

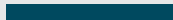
> Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación 2024

Una aproximación a las percepciones de directoras y directores de Chile



> Cuestionario de Calidad y Contexto
de la Educación 2024

**Una aproximación a las
percepciones de directoras y
directores de Chile**



Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

CONTENIDO

Introducción	4
1. Aspectos teóricos relevantes	6
1.1 El Liderazgo Escolar como Factor Clave en la Calidad Educativa	7
1.2 Dimensiones del Quehacer Directivo	7
1.3 Contexto del Sistema Educativo Chileno	8
2. Participación en la evaluación	9
3. Resultados nacionales de las dimensiones del quehacer directivo	15
3.1 Caracterización sociodemográfica	16
3.2 Gestión Directiva y autonomía	19
3.3 Gestión Pedagógica y liderazgo instruccional	23
3.4 Recursos tecnológicos en el establecimiento	26
3.5 Gestión socioemocional	30
3.6 Características del rol docente	32
3.7 Convivencia escolar	33
3.8 Herramientas de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación	38
4. Síntesis de hallazgos	39
Referencias	43

> Introducción

El sistema educativo chileno ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, con un creciente reconocimiento del rol estratégico que cumplen los directores y las directoras en la calidad de la educación. Su liderazgo no se limita a la gestión administrativa, sino que se extiende a la dimensión pedagógica, la convivencia escolar y el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa.

Diversos estudios muestran que el liderazgo escolar es un factor clave para la mejora educativa: después de la práctica docente, es la variable interna más influyente sobre el aprendizaje. Las directoras y los directores son mediadores entre las políticas externas y las realidades locales: interpretan regulaciones, movilizan recursos y negocian el sentido de las reformas con sus comunidades. En Chile, las escuelas enfrentan demandas de resultados académicos y, al mismo tiempo, deben atender las secuelas socioemocionales de la pandemia. Comprender sus percepciones en este escenario resulta crucial para orientar políticas formativas y diseñar apoyos contextuales.

En este contexto, el **Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación de Directoras y Directores** aplicado en el proceso Simce, surge como una herramienta fundamental para caracterizar y comprender las realidades, desafíos y perspectivas de quienes ejercen este crucial cargo.

Este informe presenta un análisis de la información recopilada mediante este instrumento, ofreciendo una radiografía actualizada del liderazgo escolar en Chile. La evaluación se estructura en ocho dimensiones clave que abarcan desde la caracterización sociodemográfica de las y los directores hasta aspectos específicos de su gestión, como el área directiva y pedagógica, el uso de recursos tecnológicos, la gestión socioemocional, la convivencia escolar y la utilización de herramientas de evaluación externas.

La importancia de esta publicación radica en su capacidad para visibilizar las voces de las y los directores, capturando sus percepciones sobre los recursos disponibles, los niveles de autonomía que poseen, los desafíos en la convivencia escolar y las estrategias que implementan para promover el bienestar y las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Los hallazgos aquí presentados no solo buscan describir la realidad actual, sino también proporcionar información que aporte evidencia para tomar decisiones a nivel de política educativa, de gestión territorial y al interior de cada comunidad educativa. Comprender las percepciones de los(as) directores(as) es un paso indispensable para fortalecer su liderazgo, dotarlos(as) de mejores herramientas y, en última instancia, contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que reciben niños, niñas y jóvenes de Chile. Este documento se constituye, por tanto, en un insumo valioso para todos los actores del sistema educativo comprometidos con el avance hacia una educación más integral, equitativa y de calidad.

Este informe presenta los hallazgos más destacados de la aplicación del cuestionario correspondiente al año 2024. Estos resultados permiten caracterizar a los y las directores del país en ocho dimensiones, señaladas a continuación:

1. Caracterización sociodemográfica
2. Gestión directiva
3. Gestión pedagógica
4. Recursos tecnológicos en el establecimiento
5. Gestión socioemocional
6. Características del rol docente
7. Convivencia escolar
8. Herramientas de evaluación Agencia de Calidad de la Educación.

> 1. Aspectos teóricos relevantes

1.1 EL LIDERAZGO ESCOLAR COMO FACTOR CLAVE EN LA CALIDAD EDUCATIVA

La investigación internacional ha consolidado ampliamente la evidencia sobre la influencia decisiva del liderazgo escolar en la calidad de los procesos educativos y los resultados de aprendizaje (Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009). Lejos de la figura tradicional del director como un mero administrador, la literatura contemporánea conceptualiza el liderazgo escolar como una práctica multidimensional que ejerce un impacto medible, aunque principalmente indirecto, sobre los logros estudiantiles. Según el metaanálisis de Robinson et al. (2009), el liderazgo que se enfoca en la dimensión pedagógica y en la promoción de un ambiente de aprendizaje y participación muestra los efectos más significativos.

En el contexto chileno, este entendimiento ha impulsado políticas destinadas a fortalecer el rol directivo, como el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), que establece requisitos más exigentes para el acceso al cargo y programas de formación específicos. La directora o director es visto como un "guía instruccional", un "gestor de condiciones" y un "facilitador de comunidades profesionales de aprendizaje" (Weinstein & Muñoz, 2012). Su labor es crucial para articular el proyecto educativo, gestionar el currículum, evaluar las prácticas docentes y fomentar un clima escolar propicio para el aprendizaje.

1.2 DIMENSIONES DEL QUEHACER DIRECTIVO

Gestión directiva y autonomía

La gestión directiva engloba las competencias relacionadas con la administración de recursos humanos, financieros y materiales, la planificación estratégica y la relación con la comunidad y las autoridades sostenedoras. Un concepto íntimamente ligado es el de la autonomía escolar. La evidencia sugiere que un mayor grado de autonomía, especialmente en áreas pedagógicas y de gestión de personal, está asociado a un mejor desempeño de los establecimientos educacionales, siempre que vaya acompañado de mecanismos robustos de rendición de cuentas (OCDE, 2016). En Chile, la autonomía de los y las directoras varía significativamente según la dependencia administrativa, lo que configura escenarios de gestión muy disímiles.

Gestión pedagógica y liderazgo instruccional

Esta dimensión constituye el núcleo del quehacer directivo orientado al mejoramiento de los aprendizajes. Incluye acciones como la observación de aulas, la retroalimentación a docentes, el monitoreo de los progresos estudiantiles, la gestión del currículum y la promoción de la reflexión pedagógica colectiva. El liderazgo instruccional efectivo se caracteriza por establecer expectativas altas y claras, y por crear estructuras que apoyen la enseñanza y el aprendizaje (Hallinger, 2005).

Convivencia escolar

La convivencia escolar se refiere a la calidad de las relaciones interpersonales entre todos los actores de la comunidad educativa. Un ambiente escolar positivo, caracterizado por el respeto, la confianza y la colaboración, es un predictor significativo del bienestar estudiantil y del rendimiento académico (Wang & Degol, 2016). Directores y directoras juegan un papel fundamental en la modelación de normas, la resolución constructiva de conflictos y la implementación de programas que promuevan una convivencia inclusiva y democrática, abordando desafíos como el acoso escolar y la violencia.

Bienestar socioemocional y trayectorias educativas

La reactivación educativa postpandemia ha puesto un énfasis sin precedentes en el bienestar socioemocional. El liderazgo escolar debe garantizar que los establecimientos educacionales cuenten con estrategias y recursos para apoyar la salud mental de sus estudiantes y docentes, reconociendo el vínculo indisoluble entre las dimensiones cognitivas y emocionales del aprendizaje (CASEL, 2020). Esto se conecta directamente con la gestión de las trayectorias educativas, donde los y las directoras deben implementar mecanismos de alerta temprana y apoyo para prevenir la deserción y asegurar que todos(as) los y las estudiantes progresen en sus aprendizajes.

1.3 CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Estos aspectos teóricos deben considerar la estructura del sistema educativo chileno, caracterizado por su alta segregación y por la coexistencia de los tres principales tipos de dependencia administrativa: municipal, particular subvencionada y particular pagada. La creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) como parte de la desmunicipalización (Ley 21.040) introduce una nueva institucionalidad, agregando complejidad al panorama de la gestión escolar. Asimismo, las diferencias entre contextos urbanos y rurales, y entre distintas regiones del país, configuran realidades diversas para el ejercicio del liderazgo escolar, haciendo indispensable un análisis desagregado que capture esta heterogeneidad.

> 2. Participación en la evaluación

La evaluación 2024 contó con la participación de 6.645 directores y directoras a nivel nacional, representando una cobertura significativa del sistema educativo chileno. Esta amplia participación constituye una base sólida para el análisis de las percepciones del liderazgo escolar, proporcionando una visión importante de las realidades educativas del país.

A continuación, se presenta información referida a determinadas características de directoras y directores.

Tabla 1. Distribución de directores(as) que respondieron por región

Región	N Total	Porcentaje
Tarapacá	97	1%
Antofagasta	149	2%
Atacama	112	2%
Coquimbo	423	6%
Valparaíso	744	11%
Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	468	7%
Maule	519	8%
Biobío	603	9%
Araucanía	637	10%
Los Lagos	480	7%
Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	49	1%
Magallanes y de la Antártica Chilena	50	1%
Metropolitana de Santiago	1.694	25%
Los Ríos	266	4%
Arica y Parinacota	77	1%
Ñuble	277	4%
Total	6.645	100%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La Región Metropolitana concentra la mayor proporción de participantes con 1.694 directores(as) (25%), reflejando la densidad poblacional y mayor oferta educativa de la zona central del país. Le siguen en participación las regiones de Araucanía (10%), Valparaíso (11%), Biobío (9%) y Maule (8%), que en conjunto representan el 38% de la muestra total.

Las regiones extremas muestran una participación proporcionalmente menor, reflejando la menor densidad de población así como menor cantidad de establecimientos educacionales en la zona:

- Aysén: 49 directores (1%)
- Magallanes: 50 directores (1%)
- Arica y Parinacota: 77 directores (1%)
- Tarapacá: 97 directores (1%)

Tabla 2. Participación de directores(as) por región y género

Región	Mujer	Hombre
Tarapacá	56%	44%
Antofagasta	54%	46%
Atacama	50%	50%
Coquimbo	54%	46%
Valparaíso	62%	38%
Libertador Gral. Bernardo O'Higgins	60%	40%
Maule	54%	46%
Biobío	55%	45%
Araucanía	59%	41%
Los Lagos	53%	47%
Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	48%	52%
Magallanes y de la Antártica Chilena	63%	37%
Metropolitana de Santiago	61%	38%
Los Ríos	58%	41%
Arica y Parinacota	53%	47%
Ñuble	59%	41%
Total	56%	44%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

A nivel nacional, se observa una participación predominante de directoras mujeres (56%) sobre directores hombres (44%), patrón que se mantiene consistentemente en la mayoría de las regiones. Esta tendencia es particularmente marcada en:

- Magallanes: 63% mujeres
- Valparaíso: 62% mujeres
- Región Metropolitana: 61% mujeres

Por otra parte, solo dos regiones presentan una mayoría masculina o al menos igual a la femenina:

- Aysén: 52% hombres
- Atacama: distribución paritaria (50% cada uno)

Tabla 3. Participación de directores(as) por dependencia administrativa

Dependencia	N Total	Porcentaje
Municipal	3.024	46%
Particular subvencionado	2.608	39%
Particular pagado	385	6%
Servicio Local de Educación	568	9%
Total	6.645	100%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Si bien a nivel nacional cerca del 46% de los establecimientos educacionales del país son particulares subvencionados, y que los municipales representan un poco menos de un tercio del total, de acuerdo a información oficial del Ministerio de Educación del año 2024, observamos que la mayor participación se concentra en establecimientos municipales, lo que podría estar indicando mayor compromiso y alineamiento de los y las directores que trabajan en este sector con las políticas de evaluación de la Agencia de Calidad de la Educación, en comparación con directores(as) administrados por instituciones privadas.

Tabla 4. Participación de directores(as) por dependencia administrativa y género

	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Servicio Local de Educación
Masculino	44% (1313)	38% (984)	62% (236)	54% (300)
Femenino	56% (1659)	62% (1591)	38% (147)	46% (259)
Otro	0,1% (3)	0,2% (5)	0	0
Prefiero no decirlo	0,1% (4)	0,2% (5)	0	0,2% (1)
Total	2.979	2.585	383	560

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Se identifican patrones diferenciados importantes:

- Sector municipal: predominio femenino (56% mujeres vs. 44% hombres)
- Particular subvencionado: mayor predominio femenino (62% mujeres vs. 38% hombres)
- Particular pagado: clara mayoría masculina (62% hombres vs. 38% mujeres)
- Servicios Locales de Educación: mayoría masculina (54% hombres vs. 46% mujeres)

Estas diferencias sugieren la existencia de factores culturales y estructurales que influyen en las oportunidades de acceso al cargo según género y tipo de administración.

Tabla 5. Participación de directores(as) por zona geográfica

Ruralidad	N Total	Porcentaje
Urbano	4.544	68%
Rural	2.121	32%
Total	6.665	100%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

A nivel nacional, de acuerdo a información de establecimientos educacionales del Ministerio de Educación, un 71,8% de los establecimientos son urbanos y 28,2% rurales, lo que podría estar indicando una menor participación por parte de directores(as) de establecimientos urbanos y un mayor compromiso por parte de directores(as) de establecimientos rurales en esta evaluación, muy posiblemente influenciado porque la mayoría de los rurales son administrados por municipalidades o SLEP, a diferencia de los urbanos que concentran mayor administración de instituciones privadas, con y sin subvención.

Tabla 6. Participación de directores(as) por zona geográfica y género

Ruralidad	N Total	Porcentaje
Femenino	58% (2597)	58% (1207)
Masculino	42% (1871)	42% (874)
Otro	0,1% (2)	0,1% (6)
Prefiero no decirlo	0,2% (7)	0,1% (3)
Total	4.377	1.787

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Al observar el género de directores(as) por zona geográfica del establecimiento, los resultados indican que en ambos casos hay una mayor participación de directoras mujeres, lo que podría sugerir que la variable territorial de alguna manera constituye un factor diferenciador en el acceso por género a la dirección escolar.

La composición de la participación de directores(as) en esta evaluación es una aproximación a la estructura del sistema educativo chileno, reflejando sus complejidades y desigualdades. La participación de 6.645 directores(as) en el Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación constituye una base sólida para extraer conclusiones válidas sobre el estado de los distintos aspectos del liderazgo escolar en Chile, permitiendo identificar tanto tendencias nacionales como particularidades regionales y contextuales.

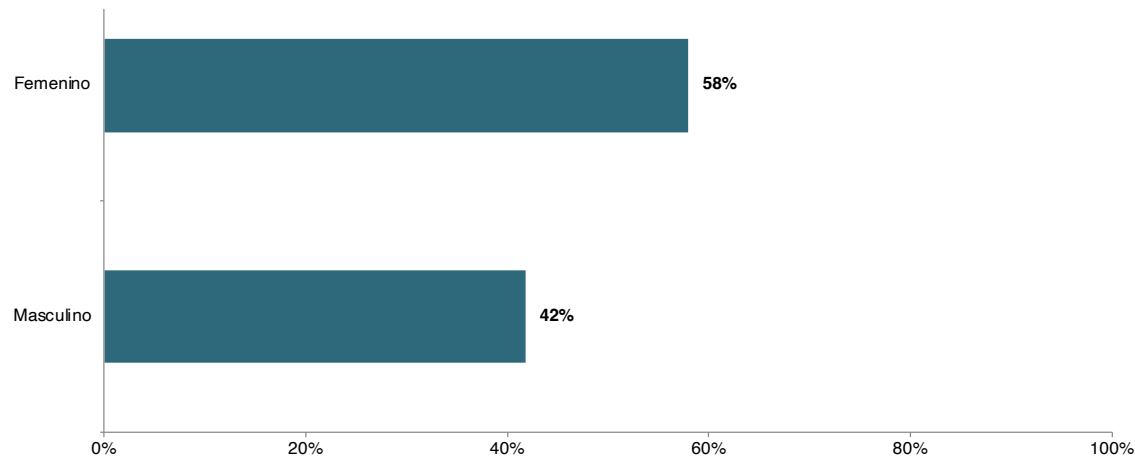
La distribución observada subraya la importancia de considerar la diversidad de realidades en el diseño de políticas de fortalecimiento del liderazgo escolar, reconociendo que los desafíos y oportunidades varían significativamente según territorio, dependencia administrativa y contexto sociocultural.

> 3. Resultados nacionales de las dimensiones del quehacer directivo

A continuación, se detalla por dimensión hallazgos destacados en términos descriptivos, a partir de los resultados del cuestionario de directores y directoras del año 2024. El análisis se hace con preguntas pertenecientes a cada una de las dimensiones mencionadas anteriormente.

3.1 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Gráfico 1. Género

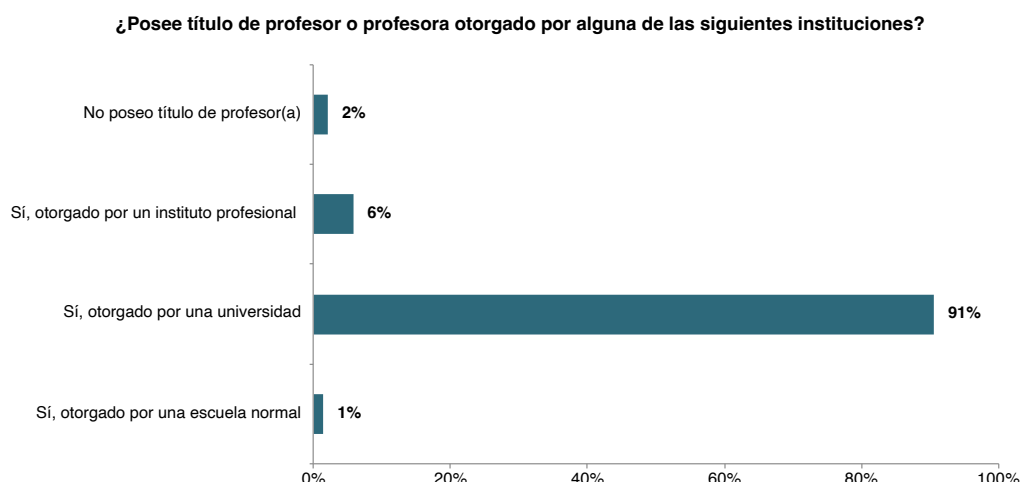


Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Se observa una predominancia femenina en el liderazgo escolar (58%), lo que refleja una tendencia nacional hacia la feminización de la dirección educativa. Sin embargo, esta representación no es homogénea, ya que la Tabla 4 muestra variaciones por dependencia administrativa. Resulta particularmente interesante que en los establecimientos particulares pagados y servicios locales predomina el liderazgo masculino (62% y 54%), mientras que en el sistema municipal y particular subvencionado la representación femenina alcanza el 56% y 62% respectivamente.

Desde una perspectiva territorial, la participación femenina alcanza niveles superiores al 60% en regiones como Valparaíso y Metropolitana, mientras que en zonas rurales la distribución es más equilibrada. Este patrón puede vincularse con la composición histórica del profesorado chileno, mayoritariamente femenino, y con la apertura paulatina de oportunidades de liderazgo para mujeres en los sistemas públicos y particulares subvencionados.

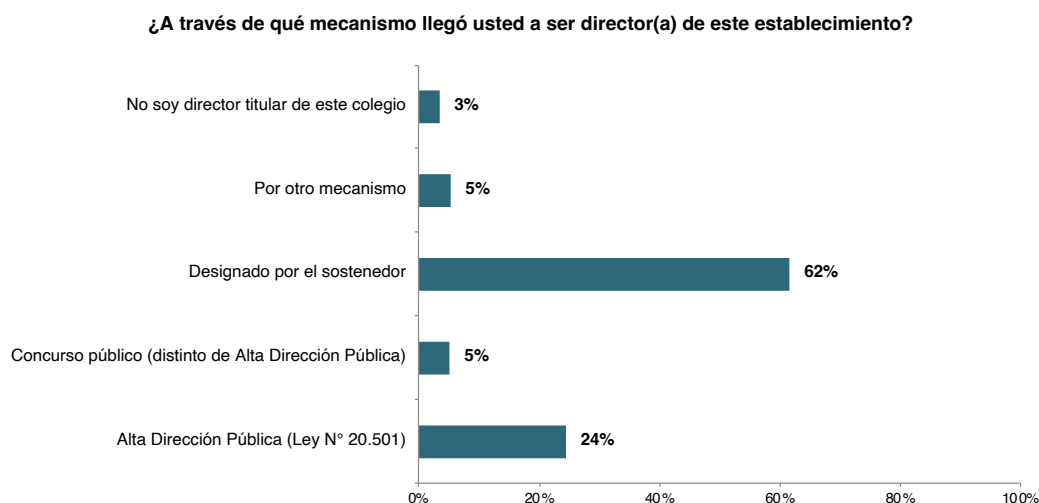
Gráfico 2. Título de profesor o profesora



Fuente: Elaboración propia con datos de la Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación

El 91% de los(as) directores(as) posee título de profesor o profesora otorgado por una universidad, el 6% lo obtuvo en un instituto profesional y el 1% en una escuela normal. Solo el 2% declara no tener formación pedagógica como docente. Estos datos evidencian que la gran mayoría del liderazgo escolar proviene del ámbito docente, lo que refuerza la centralidad del saber y quehacer pedagógico en la dirección y gestión educativa. No obstante, la existencia de un porcentaje minoritario sin formación inicial en pedagogía sugiere la necesidad de seguir reforzando en esta temática, por ejemplo, con programas de formación continua para desarrollar capacidades y generar conocimiento. Los mecanismos de acceso muestran cierta concentración en dos mecanismos de ingreso: Designación de la entidad sostenedora y Alta Dirección Pública, con una significativa diferencia en comparación con otros mecanismos, que parecen muy minoritarios en nuestra realidad nacional.

Gráfico 3. Vía de acceso al cargo



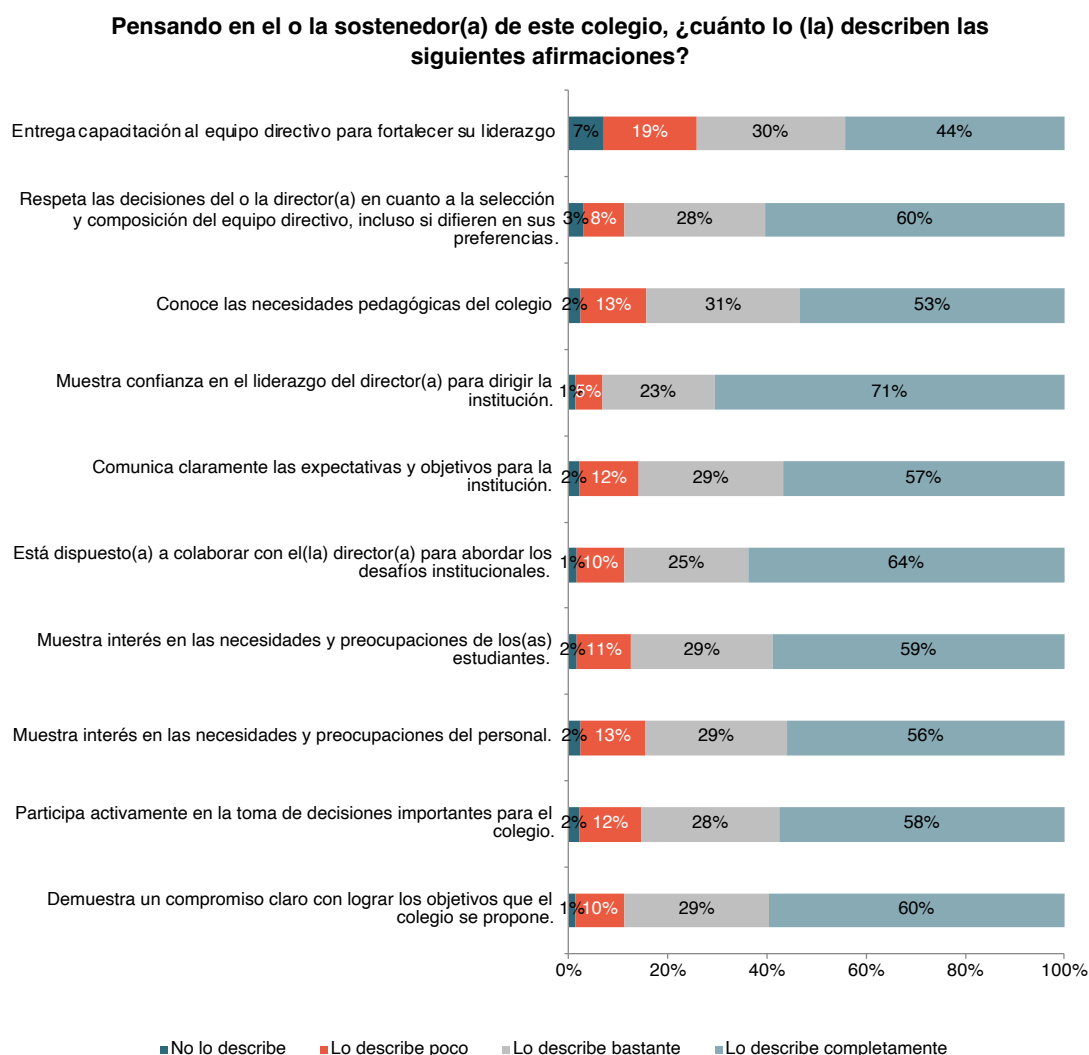
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

El predominio de la designación directa (62%) pone de relieve que la importancia de la Alta Dirección Pública aún no alcanza cobertura plena en el sistema escolar. Si bien el 24% accede vía concurso por Alta Dirección Pública, los mecanismos discrecionales siguen siendo mayoritarios, especialmente en dependencias particulares y rurales.

Este hallazgo plantea un desafío respecto a la profesionalización del liderazgo escolar, dado que los concursos públicos permiten seleccionar perfiles más alineados con los objetivos pedagógicos y de gestión institucional definidos en estándares nacionales como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

3.2 GESTIÓN DIRECTIVA Y AUTONOMÍA

Gráfico 4. Percepción sobre sostenedores(as)



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

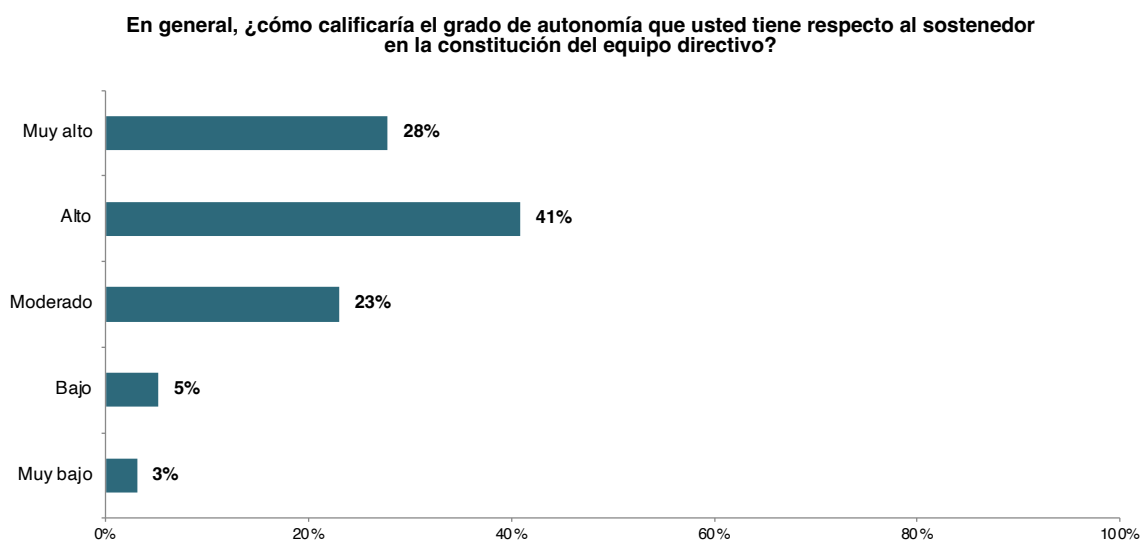
Esta pregunta evalúa las percepciones que tienen los directores(as) de las y los sostenedores respecto a un conjunto de prácticas vinculadas con su liderazgo y su gestión. Los resultados se distribuyen predominantemente en las respuestas *Lo describe bastante* y *Lo describe completamente*, con porcentajes que oscilan entre 55% y 70%, dependiendo del ítem. Algunos resultados destacados son:

- “Demuestra un compromiso claro con los objetivos institucionales”: 60% *Lo describe completamente*, 29% *Lo describe bastante*.
- “Participa activamente en la toma de decisiones relevantes”: 58% *Lo describe completamente*, 28% *Lo describe bastante*.
- “Muestra confianza en el liderazgo del/la director(a)”: 71% *Lo describe completamente*, el valor más alto del bloque.

En todos los ítems, las respuestas *No lo describen* y *Lo describe poco* concentran menos del 15% de las respuestas, lo que indica una percepción muy positiva del liderazgo y cohesión institucional de las y los sostenedores.

Estos resultados sugieren que los equipos directivos perciben a los sostenedores como altamente comprometidos con la misión institucional y con las decisiones estratégicas, reflejando una cultura organizacional consolidada y un liderazgo orientado a la colaboración y la confianza. Ahora bien, al observar este resultado es importante considerar el gráfico anterior sobre el liderazgo de la o el sostenedor, dado que hay un 62% de directores(as) cuya asignación fue realizada por esta figura.

Gráfico 5. Grado de autonomía



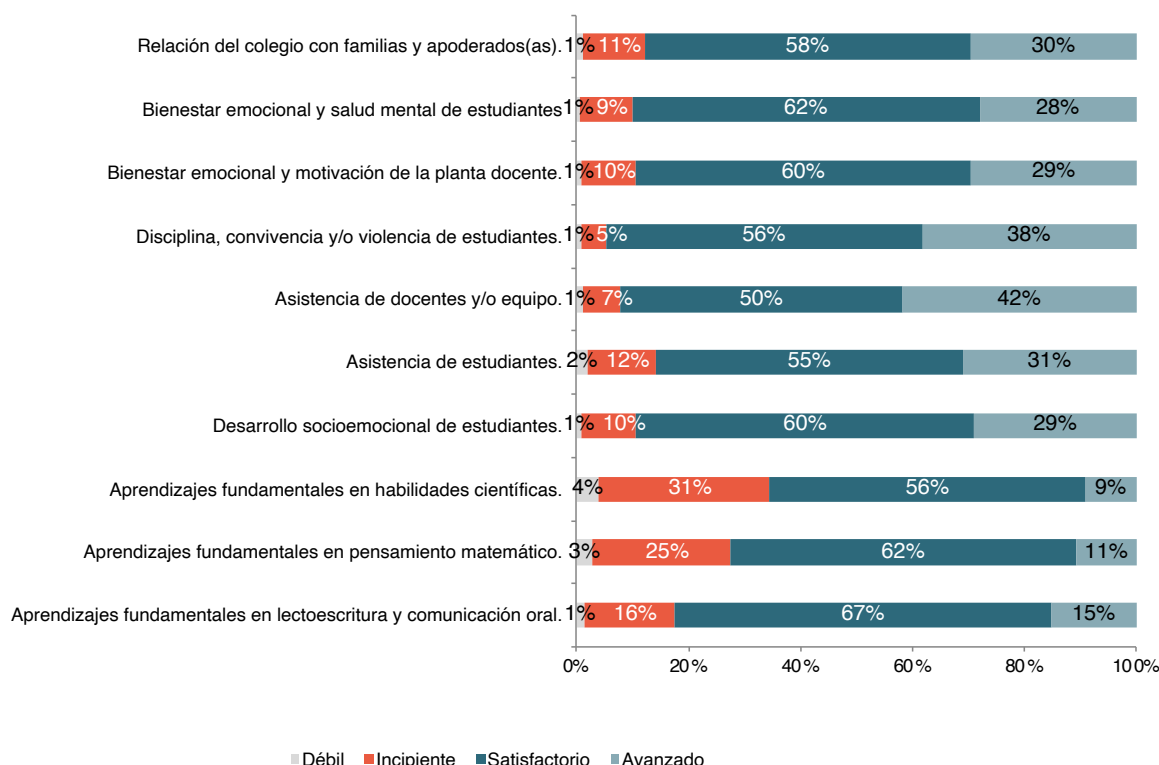
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La distribución se concentra en los grados superiores: Alto + Muy alto = 69%, lo que sugiere una percepción amplia de autonomía para conducir procesos y tomar decisiones. Aun así, 1 de cada 3 directores(as) no declara grados de autonomía altos (Moderado o inferiores = 31%).

Ese grupo es relevante dado que evidencia la necesidad de comprender cómo son los procesos de autonomía que hay en estos(as) directores(as) y así entender por qué perciben que no tienen la autonomía suficiente, lo cual, de acuerdo a los antecedentes teóricos presentados previamente, podrían interferir en los procesos de mejoramiento escolar.

Los grados de autonomía Bajo + Muy bajo suman 8%, una minoría, pero importante para focalizar el apoyo y revisar las barreras operativas (por ejemplo, procesos, tiempos de respuesta, rigideces normativas, entre otras).

Gráfico 6. Percepción del nivel de desarrollo de los establecimientos



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

El gráfico muestra la distribución de los establecimientos según su nivel de desarrollo percibido por los y las directoras en áreas clave del aprendizaje: bienestar socioemocional, lectura y comunicación, pensamiento matemático y habilidades científicas.

En las cuatro áreas se observa una tendencia general hacia el nivel Satisfactorio, aunque con presencia importante de directores que perciben que su establecimiento se halla en los niveles Débil e Incipiente, especialmente en ciencias y matemáticas. Este patrón revela avances parciales en la consolidación de los aprendizajes fundamentales, pero también desafíos en la formación científica y matemática.

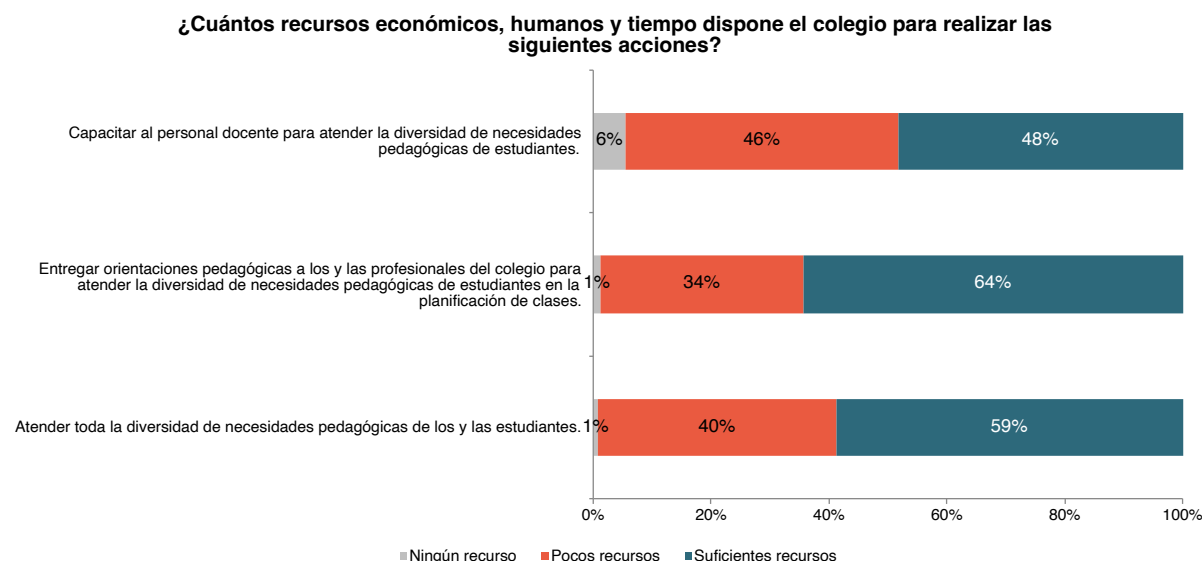
El análisis conjunto de los cuatro ámbitos muestra que los y las directoras concentran a sus establecimientos mayoritariamente en el nivel Satisfactorio (56% - 67%), pero aún existe una proporción considerable en Débil e Incipiente (17% - 35%), lo que limita el tránsito hacia niveles avanzados.

Estos resultados evidencian que, si bien los y las directoras del sistema perciben mantener un desempeño general satisfactorio, aún no se consolida la progresión hacia el nivel Avanzado ni se logra reducir el grupo de establecimientos con dificultades iniciales.

La lectura institucional sugiere la necesidad de profundizar la articulación entre gestión pedagógica, liderazgo escolar y desarrollo profesional docente, priorizando estrategias que fortalezcan el aprendizaje científico y matemático desde un enfoque aplicado y transversal.

3.3 GESTIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Gráfico 7. Recursos de los establecimientos

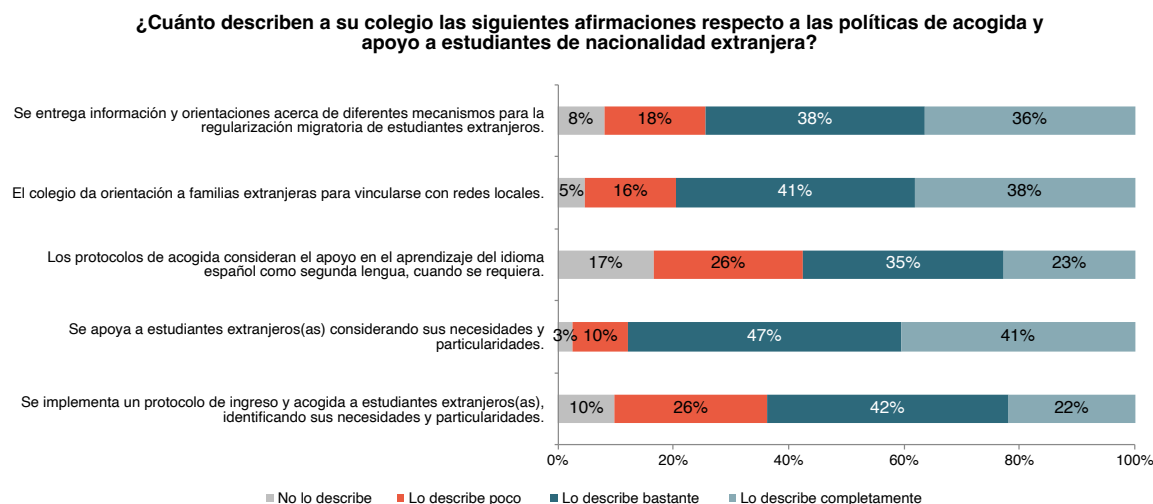


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La mediana por respuesta en el conjunto de afirmaciones se ubica en torno a *Ningún recurso* $\approx 1\%$ y *Pocos recursos* $\approx 40\%$ y *Suficientes recursos* $\approx 59\%$. Es decir, aunque *Suficientes recursos* para atención de la diversidad de estudiantes suele ser mayoritario, *Pocos recursos* mantiene un peso alto (≈ 4 de cada 10 establecimientos) en aspectos cruciales, especialmente en capacitación docente para la diversidad.

El alto porcentaje de *Pocos recursos* (46%) en la alternativa “capacitar al personal docente” indica una brecha de formación para atender la diversidad de necesidades de los y las estudiantes: las escuelas declaran contar con orientaciones y atenciones en el aula, pero pareciera que no logran aún una cobertura suficiente de desarrollo profesional que habilite respuestas pedagógicas diversificadas y sostenidas.

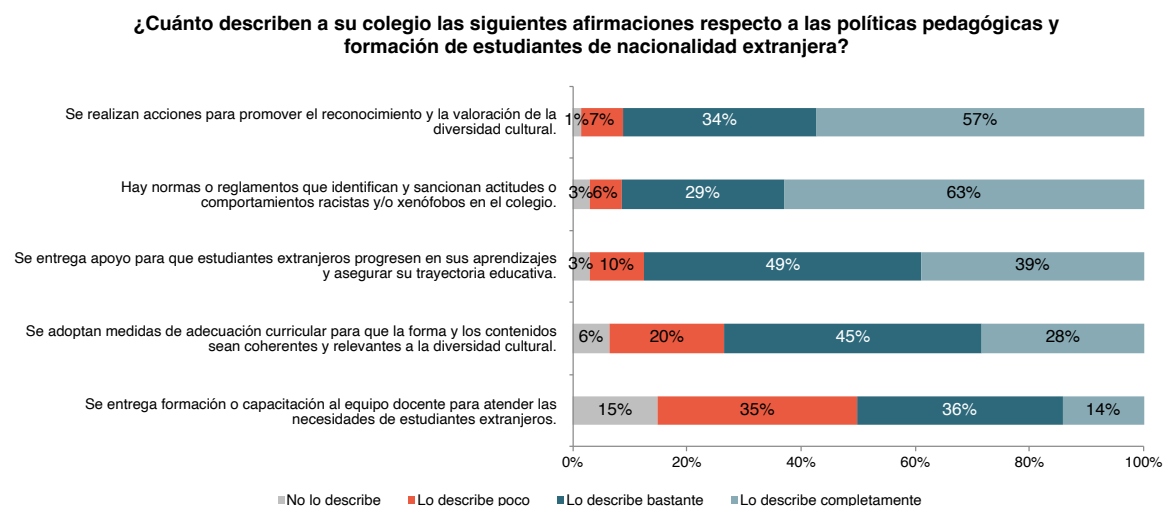
La baja proporción en la opción *Ningún recurso* sugiere que la oferta de apoyos existe y es percibida y reconocida por los y las directoras, pero su grado de consolidación, medido por el tránsito hacia la opción *Suficientes recursos*, es heterogéneo, especialmente cuando implica formación continua y planificación con foco en diversidad.

Gráfico 8. Políticas de acogida y apoyo a estudiantes extranjeros(as)

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Dos afirmaciones exhiben porcentajes de respuestas favorables altos (*Lo describe bastante* + *Lo describe completamente* > 78%): “apoyo a estudiantes considerando particularidades” y “orientación a familias extranjeras”, con 41% y 38% respectivamente. Esto sugiere buenas capacidades instaladas en el acompañamiento directo. En contraste, los protocolos formales (existencia y contenido) muestran mayor proporción desfavorable en *No lo describe* + *Lo describe poco* (por ejemplo, 10% + 26% y 17% + 26%), evidenciando que la formalización institucional va por detrás de las prácticas de apoyo.

En resumen, hay mejor desempeño en acciones prácticas (apoyo a estudiantes/familias) que en la consolidación y cobertura de protocolos.

Gráfico 9. Políticas pedagógicas y formación de estudiantes extranjeros(as)

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados con mayores respuestas favorables respecto de la descripción de políticas pedagógicas y formación de estudiantes de nacionalidad extranjera, se observan en apoyo para que estudiantes extranjeros(as) progresen en sus aprendizajes (*Lo describe bastante* 49% + *Lo describe completamente* 39%) y en el marco normativo que sancionan conductas discriminatorias (*Lo describe completamente* 63%) y el reconocimiento de la diversidad cultural (*Lo describe completamente* 57%), lo que indica consolidación de prácticas protectoras y de desarrollo cultura inclusiva.

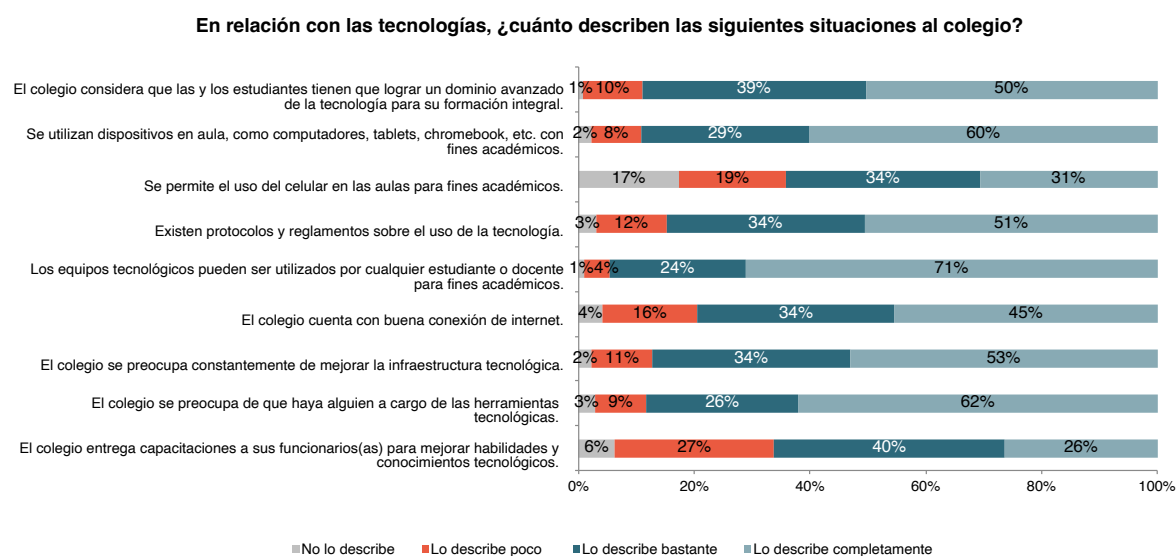
El principal punto crítico está en la formación del equipo para trabajar con estudiantes extranjeros(as), con *Lo describe poco* 35% y *No lo describe* 15%, lo que podría evidenciar un déficit de desarrollo profesional específico en interculturalidad y estrategias inclusivas dentro del aula.

Las adecuaciones curriculares muestran un perfil razonable (*Lo describe completamente* 28%), pero con 20% en *Lo describe poco*, sugiriendo diferencias en capacidades de diseño curricular adaptativo entre establecimientos.

Resulta importante priorizar la formación situada y específica (estrategias interculturales, evaluación diferenciada, andamiajes curriculares en los aprendizajes), junto con acompañamiento a jefaturas técnicas para consolidar adecuaciones curriculares y mantener el buen nivel en normas de convivencia y apoyo lingüístico.

3.4 RECURSOS TECNOLÓGICOS EN EL ESTABLECIMIENTO

Gráfico 10. Percepción del uso de las tecnologías de directores(as)

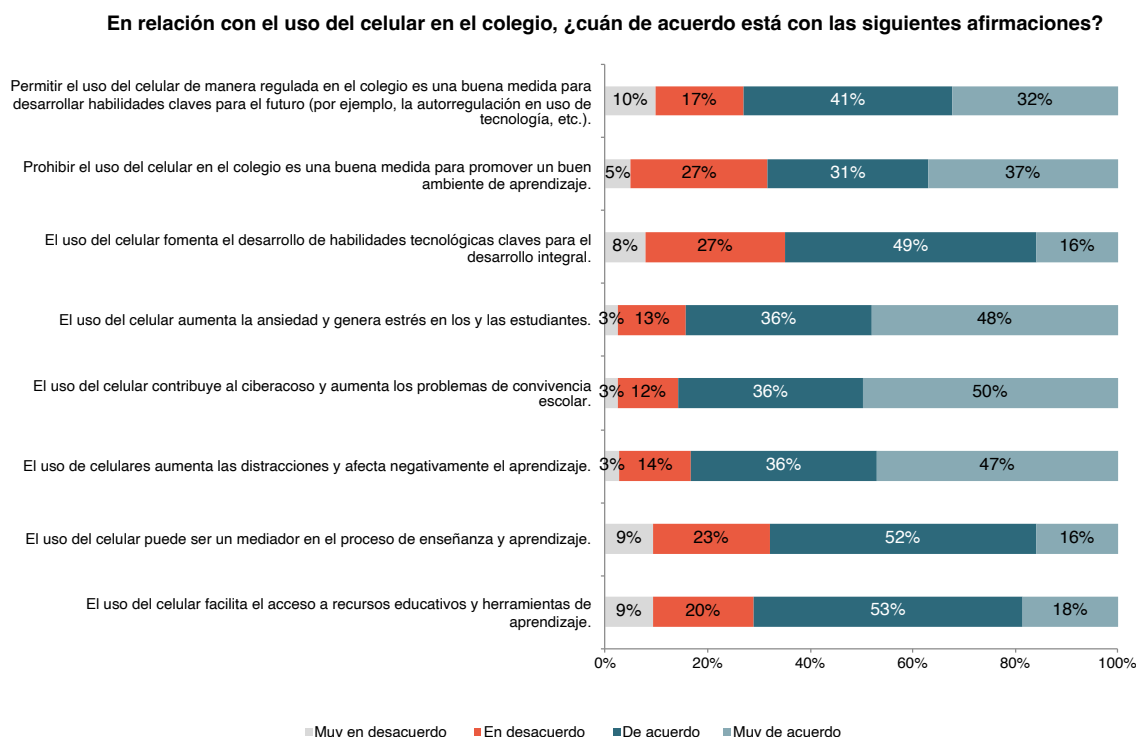


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados reflejan un sistema educativo en el que la presencia de recursos tecnológicos está ya consolidada en la mayoría de los establecimientos. Más del 70% de las y los directores declara que se utilizan dispositivos digitales (computadores, *tablets* o celulares), en el aula, mientras que un 62% señala contar con un responsable o apoyo técnico encargado del uso de tecnologías. Esto evidencia un avance sustantivo en la gobernanza tecnológica, que deja atrás la etapa de incorporación inicial y se orienta hacia la gestión institucional de los recursos. La tecnología ya no es solo un recurso complementario, sino una herramienta instalada en las prácticas escolares cotidianas.

Sin embargo, la conectividad aparece como una brecha estructural: aunque casi la mitad de los establecimientos declara niveles que describen bastante y/o completamente lo que se señala en esta dimensión, hay varios ítems que se inclinan por las afirmaciones *No los describe* o *Los describe poco*.

Gráfico 11. Percepción uso de celular



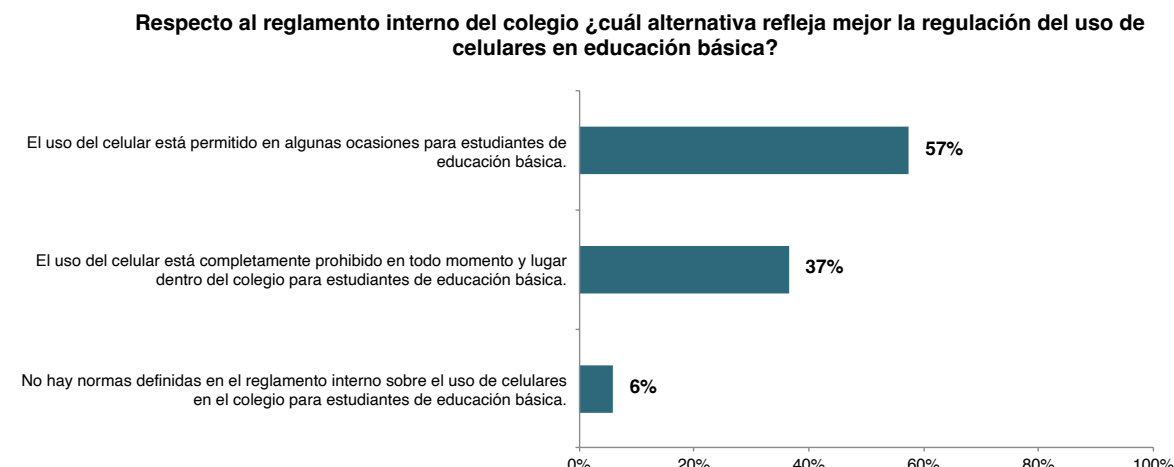
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

El análisis del gráfico muestra una ambivalencia institucional frente al uso del celular: por una parte, existe un alto consenso en sus riesgos, mientras que, por otra, se observa una valoración del uso regulado como alternativa viable. Más del 80% de las y los directores coincide en que los celulares aumentan las distracciones y contribuyen al ciberacoso o a problemas de salud mental, lo que evidencia una preocupación extendida por el impacto emocional y disciplinario de su uso.

Estos datos sugieren que los establecimientos perciben al celular como un objeto disruptivo que, sin un marco de regulación adecuado, puede erosionar la convivencia escolar.

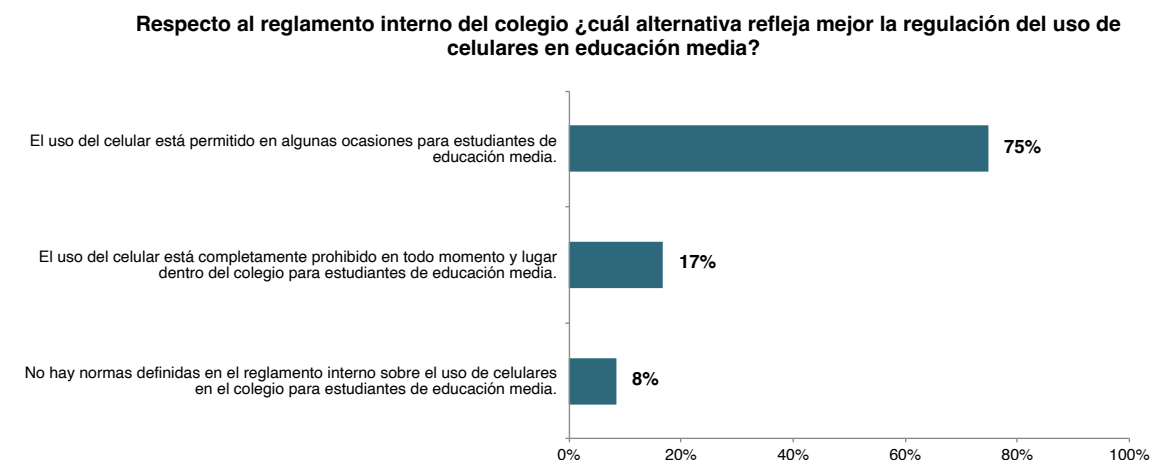
No obstante, una proporción igualmente importante, cerca del 73% sumando los niveles altos de acuerdo, considera que permitir su uso de manera regulada es una medida más efectiva que la prohibición absoluta. Esto refleja una transición cultural en la gestión escolar: los colegios comienzan a entender el dispositivo no solo como fuente de riesgo, sino también como potencial herramienta pedagógica, siempre que existan normas claras, acompañamiento adulto y mediación docente. Estos resultados muestran un enfoque formativo y no punitivo, en el que la educación para la ciudadanía digital es una condición esencial para gestionar el fenómeno de manera sostenible.

Gráfico 12. *Reglamento interno y celulares en básica*



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Gráfico 13. *Reglamento interno en media.*

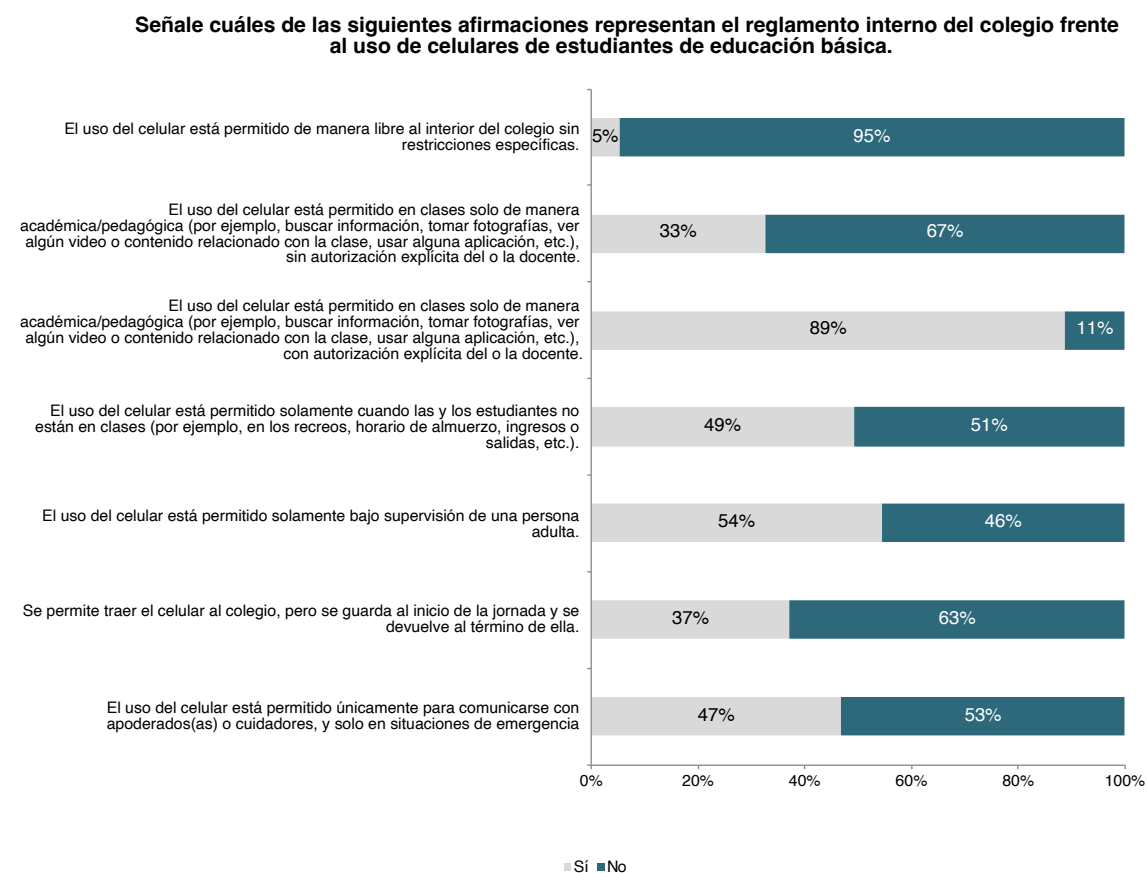


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los gráficos de media y básica confirman la tendencia observada en las percepciones: la mayoría de directores(as) (57% y 75%) regula el uso del celular, permitiéndolo en ciertas ocasiones o espacios, mientras que el 37% y 17% opta por la prohibición total. Finalmente, un 6% y un 8% carece de normas explícitas. Esta distribución muestra que el sistema escolar ha avanzado hacia una institucionalización normativa del fenómeno digital, incorporando reglas y procedimientos en los reglamentos internos de convivencia, sin embargo, existen más de 20% de diferencia entre educación básica y educación media sobre la regulación y prohibición del celular. Aunque es esperable que en la educación media exista cierta flexibilidad del uso, de todas maneras es importante establecer políticas claras sobre el uso de estos artefactos dentro del contexto educativo.

La baja proporción de establecimientos sin normativa indica que la discusión sobre el uso de celulares ya no es periférica, sino parte del debate pedagógico y de convivencia que las comunidades escolares están abordando activamente, en línea con las orientaciones para la regulación del estos dispositivos del Ministerio de Educación (2024).

Gráfico 14. *Reglamento interno y celulares*



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

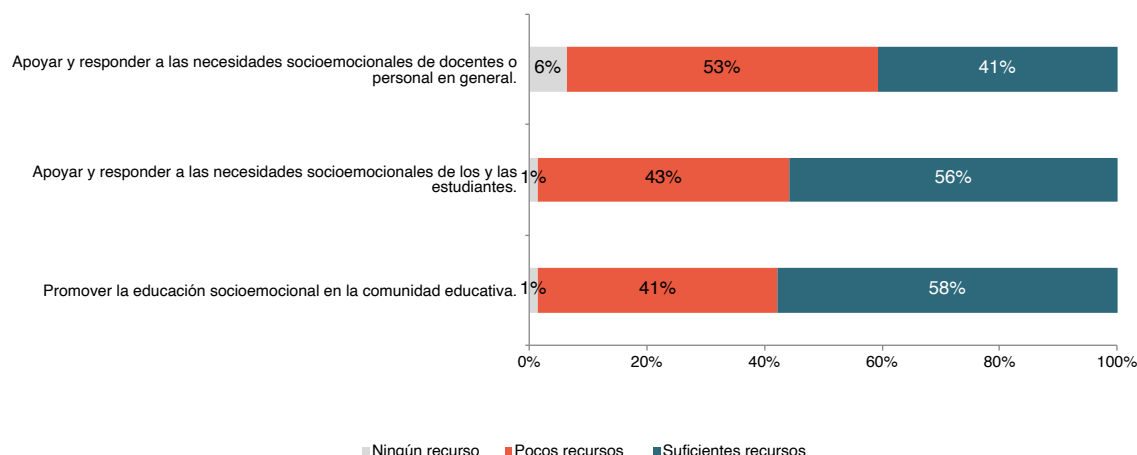
Los resultados de este gráfico refuerzan el hallazgo anterior, mostrando una consolidación de políticas internas que regulan el uso del celular más que su eliminación. Se mantiene el predominio del uso permitido bajo condiciones específicas, y una disminución paulatina de los establecimientos que optan por la prohibición total. Este cambio puede interpretarse como una adaptación institucional al contexto digital contemporáneo, en el que los dispositivos móviles forman parte del entorno de aprendizaje, la comunicación y la participación en diversas áreas del entorno estudiantil.

En términos pedagógicos, este resultado refleja una comprensión más equilibrada de la convivencia digital, en la que las escuelas buscan generar autonomía, discernimiento y responsabilidad en lugar de reforzar controles externos. La regulación del uso de celulares se convierte así en un instrumento formativo, coherente con los enfoques de ciudadanía digital y con las recomendaciones internacionales sobre habilidades del siglo XXI.

3.5 GESTIÓN SOCIOEMOCIONAL

Gráfico 15. Recursos disponibles en el establecimiento

¿De cuántos recursos económicos, humanos y tiempo dispone el colegio para realizar las siguientes acciones?



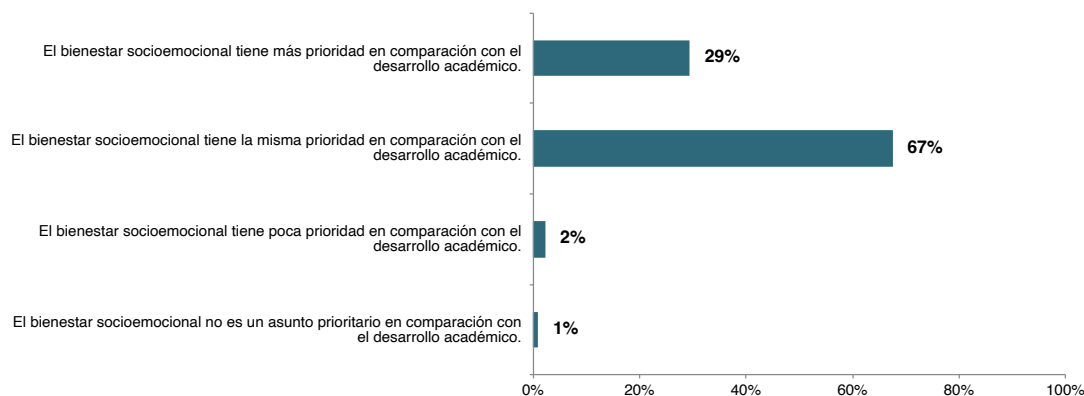
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Se observa que los y las directoras perciben predominantemente disponibilidad suficiente de recursos para la promoción socioemocional hacia la comunidad y en el apoyo a estudiantes (en ambos casos, el tramo superior supera 55%). El punto más débil es el apoyo socioemocional a docentes y personal: el tramo superior cae a 41% y sube el intermedio a 53%, con *Ningún recurso* = 6% (el más alto de las tres afirmaciones).

La capacidad institucional para el bienestar estudiantil y el componente formativo hacia la comunidad está mejor instalada que la atención sistemática del bienestar del personal. Se sugiere priorizar protocolos y dispositivos específicos para equipos docentes y asistentes (espacios de contención, derivación y seguimiento), dado que su bienestar se relaciona directamente con clima de aula y resultados de aprendizaje.

Gráfico 16. Promoción bienestar socioemocional

En comparación con el desarrollo académico, ¿qué tan prioritario es para el colegio promover el bienestar socioemocional de las personas de la comunidad educativa?



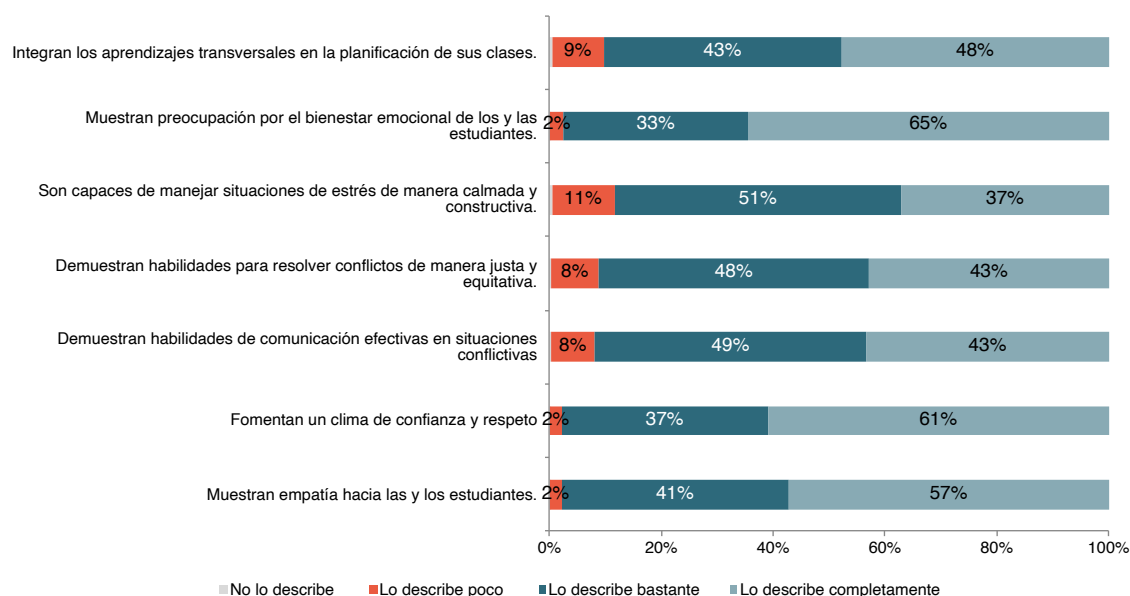
Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

La gran mayoría de directores(as) no subordina el bienestar socioemocional frente a lo académico sino que lo equipara (68%) y casi tres de cada diez incluso le otorgan más prioridad (29%). Los tramos de “baja/no prioridad” son marginales ($\approx 3\%$), lo que refleja una cultura institucional donde el bienestar es parte estructural del proyecto educativo.

Existe convergencia de prioridades (bienestar y aprendizaje) que facilita políticas integradas de convivencia, orientación y apoyo psicoeducativo.

Gráfico 17. Trabajo equipo docente en el establecimiento

¿Cuánto describen las siguientes afirmaciones al equipo docente que trabaja en este colegio?



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

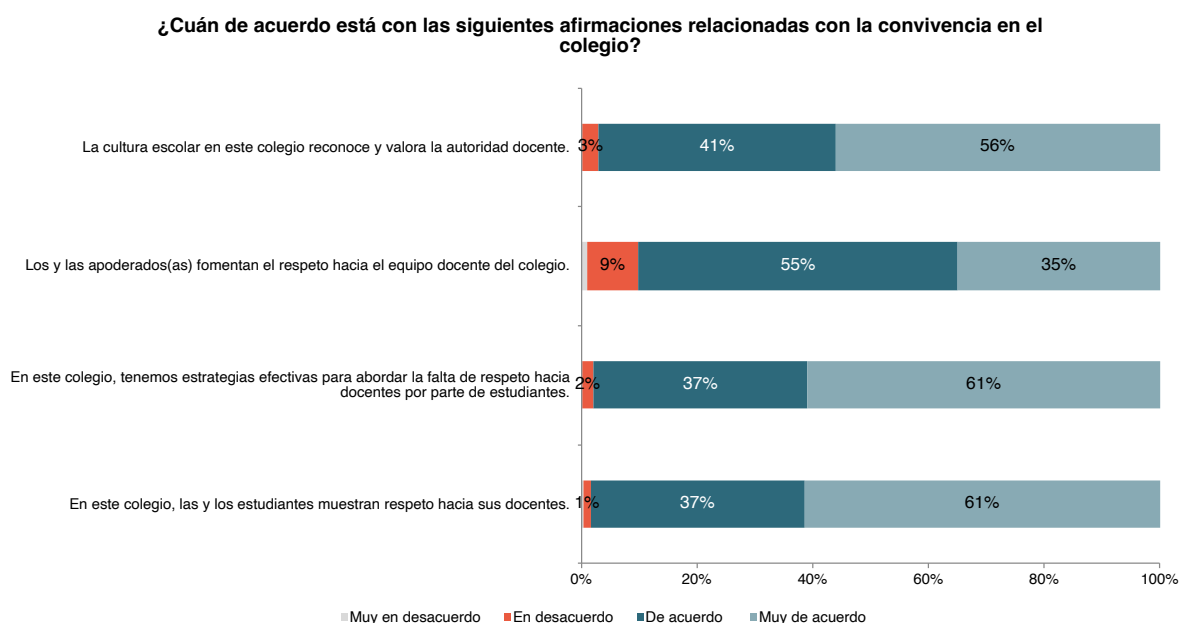
Hay fortalezas claras en disposiciones relacionales, es decir, aspectos como la preocupación por el bienestar, el clima de confianza y la empatía por parte de equipo docente superan 57-65% en el tramo favorable.

Las habilidades en situaciones de mayor demanda (manejo de estrés, resolución de conflicto) muestran un tramo favorable menor (37-43%) y señalan más alto a la opción *Lo describe poco* (hasta 11% en manejo del estrés). Esto indica brechas en competencias socioemocionales aplicadas en escenarios complejos.

La integración de aprendizajes transversales queda en una banda intermedia-alta (*Lo describe completamente* = 48%), lo que sugiere espacio para sistematizar este componente en la planificación y evaluación.

3.6 CARACTERÍSTICAS DEL ROL DOCENTE

Gráfico 18. *Convivencia en el establecimiento*



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

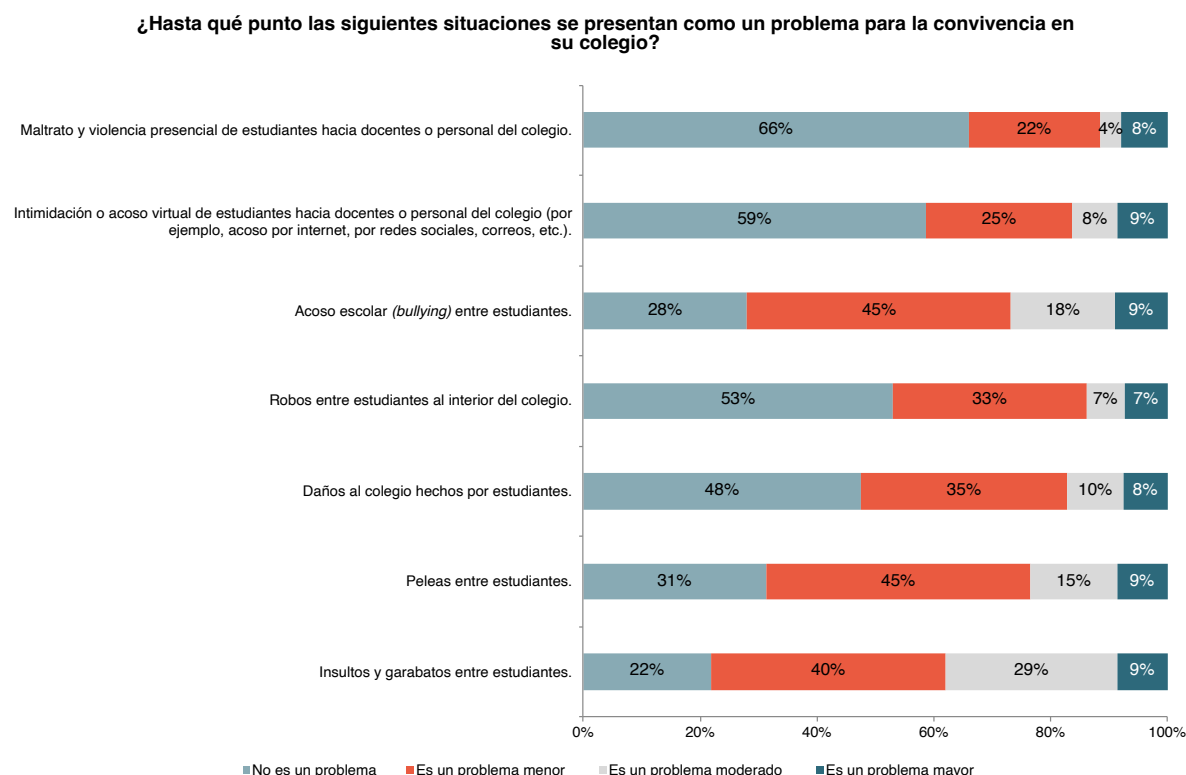
Los resultados reflejan un alto consenso sobre el ambiente de respeto y legitimidad del rol docente dentro de los establecimientos. En las afirmaciones asociadas al respeto de las y los estudiantes hacia docentes y la existencia de estrategias para abordar faltas de respeto, los tramos *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* superan, en conjunto, el 97 %, con mínimos porcentajes de desacuerdo. Esto indica que la convivencia cotidiana entre estudiantes y docentes se desarrolla mayoritariamente en un marco de reconocimiento y trato respetuoso, y que los equipos escolares cuentan con protocolos claros para actuar ante incidentes.

La cultura escolar también muestra coherencia, más de la mitad de los y las directoras (56 % en la opción *Muy de acuerdo*) considera que su comunidad valora la autoridad docente como parte de su identidad institucional, reforzando el principio de legitimidad pedagógica. Este dato sugiere que el respeto no depende solo del control o de la disciplina, sino que está sostenido por una convicción cultural compartida.

El punto con menor consolidación aparece en la relación con los y las apoderados(as), aunque el 90% está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* en que las familias fomentan el respeto, el tramo superior (35%) es considerablemente menor que en las otras afirmaciones (por sobre 56 - 61%). Esto indica una brecha en la corresponsabilidad familia-escuela. Si bien las y los apoderados adhieren al discurso del respeto, su participación activa en su promoción y resguardo dentro del colegio aún es desigual.

3.7 CONVIVENCIA ESCOLAR

Gráfico 19. Problemas en la convivencia en el establecimiento



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En términos de la relación entre pares, de acuerdo a los y las directores(as), el nudo crítico está en *bullying*, insultos y peleas, ya que señalan la opción *Es un problema mayor* en un 9%, sin embargo, en el caso de insultos y garabatos entre estudiantes, la opción que llega a un 29% es *Es un problema moderado*. Hacia adultos, la mayor parte de los y las directores(as) no lo observa, pero hay un 8% que señala que estas situaciones revisten un problema mayor y que por consiguiente requieren rutas de acción claras.

Respecto de daños/robos, estos muestran baja ocurrencia, aunque con valores que ameritan una revisión más detallada desde las comunidades escolares (zonas/horarios).

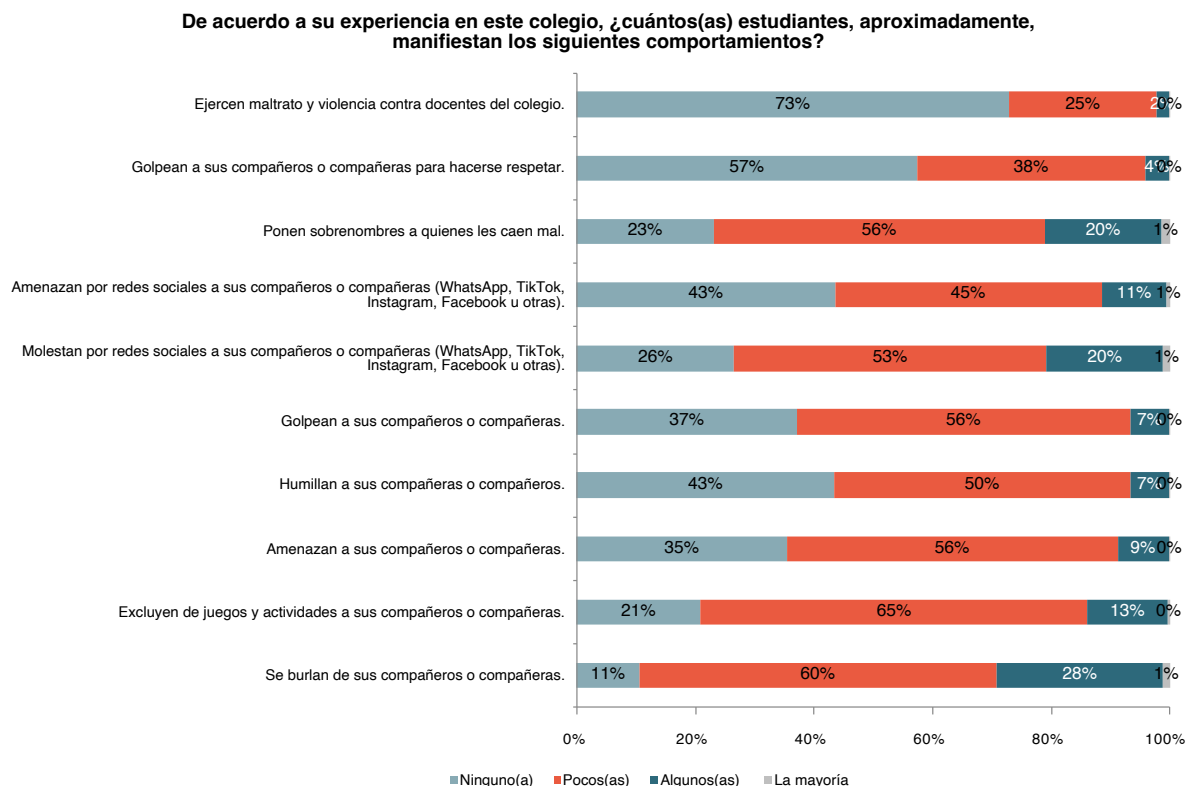
Gráfico 20. Problemas en la convivencia en el establecimiento

Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En este gráfico, a diferencia del anterior, las preguntas a directores(as) están referidas al ambiente y contexto familiar de las y los estudiantes. La violencia fuera del hogar, la negligencia de las familias, las situaciones de violencia intrafamiliar y las situaciones de alcoholismo y drogadicción en las familias aparecen como problemas moderados y mayores para los y las directores(as).

Esto implica reforzar la alianza, el trabajo colaborativo e involucramiento parental en la detección temprana, derivación intersectorial y contención psicoeducativa, articuladas con protocolos de intervención.

Gráfico 21. Comportamiento de estudiantes

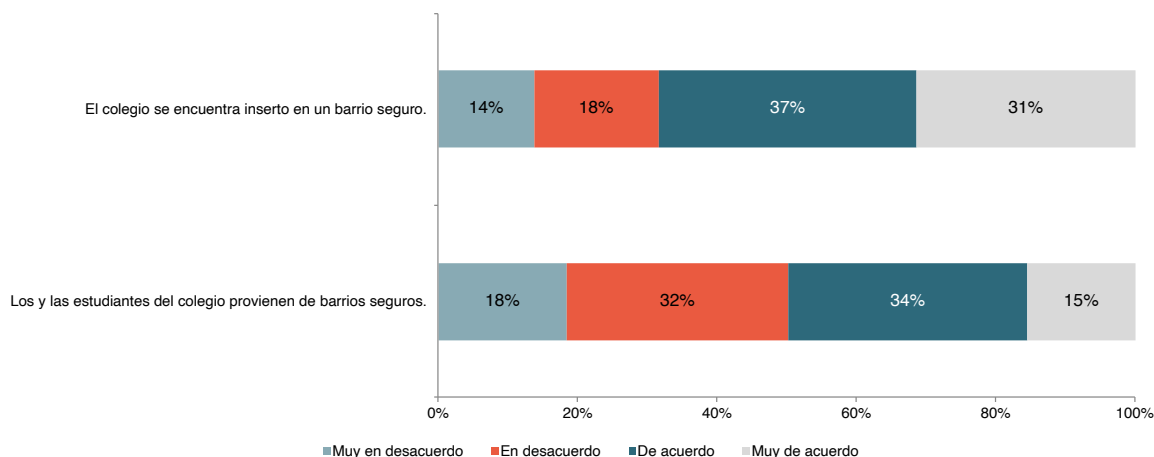


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Sin duda, las mayores dificultades que ven los y las directores(as) refieren al uso de redes sociales entre estudiantes, poner sobrenombres y burlarse entre compañeros(as). Si bien los mayores porcentajes están en la categoría *Algunos(as)*, es importante relevar este tipo de conductas porque, de acuerdo a esta información, existe un consenso entre directores(as) que este es un problema que está presente en sus establecimientos y que finalmente tiene como lugar común la convivencia entre estudiantes.

Gráfico 22. Seguridad

¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes afirmaciones?

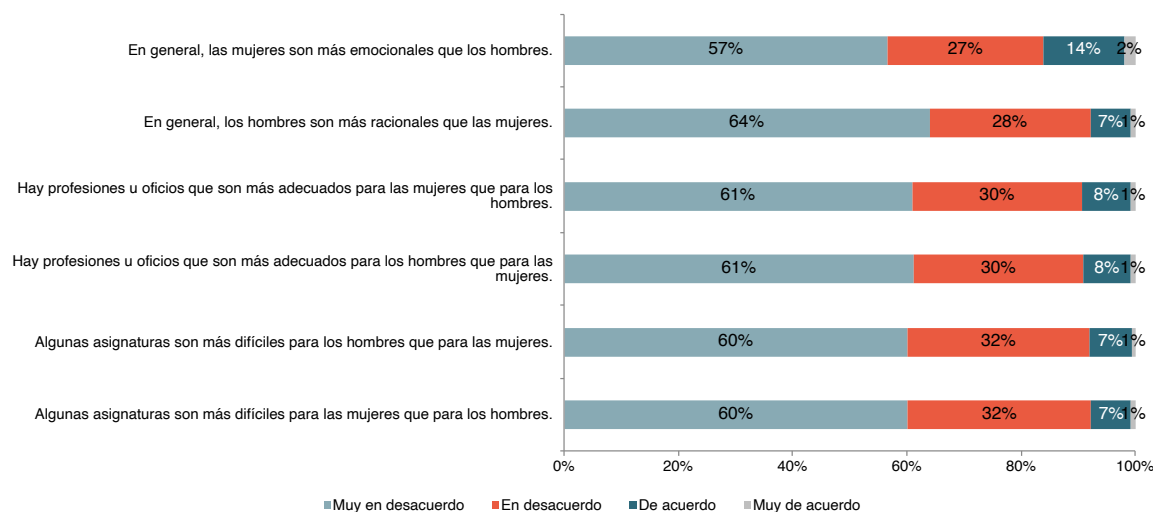


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En términos generales la percepción de directoras y directores sobre la seguridad de los barrios en los que están sus establecimientos y de los que provienen sus estudiantes, tiene bastante variabilidad. Esto es importante de revisar, no tan solo para entender el contexto en el que los colegios se insertan sino también en cómo, a partir de esta realidad declarada, los directivos ponderan las dificultades y son capaces de avanzar en los procesos pedagógicos propios de un establecimiento escolar.

Gráfico 23. Diferencias entre hombres y mujeres

¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones relacionadas con hombres y mujeres?

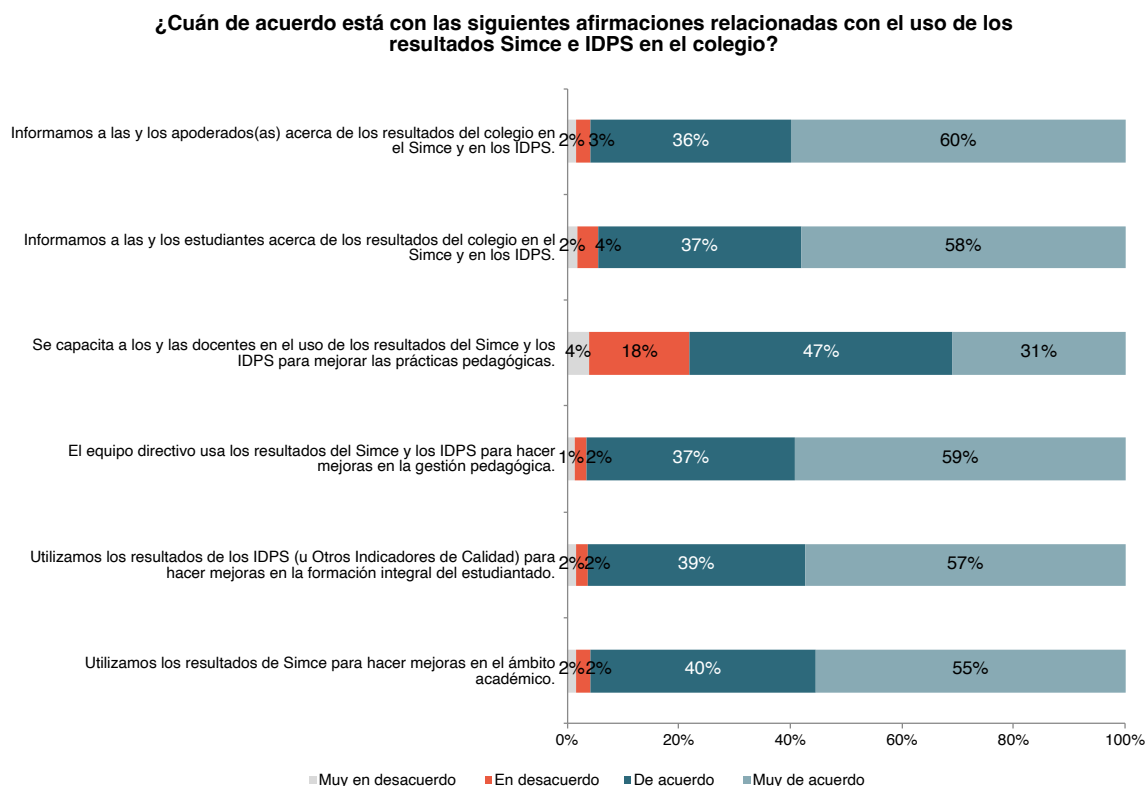


Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En términos de percepciones, las y los directores declaran en más de un 90% estar *En desacuerdo* con las afirmaciones que implican ciertas diferencias de género. Ahora bien, es relevante considerar por una parte la gran cantidad de directoras que tiene el sistema escolar, y por otra, cómo las denominadas STEM están más vinculadas a intereses y buenos desempeños en los estudiantes hombres.

3.8 HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Gráfico 24. Resultados Simce e IDPS



Fuente: Elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Estos resultados son evidencia de una cultura institucional consolidada de trabajo con evidencia, especialmente con resultados externos (Simce e IDPS). En prácticamente todas las afirmaciones, los porcentajes mayoritarios corresponden a las opciones *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, siendo la entrega de información a apoderados(as) la acción que más se realiza. Esto sugiere que los equipos directivos y docentes no solo conocen los datos, sino que los usan activamente para orientar mejoras. El punto débil parece ser la capacitación a docentes sobre el uso de los resultados la que contiene el mayor porcentaje de respuesta *En desacuerdo*, planteando el desafío de avanzar hacia el uso formativo de esos datos, pasando de un análisis descriptivo a transformar la práctica docente, focalizando estratégicamente, a partir de la evidencia, apoyos y seguimiento de los procesos de aprendizaje.

> 4. Síntesis de hallazgos

La aplicación del Cuestionario de Directores y Directoras permitió levantar una mirada integral del liderazgo escolar en Chile a partir de ocho dimensiones evaluadas. El orden de presentación de dichas dimensiones sigue un recorrido que va desde la caracterización de quienes lideran las escuelas, hasta la forma en que gestionan los recursos, se conducen los aprendizajes académicos y gestionan la convivencia y el bienestar de las comunidades educativas.

A partir de las respuestas de las y los 6.645 directores que participaron en esta evaluación, se observa que en su mayoría corresponden a directoras mujeres (58%), provenientes de una heterogeneidad según dependencia administrativa y territorio que se aproxima a la distribución nacional, aportando mayor validez y robustez a los datos. Los resultados muestran también una predominancia de liderazgos femeninos en establecimientos municipales y particulares subvencionados, mientras que en particulares pagados y aquellos que dependen de un SLEP, la proporción de hombres es mayor. Por otro lado, la mayoría de las y los directores señala poseer título de profesor o profesora (91%) y, aunque la designación por la entidad sostenedora sigue siendo el mecanismo de acceso más frecuente al cargo (62%), los concursos públicos de Alta Dirección Pública alcanzan a un cuarto de los y las participantes.

En cuanto a la **gestión directiva y los grados de autonomía**, se observa que las percepciones sobre el rol de los sostenedores son predominantemente positivas, con más del 55% de directores y directoras que declara valorar su compromiso con los objetivos institucionales, su participación en decisiones estratégicas y confianza en su liderazgo. En cuanto a la percepción de su autonomía, se observa que dos tercios declara niveles altos o muy altos para constituir sus equipos directivos, mientras que un tercio reporta grados de autonomía moderados o bajos en esta materia. Estos resultados revelan la necesidad de fortalecer aquellos factores que entregan mayor autonomía y de continuar mejorando la profesionalización en el acceso al cargo, como los concursos públicos, los cuales están alineados con los perfiles y estándares definidos institucionalmente. Por otro lado, se observa que los y las directoras perciben que su establecimiento educacional se encuentra predominantemente en niveles de desarrollo satisfactorio y avanzado en ámbitos como el bienestar, la convivencia y el aprendizaje, aunque se observa menor percepción de desarrollo en cuanto a la promoción de aprendizajes en Ciencias, Matemáticas y Lenguaje.

Respecto de la **dimensión de gestión pedagógica y liderazgo instruccional**, los resultados muestran que las y los directores evalúan de forma crítica la disponibilidad de recursos para atender la diversidad de necesidades de sus estudiantes. Aunque la mayoría percibe disponer de recursos suficientes (alrededor del 60% de encuestados), cuatro de cada diez directores(as) declara tener pocos o ningún recurso, especialmente en lo relacionado a la atención de todos(as) los y las estudiantes y la capacitación al personal docente. En cuanto al acompañamiento pedagógico específico para estudiantes extranjeros(as), se desprende de los resultados que existen capacidades institucionales para atender sus necesidades y se valoran positivamente, aunque persisten desafíos en la formación específica para equipos docentes, implementación de adecuaciones curriculares interculturales e inclusivas y en la institucionalización de estas prácticas en protocolos formales.

Los **recursos tecnológicos y el uso de celulares** en las comunidades educativas, parece ser una realidad instalada en la mayoría de las comunidades educativas, observando que alrededor del 60% de las y los directores señala utilizar computadores, *tablets* o celulares en el aula y el 62% cuenta con responsables a cargo de estas herramientas técnicas. No obstante, el uso de celulares genera posiciones ambivalentes, ya que, por una parte, el 80% de encuestados(as) advierte riesgos como la distracción y ciberacoso entre estudiantes, al mismo tiempo se observa que un 73% prefiere regulaciones flexibles antes que prohibiciones absolutas, reconociendo sus beneficios pedagógicos. Así, la mayoría de los reglamentos internos permiten el uso del celular en determinadas circunstancias (57% en educación básica y 75% en media), lo que evidencia una transición hacia una ciudadanía digital responsable en la que el celular es considerado una potencial herramienta pedagógica en contextos regulados.

Las **habilidades socioemocionales** han adquirido relevancia en la educación integral de niños, niñas y adolescentes. En este ámbito, los resultados muestran avances en las comunidades educativas en cuanto a la promoción del bienestar socioemocional de estudiantes y equipos docentes, con cerca del 50% de directoras y directores que declaran contar con suficientes recursos para este propósito y casi un 70% que equipara el bienestar socioemocional con los aprendizajes académicos, e incluso un 29 % que le otorga mayor relevancia. No obstante, se observa que cerca del 50% también percibe contar con pocos recursos para promover el bienestar, especialmente en lo relacionado con el apoyo a las necesidades socioemocionales de docentes y personal. En cuanto al trabajo colaborativo entre docentes, destacan las percepciones positivas de directores(as) en relaciones basadas en empatía y confianza, aunque se evidencian mayores debilidades en el manejo del estrés y los conflictos, lo que sugiere fortalecer estas habilidades socioemocionales en los equipos docentes.

Por otro lado, se observa un amplio consenso entre directores(as) del país sobre el **respeto a la autoridad docente y la convivencia al interior del aula**, con más del 97% que está *De acuerdo* o *Muy de acuerdo* en que los y las estudiantes respetan a sus profesores y en que existen estrategias para abordar faltas de respeto. Sin embargo, se observa que el trabajo con las familias aún tiene margen de mejora, ya que solamente un tercio percibe que las y los apoderados respetan a la autoridad docente. En materia a la violencia entre pares, lo referido especialmente el *bullying*, insultos y peleas se percibe como un problema moderado o mayor, mientras que los conflictos hacia adultos(as) y los daños materiales son percibidos como menos problemáticos. También se observa preocupación por factores del entorno familiar de los y las estudiantes, tales como la violencia, en el que se incluye el acoso en redes sociales, que pueden incidir negativamente en la experiencia escolar.

Continuando con la dimensión relacionada con **las herramientas de evaluación y el uso de datos**, se observa que las y los directores perciben que los resultados Simce e IDPS son instrumentos instalados en la cultura escolar, con más del 90% que declara que los equipos directivos utilizan estos resultados para definir estrategias académicas, mejorar prácticas pedagógicas y comunicar a estudiantes y sus familias. Este uso sistemático de datos externos provistos por la Agencia de Calidad de la Educación, muestra una cultura de uso de datos basada en la evidencia, aunque el desafío parece ser persistir en profundizar el uso formativo y traducir la información en apoyos diferenciados que impacten en el aprendizaje.

En conjunto, estos hallazgos muestran que, en términos generales, el liderazgo escolar en Chile, a pesar de desempeñarse en escenarios diversos y desafiantes, tiende a percibir positivamente aspectos en las dimensiones evaluadas, aunque se identifican desafíos, tales como avanzar en la profesionalización del ingreso al cargo, donde parece necesario aumentar los concursos públicos para ir reemplazando progresivamente las asignaciones directas, mayores recursos para abordar desafíos relacionados con la atención a la diversidad de necesidades de los y las estudiantes, particularmente en formación y capacitación docente y la atención de estudiantes provenientes de otras nacionalidades, donde parece necesario fortalecer la formalización e institucionalización de la atención. Por otro lado, si bien se observa que en las comunidades educativas la presencia de recursos tecnológicos está consolidada, se requiere seguir avanzando en la regulación del uso de celulares para evitar usos indebidos, como el acoso por redes sociales; además, procurar que sea una herramienta efectiva para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y evitar que sea una fuente de distracción. Así también parece relevante para directores y directoras la promoción del bienestar socioemocional, aunque los resultados muestran la necesidad de mejorar el apoyo al personal y el cuerpo docente.

Referencias

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.

<https://doi.org/10.1080/15700760500244793>.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42.

<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>.

Ley 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 4 marzo 2016. En Diario Oficial de la República de Chile el 1 de abril de 2016 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017. En Diario Oficial de la República de Chile el 24 de noviembre de 2017.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Ministerio de Educación (2024) *Orientaciones para la regulación del uso de celulares y otros dispositivos móviles en establecimientos educacionales*. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Orientaciones-para-el-uso-del-celular-y-otros-dispositivos.pdf>

Niemi, K. (2020). CASEL is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning. The 74. <https://www.the74million.org/article/casel-is-updating-the-most-widely-recognized-definition-of-social-emotional-learning>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance? PISA in Focus*, 9. OECD Publishing.

Robinson, V. M. J., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis*. Wellington: Ministry of Education.

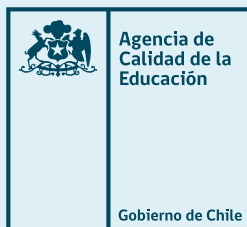
Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile & Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).



> Cuestionario de Calidad y Contexto
de la Educación 2024

**Una aproximación a las
percepciones de directoras y
directores de Chile**



agenciaeducacion.cl