran parte de los docentes –el 80 % aproximadamente– considera que los conflictos se resuelven de manera pacífica y constructiva, aunque descartan que el establecimiento los capacite en este tema. La percepción general del cumplimiento de normas al interior del aula es positiva, especialmente en escuelas rurales y con estudiantes más pequeños.

<sup>5</sup> En el establecimiento existen estrategias para prevenir situaciones de acoso escolar (% Muy de acuerdo): 41% de docentes de establecimientos urbanos; 57,8% de docentes de establecimientos rurales.

Los docentes de este establecimiento recibimos orientaciones sobre cómo actuar frente a situaciones de violencia entre estudiantes (% Muy de acuerdo): 33,5% de docentes de establecimientos urbanos; 52,1% de docentes de establecimientos rurales.

Un tercer eje que compone el clima de convivencia de un establecimiento es la existencia de un ambiente organizado, lo que equivale a la existencia de normas claras, conocidas y respetadas, y a la resolución constructiva de los conflictos. La presencia de normas compartidas no solo facilita la organización, sino que fomenta la corresponsabilidad entre los actores de una comunidad escolar. Asimismo, las normas permiten aterrizar los valores y principios que sostienen a un grupo de personas, transformándolos en acciones concretas, por ejemplo, ayudar a los compañeros, cuidar la forma de comunicarse o no ofender a los otros (Fernández, 2017).

Existe acuerdo entre los docentes encuestados de que las normas de convivencia son conocidas por gran parte de los miembros de la comunidad educativa. En concreto, el 95,7 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que las normas de convivencia son conocidas por los docentes del establecimiento; un 90,9 % opina lo mismo respecto a los padres y apoderados, y un 92,6 % cree que los estudiantes conocen estas reglas.

Donde se observa mayor diversidad en las respuestas de los profesores es al preguntar por la aplicación de las normas de convivencia. Si bien un 43,4 % de los docentes está muy de acuerdo con la frase "Docentes y directivos compartimos el mismo criterio al aplicar las normas de convivencia", un 18,1 % está en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta idea. En la misma línea, un 15 % de los docentes no está de acuerdo con la idea de que las normas de convivencia siempre se aplican de manera justa. En este aspecto se observan diferencias significativas según dependencia administrativa: el 16,2 % de los docentes de establecimientos públicos tiene la percepción de que docentes y directivos comparten el mismo criterio al aplicar las normas, en comparación al 22,9 % de los profesores de colegios particulares pagados.

En la Tabla n.º 2 se presentan las respuestas de los docentes frente a preguntas sobre el nivel de conocimiento con el que cuentan para abordar ciertas situaciones. Como allí se observa, existen opiniones variadas sobre la claridad de los protocolos según los distintos problemas. Así, mientras un 57,6 % de los docentes dice que los procedimientos para enfrentar situaciones de acoso escolar o *bullying* están muy claros, esta cifra desciende considerablemente para los casos de atrasos reiterados de los estudiantes, donde solo el 35,8 % de los docentes tiene muy claro el protocolo a seguir.

**Tabla n.º 2** *¿Cuán claros considera usted que son los procedimientos del establecimiento para abordar las siguientes situaciones?*

	Nada claros	Poco claros	Bastante claros	Muy claros
Atrasos reiterados de estudiantes	5,8 %	23,3 %	35,1 %	35,8 %
Faltas de respeto de estudiantes a profesores	3,3 %	16,8 %	33,3 %	46,6 %
Faltas de respeto de profesores a estudiantes	2,5 %	9,2 %	31,6 %	56,7 %
Peleas entre estudiantes	1,9 %	10,9 %	34,1 %	53,1 %
Acoso escolar ( <i>bullying</i> ) entre estudiantes	2 %	9,7 %	30,6 %	57,6 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

En este aspecto se observan diferencias según la dependencia administrativa de las escuelas. En el caso de docentes de escuelas públicas, un 58,5 % señaló que los procedimientos para abordar las faltas de respeto de profesores a estudiantes están muy claros, en comparación a un 55,9 % de profesores de establecimientos subvencionados, y a un 51,8 % de colegios particulares pagados. El porcentaje de profesores que dijo tener muy claros los protocolos para abordar el acoso escolar o *bullying* es de 59,3 % en escuelas públicas; 56,8 % en escuelas subvencionadas, y 53,9 % en establecimientos privados.

Sumado a lo anterior, el cuestionario entregó información sobre la percepción de los docentes en cuanto al proceso de creación, diseño y comunicación de las normas del establecimiento. Más del 80 % de los profesores encuestados opina que el equipo directivo se preocupa de que tanto docentes como el resto de la comunidad escolar participen en la definición de normas de convivencia. Respecto a la difusión de las normas, 9 de cada 10 docentes consideran que el equipo directivo desarrolla acciones para difundir en la comunidad escolar las normas de convivencia, a la vez que promueve que estas normas sean conversadas y trabajadas durante reuniones de apoderados.

Tal como se mencionó en el inicio de este apartado, la resolución de conflictos de manera integral y constructiva es un elemento fundamental de un ambiente educativo organizado. En las escuelas con buen clima de convivencia, los conflictos y su solución se ven como parte de la formación de los estudiantes, lo que conlleva no evadirlos ni ocultarlos, sino conducir su resolución de manera adecuada y sin violencia de por medio (Arón, Milicic, Sánchez, & Subercaseaux, 2017). Entre los profesores encuestados hay una buena impresión del modo de resolución de conflictos entre estudiantes. En particular, el 88,1 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que los conflictos entre estudiantes son abordados de modo que sean una oportunidad de aprendizaje para ellos. A pesar de esto, la mayoría de los docentes (77,6 %) descartaron que la escuela les entregue a ellos formación y herramientas sobre resolución pacífica de conflictos.

El cuestionario también indagó en la evaluación que los profesores hacen respecto a la existencia de un ambiente organizado, específicamente al interior del aula. El 36,2 % de los docentes dijo que nunca o casi nunca debe interrumpir las clases por el desorden de los estudiantes; un 47,8 % declaró tener que hacerlo pocas veces; un 12,5 %, muchas veces, y el 3,6 %, siempre o casi siempre. De manera similar, el 88,6 % de los profesores señaló que los estudiantes respetan las normas dentro de la sala de clases muchas veces o siempre. Si bien la mayoría de los docentes, frente a la afirmación “Se presentan desórdenes durante las clases que afectan el clima de aprendizaje”, respondió que esto ocurre pocas veces o casi nunca, 1 de cada 5 señaló que esto se da muchas veces o siempre durante las clases.

Al analizar estos datos según ciertas características de las escuelas, salen a la luz diferencias significativas que se exponen a continuación. En concreto, el 38,5 % de los profesores de escuelas urbanas respondió que siempre o casi siempre los estudiantes respetan las normas dentro de la sala, cifra que asciende a 58,3 % para docentes de escuelas rurales. En cuanto al grado escolar, el 56,6 % de los profesores de 4° básico dijo que siempre o casi siempre los estudiantes respetan las normas dentro de la sala, en contraste a un 41,9 % de docentes de 6° básico que opinó lo mismo, y a un 32,9 % de II medio. Asimismo, mientras el 31,7 % de los profesores de escuelas urbanas dijo que nunca o casi nunca debe interrumpir las clases por el desorden de los estudiantes, un 53,2 % de los docentes de escuelas rurales respondió de igual manera. Respecto al grado, el porcentaje de docentes de 4° básico que nunca o casi nunca debe interrumpir las clases producto del desorden es igual a 44,4 %; para 6° básico alcanza un 36,1 %, y un 30,3 % en II medio.

# 3.

## Expectativas educativas

---



**Alrededor del 40 % de los docentes espera que los estudiantes completen una carrera universitaria, cifra que aumenta en escuelas privadas y en establecimientos urbanos en comparación a escuelas subvencionadas, públicas y de zonas rurales.**

Las expectativas educativas de los estudiantes remiten al nivel educativo máximo que creen que lograrán en el futuro. Estas expectativas no solo se ven influenciadas por un análisis de las habilidades e intereses personales, sino también por el entorno familiar y escolar en el que se desenvuelven. Bajas expectativas de profesores y apoderados pueden afectar las de los estudiantes, mermando sus posibilidades de desarrollo personal y académico (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Considerando lo anterior, conocer y fomentar las expectativas académicas que distintos actores del entorno de los estudiantes tienen respecto a estos es una tarea primordial. Por parte de los docentes, se observa que un 42,3 % espera que los estudiantes de su curso alcancen una carrera universitaria. A su vez, un 28,3 % espera que completen una carrera en un IP o CFT; un 17,1 %, la enseñanza media técnico-profesional, y un 5,1 %, un programa de posgrado.

Los datos cambian considerablemente al incluir en el análisis la dependencia administrativa de cada escuela. El porcentaje de docentes que espera que los estudiantes completen una carrera universitaria alcanza un 72,9 % en colegios particulares pagados, baja a 45,4 % en establecimientos subvencionados y a 32,3 % en escuelas públicas, tendencia que se repite para los estudios de posgrado. Por el contrario, son los docentes de establecimientos públicos (32,9 %) y subvencionados (29,1 %) quienes esperan, en mayor medida, que los estudiantes obtengan un título en un IP o en un CFT, en comparación a docentes de establecimientos particulares pagados (2,9 %). Asimismo, existen diferencias en las expectativas académicas según la zona geográfica del establecimiento. Por ejemplo, mientras un 45,2 % de los docentes de escuelas urbanas esperan que los estudiantes de su curso obtengan un título universitario, el porcentaje disminuye a 31,1 % para docentes de establecimientos rurales.

**4.**

**Condiciones  
y satisfacción  
laboral**



## 4.1. Satisfacción con el trabajo

Los docentes manifiestan estar satisfechos con su trabajo, especialmente los de escuelas rurales y de administración municipal o SLEP. El porcentaje de docentes con contrato indefinido es mayor en establecimientos particulares pagados que en escuelas subvencionadas y públicas.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE (TALIS, por sus siglas en inglés) define la satisfacción laboral como el sentido de realización y gratificación que los docentes obtienen de su trabajo. Asimismo, el estudio identifica factores relacionados con dicha satisfacción, como son la estabilidad profesional, la movilidad y las condiciones laborales. Junto a esto, se relevó que la satisfacción y el bienestar laboral de los profesores tiene impacto de gran alcance en los estudiantes. Un ambiente o situación de estrés no solo afecta las prácticas y motivación de los docentes, sino incluso el rendimiento de los estudiantes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2020).

Considerando la importancia de contar con docentes a gusto con su trabajo, mediante el Cuestionario de Calidad y Contexto 2018 se indagó en el nivel de acuerdo de los docentes frente a una serie de afirmaciones que evalúan su satisfacción laboral. Los resultados se presentan en la Tabla n.º 3.

**Tabla n. °3** *¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con su trabajo?*

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me siento contento con mi trabajo como docente	1,7 %	2 %	28,9 %	67,5 %
Me siento satisfecho con ser docente en este establecimiento	1,9 %	4,1 %	31 %	63 %
Mi trabajo tiene mucho sentido y utilidad	1,2 %	1 %	21,2 %	76,6 %
Hago mi trabajo con entusiasmo	1,1 %	1,4 %	22,7 %	74,9 %
Mi trabajo me inspira	1,1 %	2,1 %	25,1 %	71,8 %
Estoy orgulloso de mi trabajo	1 %	1,1 %	19,7 %	78,2 %
Voy a seguir haciendo clases todo el tiempo que pueda	2,1 %	6,5 %	24,5 %	66,9 %
Si pudiera decidir, elegiría de nuevo este trabajo	4,1 %	6,4 %	24,5 %	65 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

A partir de la información de la tabla se concluye que la mayoría de los profesores siente un alto nivel de satisfacción con su trabajo como docente y con el establecimiento en que se desempeña. Esto se evidencia en el hecho de que más del 95 % de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que su trabajo tiene sentido y utilidad, que lo entusiasma, lo inspira y se siente orgulloso de él. En la otra vereda, 1 de cada 10 docentes señaló estar en desacuerdo con la idea de que elegiría el mismo trabajo si pudiera decidirlo nuevamente.

Estas preguntas se analizaron según ciertas características de los docentes o establecimientos, como la ubicación geográfica y la dependencia administrativa. Los datos arrojaron que el porcentaje de docentes que está muy de acuerdo con la frase “Me siento contento con mi trabajo como docente” es más alto en escuelas rurales (76,9 %) que en establecimientos urbanos (65 %). Frente a esta misma afirmación, el porcentaje de docentes que está muy de acuerdo es mayor en establecimientos que pertenecen a un SLEP (75,6 %), seguido por establecimientos municipales (70,6 %), subvencionados (57 %) y, finalmente, particulares pagados (55,8 %)⁶.

Es importante mencionar también que el 64,2 % de los profesores señaló tener contrato indefinido, y un 31,7 %, contrato a plazo fijo. El porcentaje restante se distribuye en contratos de reemplazo (3,3 %) y otras situaciones que no superan el 1 % de los casos⁷. No obstante, el tipo de contrato cambia cuando los datos se desagregan por dependencia administrativa del establecimiento. Así, mientras un 79 % de los docentes de establecimientos particulares tiene contrato indefinido, este porcentaje desciende a 72 % para establecimientos subvencionados y a 52,9 % para escuelas públicas. En la otra vereda, entre los establecimientos públicos es mayor el porcentaje de docentes con contrato a plazo fijo (41,4 %).

⁶Esta tendencia se repite para las siguientes variables:

Me siento satisfecho con ser docente en este establecimiento (% Muy de acuerdo): 75,6% de docentes de escuelas rurales; 59,7% de docentes de escuelas urbanas; 76,2% de docentes de establecimientos SLEP, 70,6% de docentes de establecimientos municipales; 57% de docentes de establecimientos subvencionados; 55,8% de docentes de establecimientos particulares.

Mi trabajo tiene mucho sentido y utilidad (% Muy de acuerdo): 83,4% de docentes de escuelas rurales; 74,8% de docentes de escuelas urbanas; 84,6% de docentes de establecimientos SLEP; 81,2% de docentes de establecimientos municipales; 73,5% de docentes de establecimientos subvencionados; 69,2% de docentes de establecimientos particulares.

⁷0,2% para contrato a honorarios; 0,5% para otro contrato y 0,1% sin contrato.

## 4.2. Percepción de exigencia

La mitad de los docentes cree que la cantidad de estudiantes al interior de la sala de clases es alta, lo que se intensifica en docentes de educación media y de escuelas subvencionadas. Los docentes de educación media sienten más presión por parte del equipo directivo, mientras que los profesores de educación básica se sienten más presionados por los padres y apoderados, especialmente aquellos de establecimientos privados. Los docentes declaran que las horas no lectivas no son suficientes, y que los contenidos a cubrir en clases son muchos, sobre todo en colegios particulares subvencionados.

Para complementar la información antes expuesta, se indagó en la evaluación que los docentes hacen de sus condiciones laborales. Un primer aspecto que se abordó fue el número de estudiantes al interior del aula, frente a lo cual un 46,8 % de los docentes consideró que era muy alto. De todas maneras, esta cifra varía según el nivel de enseñanza y la dependencia administrativa. Respecto a lo primero, son los docentes de II medio quienes, en mayor medida, consideran que hay demasiados estudiantes en las clases (56,6 %), en comparación a docentes de 6° y 4° básico (41,4 % y 43,1 %, respectivamente). En segundo lugar, se observa que el porcentaje de docentes que dijo que hay demasiados estudiantes en el aula es mayor en establecimientos subvencionados (60,2 %), seguido por establecimientos públicos (37,1 %) y por colegios particulares pagados (26,6 %).

Otro elemento que puede afectar las condiciones laborales de los docentes es la percepción de que están siendo constantemente presionados, tanto por los apoderados como por parte del equipo directivo. Si bien esto afectaría a un bajo porcentaje de docentes, en comparación a la falta de tiempo, no deja de ser una cuestión importante para ciertos profesores. Por ejemplo, un 27,1 % de los docentes encuestados declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo con que la presión de los apoderados sobre ellos es demasiada, cifra que aumenta a un 36,2 % cuando se pregunta por la presión por parte del equipo directivo. Cabe destacar que, por un lado, los docentes que más sienten presión de los apoderados son los de 4° y 6° básico, mientras que los profesores que se ven más presionados por el equipo directivo son los de II medio<sup>8</sup>. A su vez, la presión de los padres sería mayor en docentes de establecimientos privados (41,5 %) que en establecimientos subvencionados (29,5 %) o públicos (21,6 %).

Adicionalmente, se indagó en la cantidad de horas no lectivas asignadas a los docentes y la medida en que estas horas son, a su juicio, suficientes. Los docentes encuestados declararon tener, en promedio, 8,4 horas cronológicas no lectivas asignadas por contrato. De todas maneras, cuando se les preguntó por la cantidad de horas cronológicas que efectivamente utilizan semanalmente para actividades no lectivas, dentro y fuera de la jornada laboral, la media aumenta a 13,1 horas. Esto está en línea con lo levantado por la literatura, donde existe evidencia de que los docentes, por un lado, no cuentan con tiempo suficiente para llevar a cabo todas sus actividades dentro de la jornada laboral y, por otro, que los tiempos asociados para realizar tareas no lectivas muchas veces son dedicados a otras actividades (Elige Educar, 2016). Ambas situaciones han sido identificadas como causas principales del estrés docente (Timberley y Robinson, 2000, en Elige Educar, 2016). Esto se relaciona con la cantidad de contenidos a cubrir en las clases, respecto de los cuales hay acuerdo entre los docentes en

<sup>8</sup> Siento mucha presión de los padres (% De acuerdo + Muy de acuerdo): 29,2% de docentes de 4° básico, 28,7% de docentes de 6° básico; 23,4% de docentes de II medio.  
Siento mucha presión del equipo directivo (% De acuerdo + Muy de acuerdo): 33,2% de docentes de 4° básico; 34,8% de docentes de 6° básico; 40,4% de docentes de II medio.

que son demasiados. Específicamente, 7 de cada 10 docentes están de acuerdo o muy de acuerdo con este planteamiento. Todo lo anterior coincide con el hecho de que un 87,2% de los docentes dijo necesitar más tiempo para preparar las clases, cifra que se intensifica en establecimientos subvencionados. Esto se ve reflejado también en el Cuestionario a Docentes de ICILS, pues el 68,7 % de los profesores de 8° básico señaló que en su establecimiento no hay suficiente tiempo para planificar clases que puedan incorporar el uso de TIC.

### 4.3 Relación con otros docentes

**Existe acuerdo entre los docentes sobre la existencia de buenas prácticas entre ellos, especialmente en docentes de enseñanza básica y de escuelas públicas.**

Sumado a lo anterior, los docentes encuestados señalaron su nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones que buscaban conocer la relación que mantienen con sus colegas. Donde se observa mayor acuerdo entre los encuestados es frente a la afirmación “Los docentes de este establecimiento trabajan buscando lo mejor para sus estudiantes”, pues el 96,5 % manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo. En segundo lugar, frente a la frase “Los docentes de este establecimiento cumplen los compromisos que asumen con sus colegas”, se observa que un 48,4 % manifestó estar de acuerdo, y un 44,4 %, muy de acuerdo. De manera similar, el 91,4 % de los docentes declaró estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de que los docentes de la escuela apoyan a sus colegas en situaciones difíciles, y un 90,7 % opina lo mismo respecto a que los docentes sienten respeto por los colegas que destacan por su labor pedagógica.

Ahora bien, existen diferencias que se dan al desagregar los datos tanto por nivel educativo como por dependencia administrativa. En lo que atañe al nivel, la tendencia observada es que, entre más bajo el grado escolar, mayor acuerdo hay entre los docentes respecto a la existencia de buenas prácticas entre ellos. A modo de ejemplo, mientras un 51,9 % de los docentes de 4° básico está muy de acuerdo con que los profesores de la escuela cumplen los compromisos que asumen con sus colegas, el porcentaje desciende a 47,9 % para 6° básico, y a 34,1 % en docentes de educación media<sup>9</sup>. Por otro lado, según dependencia administrativa, se concluye que entre los docentes de establecimientos públicos hay mayor acuerdo respecto a la existencia de buenas prácticas entre los docentes de la escuela, por sobre docentes de establecimientos subvencionados y particulares pagados. Por ejemplo, el porcentaje de docentes que está muy de acuerdo con que los colegas de la escuela se apoyan en situaciones difíciles es de 50,8 % en establecimientos públicos; 48,8 % en establecimientos subvencionados, y 42,7 % en colegios particulares pagados<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Los docentes del establecimiento son sinceros y honestos con los colegas (% Muy de acuerdo): 43,7% de docentes de 4° básico; 41,6% de docentes de 6° básico; 29% de docentes de II medio. Los docentes del establecimiento apoyan a sus colegas en situaciones difíciles (% Muy de acuerdo): 55,9% de docentes de 4° básico; 51,9% de docentes de 6° básico; 40,3% de docentes de II medio.

<sup>10</sup> Los docentes del establecimiento son sinceros y honestos con los colegas (% Muy de acuerdo): 40,5% de docentes de escuelas públicas; 37% de docentes de escuelas subvencionadas; 32% de docentes de escuelas particulares pagadas.

## 4.4 Desarrollo profesional

Las habilidades que los docentes dicen necesitar en mayor medida corresponden al desarrollo de estrategias de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales y en entornos culturales multilingües. Aproximadamente 7 de cada 10 profesores de 8° básico dijo que nunca ha participado de alguna capacitación en aprendizaje digital para su asignatura (ICILS).

Por último, las perspectivas de desarrollo profesional destacan como un elemento que puede incidir en la satisfacción de los docentes con su trabajo. Una de las preguntas del cuestionario buscó conocer en qué medida los profesores necesitan desarrollo profesional en un conjunto de áreas. A primera vista, aparece como la necesidad más urgente de parte de los docentes el desarrollo de estrategias de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales y en entornos multiculturales o multilingües. En concreto, 7 de cada 10 profesores indicaron necesitar bastante o mucho este tipo de habilidades, lo cual se incrementa según ciertas características de los docentes. Específicamente, el porcentaje de profesores que dice necesitar mucho el desarrollo de estrategias de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales es de 28,2 % en escuelas privadas; 28,2 % en subvencionadas, y 21,3 % en establecimientos públicos. Por otro lado, el porcentaje de docentes que dice requerir mucho el desarrollo de habilidades de enseñanza en entornos multiculturales o multilingües es mayor en zonas urbanas (27,8 %) que rurales (22 %).

En la otra vereda, las habilidades menos requeridas por los docentes son de dos tipos: aquellas que tienen relación con el conocimiento del currículum y las que se relacionan con el manejo del aula y el comportamiento de los estudiantes. Por ejemplo, un 69,5 % dijo necesitar poco o nada el desarrollo profesional en torno al conocimiento del currículum. En cuanto al desarrollo de habilidades para el manejo del aula y el comportamiento de los estudiantes, el 27,1 % de los docentes encuestados dijo no necesitarlas para nada y un 45,5 %, solamente un poco. En la Tabla n.º4 se exponen estos y otros resultados relacionados a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes.

**Tabla n.º 4** Actualmente, ¿en qué medida usted necesita desarrollo profesional para cada una de las siguientes áreas?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Conocimiento y comprensión de mi(s) área(s) de asignatura	12,6 %	55,9 %	20,8 %	10,7 %
Competencias pedagógicas para enseñar mi(s) área(s) de asignatura	11,3 %	52,6 %	25,4 %	10,7 %
Conocimiento del currículum	17,7 %	51,8 %	20,7 %	9,8 %
Estrategias de evaluación y medición de aprendizajes	6,8 %	42,1 %	38,1 %	13 %
Habilidades de TIC (tecnologías de la información y comunicación) para la docencia	11,6 %	41 %	35,4 %	12 %
Manejo del aula y del comportamiento de los estudiantes	21,1 %	45,5 %	16,8 %	10,6 %
Administración y gestión del establecimiento educacional	12,7 %	36,6 %	36,9 %	13,8 %
Enfoques sobre el aprendizaje personalizado	8,7 %	40,5 %	38,8 %	11,9 %
Estrategias de enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales	4 %	25,3 %	45,6 %	25,1 %
Estrategias de enseñanza en entornos multiculturales o multilingües	5,5 %	24,1 %	43,8 %	26,6 %
Estrategias de enseñanza de habilidades transversales del currículum (ej. resolución de problemas, aprendiendo a aprender, etc.)	7,5 %	43,8 %	36,2 %	12,5 %
Enfoques para desarrollar competencias transversales para el mundo laboral	7,6 %	39,2 %	40,5 %	12,8 %
Uso de nuevas tecnologías en los lugares de trabajo	8,8 %	39,1 %	38,8 %	13,3 %
Orientación vocacional para los estudiantes	8,6 %	37 %	39,6 %	14,8 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

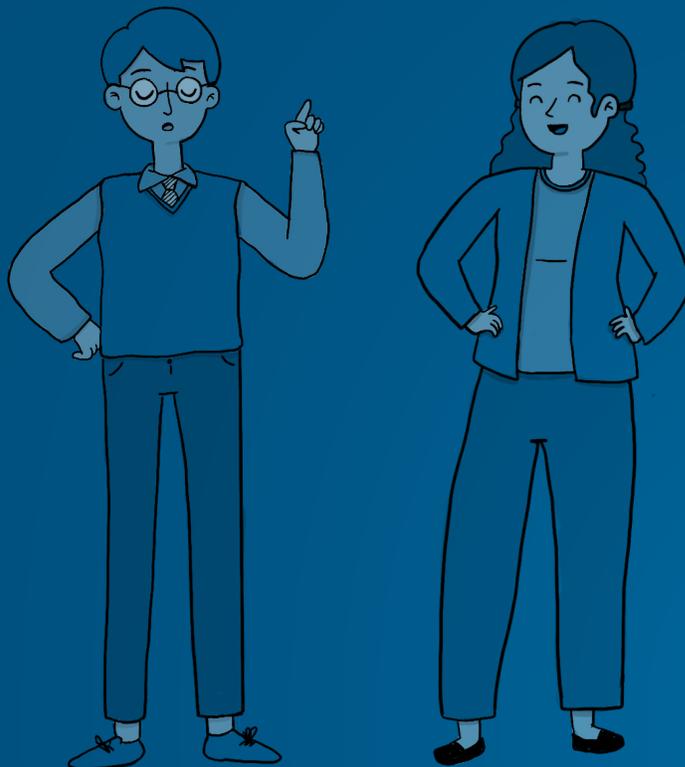
Junto a lo anterior, el cuestionario indagó en la existencia de espacios de capacitación al interior de las escuelas. A partir de los datos se observa que lo más común es que los establecimientos provean de capacitaciones pedagógicas generales para docentes de formación general, lo que se da en un 64,7 % de los casos. A su vez, el 54,3 % de los docentes señaló que en su establecimiento existen capacitaciones en las especialidades técnicas para formación diferenciada, y un 54,7 % indicó que en su escuela existen capacitaciones pedagógicas generales para docentes de formación diferenciada.

Nuevamente ICILS contribuye a tener una visión más amplia en este tema. Específicamente, el cuestionario a docentes preguntó por la existencia de capacitaciones o especializaciones en temas asociados a las TIC. El 51,9 % de los docentes de 8° básico dijo que nunca, en los últimos años, participó de algún curso sobre aplicaciones TIC, por ejemplo, procesamiento de textos, presentaciones, bases de datos u otros. Esta cifra aumenta al preguntar por capacitaciones en aprendizaje digital específico para su asignatura, en tanto el 67,9 % dijo no haber participado nunca de instancias de este tipo.

# 5.

## Trabajo y gestión técnico- pedagógica

---



Dentro de los elementos de la gestión técnico-pedagógica que favorecen la mejora educativa se encuentra la existencia del trabajo colaborativo, la organización de planificaciones y evaluaciones, el acompañamiento de logros, el análisis de logros, entre otros (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). En este apartado se presenta la opinión de los docentes respecto a ciertas dimensiones de la gestión y el trabajo de carácter técnico-pedagógico que llevan a cabo al interior de las escuelas.

### 5.1. Trabajo colaborativo

**La práctica colaborativa más común entre docentes es enseñar conjuntamente una clase y la creación de equipos de profesores para resolver dudas de aprendizaje o disciplina. El 62,7 % de los docentes de 8° básico declara conversar con otros profesores acerca de cómo usar las TIC en los distintos ámbitos de la enseñanza (ICILS).**

Dentro de las prácticas colaborativas más comunes señaladas por los docentes se encuentra el que dos o más docentes realicen conjuntamente una clase y la creación de equipos de profesores para resolver dudas de aprendizaje, disciplina u otros. Sobre lo primero, 1 de cada 4 docentes señala que al menos una vez a la semana dos o más docentes enseñan una clase juntos en su escuela. Sin embargo, el mayor porcentaje (43,2 %) indicó que esto no ocurre nunca. Respecto a la creación de equipos de docentes para abordar temas de aprendizaje o disciplinarios, 1 de cada 5 docentes respondió que en su establecimiento esta práctica tiene lugar al menos una vez a la semana, mientras que un 10,3 % indicó que no sucede nunca. Por otra parte, la iniciativa que se da en menor medida es la grabación de clases para, posteriormente, recibir retroalimentación por parte de otros docentes. El 77,2 % de los docentes respondió que esto no se realiza en su escuela y un 11,1 % dijo que ocurre una vez al año.

El cuestionario de ICILS a profesores preguntó por la existencia de prácticas colaborativas que impliquen el uso de TIC. Frente a esto, el 58,7 % de los docentes de 8° básico dijo que colabora con sus colegas para planificar clases que incorporen el uso de TIC. Asimismo, el 66,7 % indicó observar cómo otros profesores utilizan dispositivos tecnológicos como herramientas de apoyo en la enseñanza. Finalmente, el 62,7 % señaló que discute con otros profesores acerca de cómo usar las TIC en los diferentes ámbitos de enseñanza.

## 5.2. Monitoreo y evaluación de aprendizajes

**Los docentes de Lenguaje, en su mayoría, monitorean los aprendizajes de los estudiantes clase a clase mediante preguntas, incitándolos a reflexionar; también lo hacen a través de la evaluación entre pares. 3 de cada 10 docentes consideran que el equipo directivo no resguarda espacios para que puedan diseñar y analizar evaluaciones.**

En primer lugar, se preguntó a los docentes de Lenguaje por la frecuencia con que, en la última clase impartida, realizaron una serie de actividades. La primera de ellas se refería a monitorear si los estudiantes entendieron los contenidos o alcanzaron las habilidades planificadas para ese módulo. El 34,1 % de los profesores indicó que lo hizo bastantes veces durante la última clase y un 59 %, muchas veces, ya sea mediante preguntas, pedir a los estudiantes que expliquen lo entendido u otras metodologías. Adicionalmente, se preguntó por la frecuencia con que los docentes implementaron acciones durante la clase para que los estudiantes evaluaran su propio proceso de aprendizaje, por ejemplo, revisando su trabajo con una pauta o incitándolos a reflexionar acerca del proceso de aprendizaje y sus resultados. Los datos arrojaron que la mayoría de los profesores llevó a cabo este tipo de actividades bastante o muchas veces en la última clase; sin embargo, 1 de cada 4 docentes declaró haberlo hecho solo un par de veces. Por último, se indagó en acciones en el aula para que los estudiantes pudiesen evaluar el aprendizaje de otros compañeros, frente a lo cual el 11,6 % de los docentes señaló que no lo hizo durante la última clase; un 36,8 % lo hizo un par de veces, y el 51,6 %, bastante o muchas veces.

Cabe mencionar que se observaron diferencias significativas en las actividades recién descritas según el sexo del docente, siendo las mujeres quienes más llevan a cabo estas iniciativas de monitoreo y evaluación en el aula. Un 63,7 % de las profesoras dijo haber monitoreado muchas veces el aprendizaje de los estudiantes en la última clase, en comparación a un 47,2 % de los docentes hombres. Lo mismo ocurre al comparar acciones donde el estudiante es quien evalúa el aprendizaje de la clase<sup>11</sup>.

A los docentes de la asignatura de Lenguaje también se les hicieron preguntas específicas acerca de la retroalimentación de sus estudiantes en el área de la escritura. Dentro de las actividades más recurrentes está el señalar errores ortográficos, indicar las partes del texto en que es necesario profundizar las ideas y señalar cambios que mejoren la coherencia y cohesión del texto. Estas tres actividades serían realizadas siempre o casi siempre por el 60 % de los docentes aproximadamente. De todas maneras, existen otros formatos de retroalimentación respecto a la escritura que, aunque se dan en menor medida, cabe mencionar. Estas actividades involucran asignar nota a los textos (52,8 % lo hace la mayoría de las veces), escribir comentarios generales sobre el texto al final de este (48,5 %) y entregar sugerencias específicas sobre cómo reorganizar las ideas (41,8 %). Llama la atención que, específicamente en la corrección de errores ortográficos, se observan diferencias según dependencia. En particular, el 75,8 % de los profesores de colegios privados dice corregir los errores ortográficos de sus estudiantes siempre o casi siempre, cifra que desciende a 64,2 % en escuelas subvencionadas y a 62,4 % en establecimientos públicos.

<sup>11</sup> Acciones durante la clase para que los estudiantes puedan evaluar su propio proceso de aprendizaje (% Muchas veces): el 35,1% de docentes mujeres; el 26,1% de docentes hombres.  
Acciones durante la clase para que los estudiantes puedan evaluar el aprendizaje de otros compañeros (% de Muchas veces): el 24,8% de docentes mujeres; el 18,4% de docentes hombres.

Para complementar lo anterior, se preguntó a los docentes por el apoyo que reciben por parte del equipo directivo en el monitoreo y la evaluación de los aprendizajes. Si bien una mayoría –el 68,7 % de los docentes– está de acuerdo o muy de acuerdo con que el equipo directivo se preocupa de que tengan tiempo suficiente para diseñar y analizar evaluaciones, el porcentaje de profesores que opina que el equipo directivo no resguarda este espacio es igualmente significativo (31,2 %). De manera similar, 1 de cada 4 docentes cree que el equipo directivo no promueve el que los profesores realicen retroalimentación personalizada a los estudiantes. Principalmente son los docentes de 4° básico y los profesores de establecimientos privados quienes tienen una visión más crítica al respecto. El 11,7 % de los docentes de 4° básico está muy de acuerdo con que el equipo directivo resguarda el tiempo de los docentes para diseñar evaluaciones, cifra más baja que la de docentes de 6° básico (24,5 %) y II medio (22,7 %). Asimismo, el 29,6 % de los docentes de escuelas públicas opina que el equipo directivo promueve la retroalimentación personalizada, en contraste al 22,5 % de los docentes en escuelas subvencionadas y al 19,7 % en colegios particulares.

### 5.3. Uso de dispositivos tecnológicos

Los docentes suelen prohibir el uso del celular en clases, excepto cuando tiene fines pedagógicos. El 20 % de los docentes señaló utilizar muchas veces o casi siempre el celular como apoyo pedagógico, en particular los profesores de Lenguaje, docentes hombres y los de educación media. Los principales usos que dan los docentes a las TIC son la búsqueda de recursos didácticos en internet y la elaboración de presentaciones. Alrededor de la mitad de los profesores declara que durante su proceso de formación inicial no aprendió a utilizar las TIC como herramienta para el aprendizaje. El principal problema en términos de equipamiento es la conexión a internet deficiente. Cabe mencionar que hay preocupación entre los profesores respecto a que el uso de TIC en la escuela deteriore o limite las capacidades escritas y de comunicación de los estudiantes.

El aprendizaje móvil es el uso de tecnología con el objetivo de facilitar el proceso de aprendizaje en cualquier momento y lugar, y puede realizarse de muchos modos diferentes: para acceder a recursos, conectarse con otras personas, crear contenidos, entre otros. Este aprendizaje está asociado a una serie de ventajas, como su mayor alcance, el favorecimiento de un aprendizaje personalizado, evaluaciones inmediatas, el apoyo a personas con alguna discapacidad, etcétera (UNESCO, 2013). No obstante, a pesar de los beneficios mencionados por la UNESCO, existen riesgos asociados al uso excesivo o inadecuado de las tecnologías móviles, entre los cuales se encuentran efectos en el sueño y en la concentración, en el desarrollo neuronal de los niños y jóvenes o adicción a plataformas digitales (Ministerio de Educación de Chile, 2019). En este escenario, resulta especialmente interesante conocer cuánto y cómo, según los docentes encuestados, se están utilizando estas herramientas y dispositivos durante las clases.

El 63,3 % de los profesores dijo que nunca o casi nunca permite el uso de celular en sus clases; un 31,2 % señaló que lo permite pocas veces; el 4,7 %, muchas veces, y solo un 0,8 % autoriza su uso siempre o casi siempre. Estas cifras no varían significativamente según la asignatura, ya sea Lenguaje o Matemática, pero sí respecto al grado de enseñanza. Específicamente, un 10,2 % de los docentes de II medio dijo permitir el uso de celular en clases siempre o casi siempre, en comparación al 5 % de los docentes de 6° básico y al 1,9 % de los docentes de 4° básico. Esto se relaciona con que un número importante de profesores –el 84,6 %– considera que el uso del celular en clases implica que los alumnos se distraigan.

Sin embargo, al preguntar a los docentes si han ocupado el celular en clases específicamente como apoyo a actividades pedagógicas, los datos cambian. Si bien la gran mayoría no lo ha hecho nunca o pocas veces, 1 de cada 5 profesores declaró hacerlo muchas veces o casi siempre. Además, a partir de los datos se puede concluir que los docentes que principalmente lo hacen son los de Lenguaje (27,7 %) por sobre los de Matemática (18,4 %); los docentes hombres (24,7 %) por sobre las profesoras mujeres (17,7 %); y los de II medio (31,9 %), en comparación a los de 6° y 4° básico (16,6 % y 8,9 %, respectivamente).

Como ya se ha mencionado, un aporte sustantivo en esta dimensión lo entrega la prueba ICILS. A partir del Cuestionario a Docentes se observa que un 58 % de los profesores de 8° básico en el país lleva 5 años o más utilizando las TIC como herramienta pedagógica durante las clases, y un 66,6 % hace 5 años o más que las utiliza para preparar las clases. Junto a esto, se preguntó por la frecuencia con que utilizan las TIC para un conjunto de actividades fuera y dentro del aula. El 38 % de los docentes dijo utilizar dispositivos tecnológicos para enseñar al menos una vez a la semana; el 25 %, todos los días; el 23,2 %, al menos una vez al mes; un 11,6 %, menos de una vez al mes, y solo un 2,2 %, nunca. Estas cifras aumentan al preguntar por la frecuencia con que los docentes utilizan dispositivos tecnológicos fuera de la escuela, pero con fines laborales: el 35,1 % lo hace al menos una vez a la semana y un 52 %, todos los días.

Sumado a lo anterior, el estudio entregó información sobre las habilidades y capacidades de los profesores para utilizar las TIC. A partir de los datos de la Tabla n°. 5 se concluye que las tareas frente a las cuales los docentes se sienten más capacitados son la búsqueda de recursos didácticos en internet y la elaboración de presentaciones para las clases. En ambos casos, más del 95 % de los profesores señaló saber cómo hacerlo. Destaca como un resultado positivo el hecho de que los docentes demuestran confianza en que pueden aprender otros usos de las TIC que actualmente no dominan, como la utilización de programas de cálculo o gestión del aprendizaje.

**Tabla n°. 5** ¿Qué tan bien puede realizar las siguientes tareas con TIC?

	Sé cómo hacer esto	No he hecho esto, pero podría averiguar cómo hacerlo	Yo no creo que pueda hacerlo
Encontrar recursos didácticos útiles en internet	98 %	2 %	0 %
Elaborar presentaciones, por ejemplo, con Microsoft PowerPoint o un programa similar	95,6 %	3,9 %	0,5 %
Usar un programa de hoja de cálculo, por ejemplo, Microsoft Excel, para guardar registro o analizar datos	68,6 %	29,5 %	1,9 %
Evaluar el aprendizaje de los estudiantes	72,8 %	25,6 %	1,6 %
Usar un sistema de gestión del aprendizaje (como Moodle, Blackboard, Edmodo)	21,2 %	73,5 %	5,2 %
Colaborar con otros usando recursos compartidos, por ejemplo, Google Docs	51,1 %	45,6 %	3,3 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

Para complementar esto, ICILS preguntó a los docentes de 8° básico si la formación inicial que recibieron incluyó enseñanza respecto al uso de las TIC. El 64,8 % de los encuestados dijo que durante su proceso de formación inicial aprendió cómo usar TIC, aunque el porcentaje que aprendió a utilizarlas específicamente como herramienta de aprendizaje es menor (53 %). Ahora bien, también se incluyeron preguntas sobre cuánta prioridad le entregan las escuelas en las que ahora trabajan los docentes al uso de las TIC. El 42,2 % señaló estar muy de acuerdo con que las TIC se consideren prioritarias para ser usadas en la enseñanza en su establecimiento; el 47,1 %, de acuerdo; el 8,9 %, en desacuerdo, y un 1,7 %, muy en desacuerdo.

Sobre la disponibilidad de recursos TIC, 6 de cada 10 docentes consideran que en su establecimiento el equipamiento es suficiente. Eso implica, a su vez, que un 40 % está en desacuerdo con esto. Porcentajes similares se observaron al preguntar si el equipo computacional de la escuela está actualizado: un 58,6 % estuvo de acuerdo y un 41,4 %, en desacuerdo. De todas maneras, donde se observan más problemas es en la conectividad a internet, pues solo un 11,5 % está muy de acuerdo con que la conectividad a internet en su establecimiento es buena, rápida y estable. Por el contrario, el 35,7 % de los docentes estuvo en desacuerdo con esta idea, y un 24,7 %, muy en desacuerdo.

El cuestionario indagó en cuánto énfasis ponen los docentes en que sus estudiantes desarrollen un conjunto de capacidades asociadas a las TIC. A partir de los datos se observa que la habilidad más fomentada por los docentes en relación a las TIC es la capacidad para buscar información de manera eficiente. En concreto, el 49,3 % de los profesores dijo darle mucho énfasis al desarrollo de esta competencia. En segundo y tercer lugar se encuentran, respectivamente, la utilización de *software* para la creación de presentaciones o documentos (47,8 %) y la capacidad de crear contenido y presentar información según públicos y objetivos diversos (44,6 %). Llama la atención que un 34,4 % de los docentes dijo darle poco o ningún énfasis a que sus estudiantes entiendan las consecuencias de publicar información en línea.

Por último, cabe mencionar las preocupaciones y precauciones que el uso de TIC en el aula genera en los docentes. Aquellas que son mencionadas por un mayor número de profesores son dos, a saber, que el uso de las TIC en la escuela deteriore las capacidades de expresión escrita de los estudiantes (48,2 %) y que limite las interacciones y la comunicación entre los estudiantes (48,2 %).

# 6.

# Participación

---



La participación de los actores de una comunidad educativa va desde instancias informativas, donde las autoridades comunican información al resto de los actores, a instancias consultivas o resolutorias, en las cuales se es parte de la toma de decisiones. Asimismo, la participación abarca el involucramiento diario de los actores en distintas actividades y tareas, en un modo de relacionarse y convivir con los demás (Ministerio de Educación de Chile, s.f.b). Bajo esta visión, niveles adecuados de participación generan múltiples beneficios, entre ellos, integrar a todos los actores en torno a necesidades comunes. A continuación se exponen las respuestas que los docentes entregaron frente a una serie de preguntas que buscaron evaluar su nivel de participación en distintas instancias de la escuela, así como su relación con las autoridades del establecimiento.

## 6.1. Decisiones pedagógicas

**Aproximadamente un 70 % de los docentes califica como alto su nivel de participación en decisiones técnico-pedagógicas, como la definición de estrategias de evaluación. Quienes declaran mayores niveles de participación son los profesores de escuelas públicas y de educación básica.**

Por un lado, hay actividades que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza de los estudiantes, en las cuales la mayoría de los docentes manifiesta participar bastante o mucho. En la definición de estrategias de aprendizaje, un 45,8 % de los docentes indicó haber participado bastante, y un 21,8 %, mucho. En otras palabras, 2 de cada 3 docentes consideran que su participación en este aspecto es alta. Algo similar ocurre con la definición de estrategias de evaluación y calificación. En la definición de estrategias de evaluación, el 5,7 % de los docentes dijo no haber participado; un 26,4 % poco, y un 68,1 %, bastante o mucho. En cuanto a la definición de estrategias de calificación, el porcentaje de docentes que no participó fue de 5,4 %; un 25,9 % participó poco, y un 68,8 % lo hizo bastante o mucho.

Por otra parte, se les preguntó por su nivel de participación en actividades relacionadas con la adquisición y utilización de distintos tipos de recursos. 6 de cada 10 docentes consideran que participan en la definición de criterios para la adquisición de materiales y en el uso de insumos como la biblioteca de la escuela o los computadores. De todas formas, si bien esta es una opinión compartida por la mayoría de los profesores, aproximadamente el 30 % considera que su nivel de participación en la toma de decisiones recién descritas es insuficiente o, derechamente, no existe.

Al desagregar los datos por dependencia administrativa y grado escolar, se observan diferencias interesantes. En general, los docentes de establecimientos públicos señalan participar más de las actividades recién descritas, por sobre docentes de escuelas subvencionadas y particulares. Ahora bien, en cuanto al grado educativo, los datos revelan que los docentes de niveles más pequeños, como 4° o 6° básico, presentan mayores niveles de participación que los profesores de II medio. A modo de ejemplo, se cuenta con que un 23,9 % de los docentes de escuelas públicas señaló participar mucho en la definición de estrategias de aprendizaje, porcentaje que baja a 20,5 % en establecimientos subvencionados y a 17,9 % en colegios particulares pagados. Para la misma variable, el porcentaje de docentes que participó mucho alcanza el 26,5 % en 4° básico; 23,2 % en 6° básico, y 16,3 % en II medio.

## 6.2. Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros planes estratégicos

La mitad de los docentes declara conocer en profundidad el PME, cifra que aumenta en docentes de educación básica, de escuelas públicas o establecimientos en zonas rurales. Más del 80 % evalúa positivamente las metas y acciones contenidas en el PME.

Entre las sugerencias que hace el Ministerio de Educación para la elaboración y revisión del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), está la de fomentar la participación del mayor número de actores, con el fin de enriquecer la reflexión y fomentar el compromiso (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

Al preguntar por cuánto conocen los docentes el PME u otros planes estratégicos del establecimiento, el 48,9 % indicó conocerlo en profundidad, un 43,1 % señaló conocerlo poco, y un 8 %, no conocerlo nada. Ahora bien, el porcentaje de docentes que conoce en profundidad el PME u otro plan estratégico de la escuela es menor según ciertas características de los establecimientos. En docentes de 4° básico, el 57,8 % dice conocer en profundidad el PME o los planes estratégicos de su escuela, cifra que desciende a 53,8 % en docentes de 6° básico, y a 35,6 %, de II medio. Asimismo, el 58,9 % de profesores de escuelas públicas declaró conocer en profundidad el PME u otros planes estratégicos del establecimiento, en comparación al 44,7 % de docentes en establecimientos subvencionados, y a un 22,4 % en colegios particulares pagados. De todas formas, las mayores diferencias se observan entre escuelas de zonas rurales y urbanas. El porcentaje de docentes que conoce en profundidad el PME u otros planes del establecimiento es igual a 73,4 % en escuelas rurales, y a 42,4 % en establecimientos urbanos.

Junto a lo anterior, los docentes encuestados evaluaron las metas y acciones incorporadas en el PME u otros planes estratégicos de la escuela. El 88,8 % de los docentes está de acuerdo o muy de acuerdo con que las metas del plan son conocidas por los docentes; el 88,3 % indicó que las metas del plan son adecuadas al diagnóstico del establecimiento, y un 86,8 % señaló que las acciones para alcanzar las metas del plan son claras. Nuevamente se observan diferencias significativas según características del establecimiento. A grandes rasgos, los docentes de establecimientos rurales evalúan mejor que los docentes de establecimientos urbanos la pertinencia de las metas y la claridad de las acciones para alcanzarlas. Por ejemplo, el porcentaje de docentes de escuelas rurales que está muy de acuerdo con la afirmación “Las acciones para alcanzar las metas del plan son claras” es de un 59,6 %, en comparación a un 34,4 % de docentes de escuelas urbanas que opinan lo mismo. De manera similar, los docentes de establecimientos públicos tienen una mejor evaluación de estos aspectos que los profesores de escuelas subvencionadas y particulares. Así, mientras un 21,5 % de los docentes de colegios particulares está muy de acuerdo con la idea de que las metas son adecuadas al diagnóstico de la escuela, este porcentaje aumenta a 34,5 % en establecimientos subvencionados y a 45,6 % en escuelas públicas.

### 6.3. Relación con el director

Docentes valoran positivamente del director el hecho de que los respeta, cumple sus compromisos y delega responsabilidades. No obstante, 1 de cada 5 profesores cree que el director no entrega suficiente apoyo profesional ni retroalimenta en términos de desempeño. Quienes son más críticos del rol del director son los docentes de escuelas privadas y de educación media.

Para llevar a cabo el trabajo cotidiano de buena manera, el equipo directivo debe contar con el reconocimiento del resto de los integrantes de la escuela. La validación del director y otras autoridades es algo difícil de conseguir, pero cuando se logra constituye un facilitador para la gestión del establecimiento. En establecimientos con buen liderazgo directivo se observa que las decisiones se discuten en conjunto y se informan de manera oportuna. Por lo mismo, los docentes señalan sentirse escuchados y considerados por los directivos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

El Cuestionario de Calidad y Contexto a Docentes del año 2018 indagó en la relación que existe entre docentes y directivos, así como la percepción de los profesores respecto a la gestión del establecimiento por parte de las autoridades. A los docentes se les preguntó por su nivel de acuerdo frente a una serie de afirmaciones respecto a los directores de las escuelas. Aquello que destacan como especialmente positivo es la percepción de que el director los respeta y valora. En concreto, 9 de cada 10 profesores están de acuerdo o muy de acuerdo con esta idea. De modo similar, el 88,9 % de los docentes considera que el director cumple sus compromisos y su palabra, y un 90,6 % opina que el director delega responsabilidades. En la otra vereda, 1 de cada 5 docentes estuvo en desacuerdo con la idea de que el director entrega apoyo profesional efectivo a los docentes y con que retroalimenta al personal respecto a su desempeño. El resto de los resultados se presenta en la Tabla n°. 6

**Tabla n°. 6** ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con el director de este establecimiento?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Entrega apoyo profesional efectivo a los docentes	4,9 %	15,9 %	44 %	35,3 %
Respeta y valora a los docentes	3,1 %	8 %	41,3 %	47,7 %
Cumple sus compromisos y su palabra	2,8 %	8,2 %	42,1 %	46,8 %
Conoce las necesidades y preocupaciones de los docentes	4,3 %	13,6 %	47,8 %	34,3 %
Escucha y reconoce sus errores	6 %	14,5 %	40,4 %	39,1 %
Tiene presencia activa en el establecimiento (por ejemplo, conversa con estudiantes y docentes, observa clases y diferentes momentos de la rutina escolar, etc.)	4,5 %	12,1 %	36,3 %	47,2 %
Toma decisiones oportunas	3 %	12,8 %	43,9 %	40,2 %
Delega responsabilidades	2,3 %	7,1 %	46,4 %	44,2 %
Retroalimenta al personal respecto a su desempeño	4,5 %	17,2 %	41,5 %	36,7 %
Tiene una actitud negativa frente a las dificultades	37,6 %	41,1 %	14,2 %	7,1 %
Promueve la participación de los docentes en charlas, seminarios, cursos, etc.	4,7 %	12,5 %	42,8 %	40 %

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad

Esta información se analizó según dependencia administrativa de la escuela y grado educativo en el cual se desempeña el docente. De allí se concluye que, en general, son los docentes de establecimientos públicos quienes tienen una mejor percepción de su relación con el director, mientras que los profesores de colegios particulares pagados tienen una visión más crítica al respecto. A modo de ejemplo, el 41,2 % de los docentes de escuelas públicas está muy de acuerdo con que el director les entrega apoyo profesional efectivo, en comparación al 31,9 % y al 24,1 % que opina lo mismo en escuelas subvencionadas y particulares, respectivamente. A su vez, son los profesores de estudiantes más pequeños quienes tienen una mejor evaluación de la relación que mantienen con el director. Por ejemplo, el 41,7 % de los docentes de 4° básico está muy de acuerdo con la afirmación "El director conoce las necesidades y preocupaciones de los docentes", porcentaje que cae a 39 % para profesores de 6° básico, y a 25,8 %, de II medio.



## Conclusiones

Los docentes en nuestro país se caracterizan principalmente por ser mujeres (7 de cada 10), con una edad que oscila entre los 30 y los 49 años (56,1 % según ICILS). Una gran mayoría –el 93,4 %–, se tituló de profesor en una universidad, siendo las especialidades más comunes las de Lenguaje (17,9 %) y Matemática (16,2 %). Asimismo, un 63,2 % declaró contar con uno o más cursos de perfeccionamiento docente. En términos de experiencia, los profesores manifestaron tener, en promedio, 14,9 años ejerciendo como tales y 9,5 años en el establecimiento específico en el que se encontraban al momento de la encuesta.

Uno de los ejes abordados en el Cuestionario de Calidad y Contexto a Docentes del año 2018 fue el clima de convivencia escolar. El primer componente evaluado del clima de convivencia fue la existencia de un ambiente de respeto. A partir de los datos se observa que los docentes tienen buena percepción del trato entre estudiantes y docentes, independiente de la dependencia administrativa de la escuela. No obstante, 1 de cada 3 profesores considera que existen episodios de discriminación entre ellos. Respecto a la mantención del orden y la limpieza de la escuela, los docentes tienen una buena percepción de la ayuda que entregan sus colegas y los propios estudiantes, aunque son los profesores de establecimientos públicos y subvencionados, de escuelas rurales y de enseñanza básica quienes tienen una visión más positiva al respecto.

Otro componente del clima escolar es la existencia de un ambiente seguro, en el cual existan mecanismos de prevención y acción frente a episodios de violencia y discriminación. Si bien 9 de cada 10 docentes encuestados dijo no haber sido testigo de episodios de discriminación al interior de la escuela (durante el último año), la discriminación por motivos de la personalidad del estudiante se posiciona como la más común. A su vez, la discriminación por ser inmigrante o hijo(a) de inmigrante y por la

etnia del estudiante son las menos mencionadas. En cuanto a la forma que toman las agresiones al interior de los establecimientos, destacan las burlas y descalificaciones entre estudiantes (1 de cada 4 docentes las observó un par de veces al mes durante el último año). Al analizar los datos según características de la escuela, se concluye que agresiones como los golpes son más comunes en establecimientos públicos, mientras que el ciberacoso se da más en colegios particulares pagados.

Según la perspectiva de los docentes, los establecimientos suelen contar con buenas estrategias de prevención y afrontamiento de la violencia. Más del 85 % considera que existen estrategias de prevención para el acoso escolar, de identificación de relaciones violentas entre pares y de sanción a quienes acosen a otros compañeros. No obstante, 1 de cada 5 docentes señaló que el equipo directivo no promueve instancias para orientarlos a ellos sobre cómo enfrentar estos episodios. Cabe mencionar que la valoración positiva de estos mecanismos y herramientas se acrecienta en docentes de escuelas rurales.

En tercer lugar, el clima escolar de una escuela se ve afectado por la presencia o ausencia de un ambiente organizado, con normas claras, conocidas y respetadas por todos los miembros de la comunidad. Más del 90 % de los docentes indicó que todos los actores, profesores, estudiantes y padres, conocen las normas del establecimiento. No obstante, un 18,1 % cree que docentes y directivos no ocupan el mismo criterio al aplicar las normas de convivencia. Respecto a los procedimientos para enfrentar ciertos problemas, aquel que está más claro para los docentes es el que se debe aplicar en situaciones de *bullying* (57,6 % dice tenerlo muy claro), mientras que el procedimiento para tratar con los atrasos está más difuso (35,8 % lo tiene muy claro).



Sumado a lo anterior, se preguntó por la percepción de un ambiente organizado al interior de las salas de clases. El 36,2 % de los docentes dijo que nunca o casi nunca debe interrumpir las clases producto del desorden de los estudiantes, y un 47,8 % lo hace pocas veces. Así, solo un 12,5 % se ve obligado a interrumpir la clase muchas veces, y un 3,6 %, siempre o casi siempre. Esto coincide con el hecho de que el 88,6 % de los profesores señala que los estudiantes respetan las normas del aula. Dicha visión positiva se intensifica en escuelas rurales y en enseñanza básica, en comparación a colegios urbanos y profesores de enseñanza media. Es importante agregar que los docentes señalan que en la mayoría de las ocasiones (88,1 %) los conflictos se abordan como una oportunidad de aprendizaje, a pesar de que la escuela (según el 77,6 %) no les entrega formación sobre resolución pacífica de problemas.

La literatura coincide en que las expectativas de los estudiantes están afectadas por el entorno familiar y escolar en que estos se desarrollan. Por lo mismo, es importante fomentar que los docentes generen y transmitan a los estudiantes confianza en sus capacidades y habilidades. Del total de profesores, el 42,3 % espera que los estudiantes de su clase cursen una carrera universitaria; el 28,3 %, una carrera en un IP o CFT; el 17,1 % que terminen la educación técnico-profesional, y el 5,1 %, que obtengan un título de posgrado. Las expectativas son mayores en docentes de escuelas urbanas que rurales, y en colegios particulares pagados que en escuelas públicas y subvencionadas.



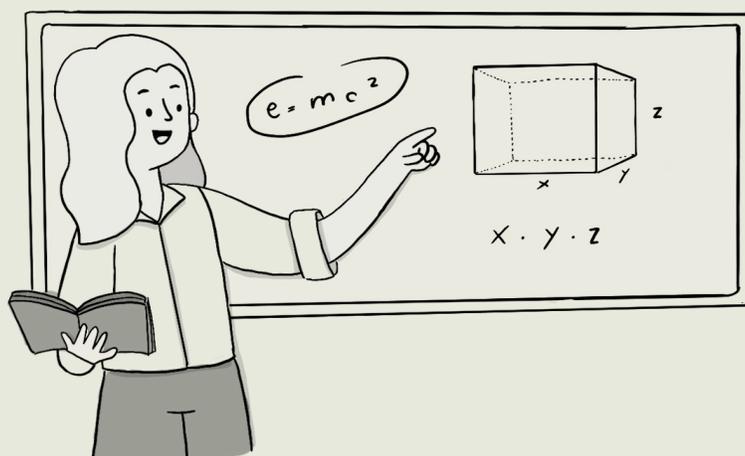
La sección número 5 de este documento trató sobre las condiciones y la satisfacción laboral de los profesores. En general, los docentes ven su trabajo como algo útil, con sentido, que los entusiasma e inspira y de lo cual se sienten orgullosos. Sin embargo, 1 de cada 10 señaló que no elegiría el mismo trabajo si tuviera la oportunidad de decidir nuevamente. Al desagregar estos datos se observan diferencias por dependencia y ruralidad: los docentes de escuelas SLEP y de establecimientos públicos están más contentos con su trabajo, al igual que los profesores en zonas rurales. Sobre las condiciones en las que los docentes hacen su trabajo, destaca que el 46,8 % cree que hay demasiados estudiantes en el aula, especialmente en escuelas subvencionadas. De manera similar, 7 de cada 10 docentes opinaron que los contenidos a cubrir en clases son muchos, lo que nuevamente se hace más fuerte en establecimientos subvencionados. Dado lo anterior, el 87,2 % manifestó la necesidad de tener más tiempo para preparar las clases.

Consultados sobre si sienten presión por su labor, el 27,1 % de los docentes dijo que siente mucha presión de los apoderados, y un 36,2 % señaló lo mismo respecto al equipo directivo. Llama la atención que los docentes de básica sienten mayor presión por parte de los apoderados, mientras que los de media perciben más presión por parte del equipo directivo. Respecto a la relación entre colegas, se constata que existen buenas prácticas entre los docentes, pues la mayoría está de acuerdo con que los profesores cumplen sus compromisos, apoyan a sus colegas, y sienten respeto unos por otros. Por último, como factor que incide en la satisfacción laboral de los docentes, se indagó en las perspectivas de desarrollo profesional. Según un 70 % de los docentes aproximadamente, su principal necesidad es aprender estrategias de enseñanza a estudiantes con necesidades especiales y en entornos multiculturales o multilingües. Esta cifra se intensifica en escuelas privadas y subvencionadas, en comparación a establecimientos públicos.

El trabajo técnico-pedagógico involucra actividades como la planificación de clases, la evaluación y el monitoreo de los aprendizajes, el trabajo colaborativo, entre otras tareas que contribuyen a la mejora educativa. Si bien la mayoría de los docentes señaló que el equipo directivo resguarda espacio suficiente para diseñar y planificar evaluaciones, un tercio de los profesores opina lo contrario. Asimismo, 1 de cada 4 docentes dijo que el equipo directivo no promueve que se realice retroalimentación personalizada a los estudiantes. Quienes tienen una visión más crítica al respecto son los profesores de 4° básico y de colegios particulares pagados. Sumado a esto, a los docentes a cargo de la asignatura de Lenguaje se les hizo un conjunto de preguntas específicas. La mayoría de ellos señaló que, durante una clase, bastante o muchas veces hacen ejercicios de evaluación personal o entre pares. Sin embargo, este tipo de iniciativas es más común en docentes mujeres que en hombres.

Junto a lo anterior, el Cuestionario de Calidad y Contexto y el Cuestionario a Docentes de ICILS indagaron en la percepción que los docentes tienen sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el nivel de dominio de estas herramientas. El 63,3 % indicó que nunca o casi nunca permite el uso del celular en clases, lo que se corresponde con el hecho de que un 84,6 % opina que el celular provoca distracción en los estudiantes. Ahora bien, el celular sí es usado en ocasiones como apoyo pedagógico, lo que se da principalmente en la asignatura de Lenguaje, en enseñanza media, y es mayormente implementado por docentes hombres. Según ICILS 2018, casi la totalidad de los docentes de 8° básico dijo saber cómo encontrar recursos didácticos útiles en internet (98 %) y elaborar presentaciones (95,6 %). Por otro lado, aquella tarea que implica el uso de TIC y que es menos conocida para los profesores es la utilización de sistemas de gestión del aprendizaje. Por último, cabe mencionar que los docentes, al enseñar el uso de TIC a sus estudiantes, principalmente se enfocan en la búsqueda eficiente de información en internet y la utilización de *software* para crear presentaciones o documentos.

Para finalizar, el documento abordó la participación de los docentes en la toma de decisiones y otras actividades de la escuela. Los datos muestran que los docentes participan bastante o mucho (2 de cada 3) en la toma de decisiones sobre aspectos del proceso de aprendizaje, como la definición de mecanismos de evaluación y calificación. De manera similar, 6 de cada 10 docentes consideran que participan en la definición de criterios para la adquisición de materiales y en el uso de insumos. Aquellos profesores que perciben que participan más de ambas decisiones son los de establecimientos públicos y de 4° básico. Otra dimensión en la que se evaluó la participación fue en la elaboración del PME. Cerca de la mitad de los docentes (48,9 %) dijo conocer en profundidad el PME; el 43,1 %, poco, y un 8%, nada. Al desagregar los datos, se observa que quienes más lo conocen son los profesores de escuelas públicas, de grados educativos más bajos y de escuelas rurales. Además, en general los docentes hacen una buena evaluación de las metas del PME y de las acciones para alcanzar estas metas. Respecto a la evaluación de la relación con el director, cerca del 90 % dice que este delega responsabilidades en los profesores. No obstante, 1 de cada 5 docentes indicó que el director no retroalimenta su desempeño.



## Lista de referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018).** *Claves para el Mejoramiento Escolar*. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019).** *Expectativas educativas - Factores asociados a mejores Resultados Educativos 2018*. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.).** ICILS: *Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información*. Obtenido de Sitio web Agencia de Calidad de la Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/icils/>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017).** *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Castro, M., & Morales, E. (2015).** *Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares*. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32.
- Elige Educar. (2016).** *Uso del tiempo no lectivo: Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*. Santiago: Centro UC Políticas Públicas.
- Enríquez, F., & Domínguez, A. (2010).** *Influencia de la Deseabilidad Social (DS) en Reportes de Capacitación*. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 69-79.
- Fernández, I. (2017).** *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad* (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019).** *Orientaciones para la regulación del uso de celulares y otros dispositivos móviles en establecimientos educacionales*. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f. a).** *Clima de convivencia escolar*. Obtenido de <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-90146.html>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2017).** *Documento de Apoyo para la Elaboración y Revisión de la Etapa de Planificación Anual del Plan de Mejoramiento Educativo 2017.* Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f. b).** *Gestión de la participación de la comunidad escolar.* Santiago: Mineduc. Obtenido de [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde\\_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f. c).** *El Sistema de Educación Pública.* Obtenido de Educación Pública: <https://educacionpublica.cl>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2020).** *Resultados de Talis 2018: Volumen II.*
- UNESCO. (2013).** *Directrices de la UNESCO para las políticas de aprendizaje móvil.* París.



ESTUDIO  
**Voces  
de los  
docentes**  
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)**