



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL**

**PROPÓSITOS Y CONDICIONES EN EL USO DE LA INFORMACIÓN EN
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE CHILE.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

CRISTÓBAL HUMBERTO ALARCÓN BRAVO

**PROFESOR GUÍA:
JAVIER FUENZALIDA AGUIRRE**

**MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
PABLO GONZÁLEZ SOTO
ANDRÉS FERNÁNDEZ VERGARA**

Este trabajo ha sido auspiciado por:
Beca Conicyt Magíster para funcionarios/as del sector público,
año académico 2016.

SANTIAGO DE CHILE

2020

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR
AL TÍTULO DE: Magíster en Gestión y
Políticas Públicas
Por: Cristóbal Alarcón Bravo
Fecha: 18 enero 2020
Profesor Guía: Javier Fuenzalida Aguirre

PROPÓSITOS Y CONDICIONES EN EL USO DE LA INFORMACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE CHILE.

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo caracterizar los distintos usos de datos al interior de los establecimientos educacionales del país. El estudio se focaliza en los posibles propósitos y decisiones que toman los directivos escolares, los datos asociados al desempeño institucional que estos consideran más importantes y los distintos factores que influyen en el uso de datos. A partir de la evidencia generada, esta investigación establece algunas recomendaciones generales de política pública.

La tesis utilizó una metodología de investigación mixta. Por una parte, se desarrollaron diversos focus groups con directivos escolares y expertos en educación, y, por otra parte, se diseñó y distribuyó una encuesta precisamente a estos directivos que lideran los establecimientos educacionales del país, considerando las distintas dependencias administrativas.

Según los principales hallazgos de esta investigación, los directivos escolares consultados consideran que los datos de gestión escolar y de resultados educativos son importantes para el uso de datos en procesos de toma de decisiones. En particular, los datos de asistencia y matrícula, evaluaciones internas y datos de repitencia, deserción y aprobación.

Respecto de los propósitos para el uso de datos que fueron considerados como muy importantes, se encuentran la identificación del progreso y desempeño de los estudiantes, el fortalecimiento de sus aprendizajes, la evaluación de la efectividad de las prácticas docentes y el diseño, revisión de objetivos, planes y metas de la escuela.

En relación con los factores que afectan el uso de datos por parte de los directivos escolares, los considerados como más determinantes fueron el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza, la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos, las habilidades y conocimientos para el uso de los datos y la motivación efectiva del personal por el uso de datos.

Finalmente, los directivos escolares declaran que existiría mayor probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones si se dieran los siguientes escenarios: Primero, que la entrega de resultados educativos se realice en el mes de enero o mayo de cada año. Segundo, que el reporte de resultados educativos se entregue en una plataforma digital interactiva. Tercero, que en cada establecimiento existan protocolos y tiempos asegurados para el análisis de los datos. Cuarto, que directores participen en instancias de capacitación para reforzar los conocimientos y habilidades en uso de datos y repliquen lo aprendido en el establecimiento educacional que lideran.

AGRADECIMIENTOS

A los profesores del magíster en gestión y políticas públicas, especialmente a Javier Fuenzalida por su constante apoyo, orientación y acompañamiento en el proceso de desarrollo del estudio. A Andrés Fernández y Laura Gutiérrez por su constante colaboración y apoyo técnico. A María Pía Martín por animar y motivar el estudio del tema en el contexto de las políticas públicas.

A los directivos de los establecimientos educacionales del país que se dieron el tiempo para contestar la encuesta y que hicieron posible el desarrollo de la investigación. Particularmente, agradecer a los directivos que participaron en los focus groups quienes aportaron significativamente en el diseño de los instrumentos.

A los profesionales evaluadores y coordinadores de la Agencia de Calidad de la Educación, quienes aportaron con su experiencia y conocimiento experto al fortalecimiento de los instrumentos utilizados.

Al profesor Pablo González del Centro de Educación Inclusiva y del Centro de Sistemas Públicos del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, por motivar y apoyar decididamente el desarrollo del estudio y por sugerir algunas líneas de investigación.

A la Agencia de Calidad de la Educación por facilitar la información de contacto de los directivos del país, bajo cláusulas de confidencialidad, que hicieron posible implementar el proceso de levantamiento de la información.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), por el auspicio entregado a través de la Beca para Funcionarios del Sector Público.

A mis compañeros del magíster, por las constantes reflexiones y debates tanto en clases como en los recreos, que sin duda enriquecieron el aprendizaje en todo el proceso y por el cariño y afecto demostrado en cada instancia.

Finalmente, agradecer a mi familia. A mi esposa Camila, por el amor, cariño y apoyo incondicional durante todo el proceso. A mis padres, Verónica y Mario, por todo el amor que me entregan, por motivarme desde muy niño a estudiar y aprender, por todo el esfuerzo y sacrificio que realizaron para que pudiese ser un profesional y por los sólidos valores de vida que me enseñaron. A mi hermano Mario por su incondicional apoyo, orientación y preocupación durante toda mi vida. A mi cuñada Natasha por su preocupación y palabras de aliento. También a mis suegros Elizabeth, Vladimir y mi cuñada Constanza y su esposo José Luis por su constante aliento.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	III
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO CONCEPTUAL	4
2.1 TOMA DE DECISIONES ORIENTADA POR DATOS	4
2.2 TIPOS DE DATOS	5
2.3 PROCESOS, CONDICIONES Y CONTEXTOS EN EL USO DE DATOS	6
2.4 PROPÓSITOS DEL USO DE DATOS.....	8
2.5 FACTORES QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL USO DE DATOS.....	11
2.6 EL LIDERAZGO COMO FACTOR ARTICULADOR.....	16
3. DISEÑO METODOLÓGICO	18
3.1 OBJETIVOS GENERALES.....	18
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3.3 RESULTADOS ESPERADOS	18
3.4 TIPO DE ESTUDIO	18
3.5 ACTORES INVOLUCRADOS	18
3.6 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	19
3.7 ANÁLISIS	19
3.8 METODOLOGÍA DE TRABAJO	19
4. RESULTADOS	24
4.1 RESULTADOS PROCESO DE PRIORIZACIÓN DE COMPONENTES PARA CADA UNO DE LOS ÁMBITOS A ESTUDIAR	24
4.2 RESULTADOS PROCESO DE DISEÑO DE ENCUESTA Y REVISIÓN POR PARTE DE EQUIPO EXPERTO	26
4.3 RESULTADO PROCESO DE APLICACIÓN DE ENCUESTAS.....	26
4.4 ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA	27
4.4.1 <i>Edad</i>	27
4.4.2 <i>Sexo</i>	27
4.4.3 <i>Nivel de estudios</i>	27
4.4.4 <i>Experiencia como director de establecimientos educacionales</i>	28
4.4.5 <i>Experiencia como director en actual establecimiento educacional</i>	28
4.4.6 <i>Dependencia establecimiento educacional</i>	29
4.4.7 <i>Tipo de educación</i>	29
4.4.8 <i>Niveles de educación</i>	29
4.4.9 <i>Región</i>	30
4.4.10 <i>Sistema de alta dirección pública</i>	30
4.4.11 <i>Cruce sexo, dependencia y sistema alta dirección pública</i>	30
4.5. RESULTADOS DE LOS DATOS DE GESTIÓN EDUCATIVA.	31
4.5.1 <i>Nivel de importancia de los datos para la toma de decisiones</i>	31
4.5.2 <i>Frecuencia de reuniones para el uso de los datos</i>	35
4.6 PROPÓSITOS PARA EL USO DE LOS DATOS.....	39
4.6.1 <i>Nivel de importancia de los propósitos para el uso de datos</i>	39
4.6.2 <i>Frecuencia de reuniones donde se usan los datos para distintos propósitos</i>	44
4.7. FACTORES ASOCIADOS AL USO DE DATOS.	50
4.7.1 <i>Factor liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza</i>	51
4.7.2 <i>Factor oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos</i>	54
4.7.3 <i>Factor habilidades y conocimientos para el uso de datos</i>	54
4.7.4 <i>Factor motivación efectiva del personal por el uso de datos</i>	55
4.8. PREGUNTAS EXPERIMENTALES DE FACTORES DE USO DE DATOS.	55

4.8.1 Experimento para el tipo de reporte de resultados educativos.....	57
4.8.2 Experimento para la oportunidad en la entrega de los resultados educativos.	63
4.8.3 Experimento para la capacitación en uso de datos para directores.	69
4.8.4 Experimento para los protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos.	77
4.8.5 Experimento para mecanismo participación ciudadana.	83
5. CONCLUSIONES FINALES	89
5.1 IMPORTANCIA DE LOS DATOS DE GESTIÓN EDUCATIVA.	89
5.2 IMPORTANCIA DE LOS PROPÓSITOS EN EL USO DE DATOS.	89
5.3 FACTORES EN EL USO DE LOS DATOS.	90
5.4 CASOS EXPERIMENTALES	91
5.4.1 Tipos de reportes de resultados educativos entregados.	91
5.4.2 Oportunidad en la entrega de los resultados educativos.....	92
5.4.3 Capacitación en uso de datos para directores.	92
5.4.4 Protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos.....	93
5.4.5 Mecanismos de participación ciudadana.....	94
5.5 RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA.	94
5.6 RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	95
5.7 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	96
6. BIBLIOGRAFÍA	97
7. ANEXOS	99

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Datos de desempeño escolar con mayor frecuencia de uso.....	6
Tabla 2: Síntesis de los tipos de usos de datos en base a revisión bibliográfica.....	11
Tabla 3: Factores que facilitan y dificultan el uso de datos en base a revisión bibliográfica.....	16
Tabla 4: Priorización datos de desempeño escolar utilizados con mayor frecuencia.....	24
Tabla 5: Priorización de los tipos de uso de datos.....	25
Tabla 6: Priorización de los factores que facilitan y/o dificultan el uso de datos.....	25
Tabla 7: Edad de directivos que contestan encuesta.....	27
Tabla 8: Sexo de directivos que contestan encuesta.....	27
Tabla 9: Nivel de estudios de directivos que contestan encuesta.....	28
Tabla 10: Experiencia como director (a) de directivos que contesta encuesta.....	28
Tabla 11: Experiencia de director (a) en actual establecimiento que contesta encuesta.....	28
Tabla 12: Dependencia de establecimiento educacional.....	29
Tabla 13: Tipo de educación de establecimientos.....	29
Tabla 14: Niveles de educación impartida por establecimientos.....	29
Tabla 15: Región de establecimientos educacionales que contestan encuesta.....	30
Tabla 16: Sistema de elección de alta dirección pública de directivos.....	30
Tabla 17: Cruce sexo, dependencia y sistema de alta dirección pública.....	31
Tabla 18: Nivel de importancia de los datos para la toma de decisiones.....	32
Tabla 19: Importancia de datos según sexo.....	33
Tabla 20: Importancia de datos según dependencia administrativa.....	33
Tabla 21: Importancia de datos según sistema de alta dirección pública.....	34
Tabla 22: Frecuencia de reuniones para el uso de los datos.....	36
Tabla 23: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos de asistencia y matrícula por sexo.....	36
Tabla 24: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos según dependencia administrativa.....	37
Tabla 25: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos según s. de alta dirección pública.....	38
Tabla 26: Nivel de importancia de los distintos propósitos en el uso de los datos.....	41
Tabla 27: Nivel de importancia de los propósitos en el uso de los datos según sexo.....	41
Tabla 28: Nivel de importancia de los propósitos en el uso de los datos según d. administrativa.....	42
Tabla 29: Nivel de importancia de los propósitos en el uso de los datos según sistema de alta dirección pública.....	43
Tabla 30: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos.....	45
Tabla 31: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según sexo.....	46
Tabla 32: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según d. administrativa.....	47
Tabla 33: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según s. de alta dirección pública.....	48
Tabla 34: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos.....	51
Tabla 35: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos según sexo.....	52
Tabla 36: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos según d. administrativa.....	53
Tabla 37: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales tipo de reporte de resultados educativos.....	60
Tabla 38: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos.....	61
Tabla 39: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según sexo.....	62
Tabla 40: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según d. administrativa.....	62

Tabla 41: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según sistema de alta dirección pública.....	63
Tabla 42: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales oportunidad en la entrega de resultados educativos.....	66
Tabla 43: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos.....	67
Tabla 44: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según sexo.....	67
Tabla 45: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según dependencia administrativa.....	68
Tabla 46: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según sistema de alta dirección pública.....	69
Tabla 47: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales capacitación en uso de datos.....	72
Tabla 48: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos.....	73
Tabla 49: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según sexo.....	74
Tabla 50: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según dependencia administrativa.....	75
Tabla 51: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según sistema alta dirección pública.....	76
Tabla 52: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales protocolos y tiempos para uso de datos..	79
Tabla 53: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos.....	80
Tabla 54: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según sexo.....	81
Tabla 55: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según dependencia administrativa.....	82
Tabla 56: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según sistema de alta dirección pública.....	82
Tabla 57: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales mecanismo de participación ciudadana...	85
Tabla 58: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana.....	86
Tabla 59: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según sexo.....	86
Tabla 60: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según dependencia administrativa.....	87
Tabla 61: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según sistema de alta dirección pública.....	88

INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Niveles de toma de decisiones educativas. Fuente Gill; Borden; Hallgren, 2014	10
Ilustración 2: Metodología de trabajo utilizada..	19
Ilustración 3: Triangulación metodológica utilizada..	20
Ilustración 4: Metodología focus group utilizada..	24
Ilustración 5: Priorización de factores de uso de datos a profundizar..	56
Ilustración 6: Escala de probabilidad de uso de datos para la toma de decisiones de acuerdo a cada factor priorizado..	56
Ilustración 7: Escenarios para cada uno de los factores de usos de datos priorizados que fueron consultados..	57
Ilustración 8: Reporte resultados educativos, escenario informe detallado..	58
Ilustración 9: Reporte resultados educativos, escenario plataforma web interactiva..	58
Ilustración 10: Reporte resultados educativos, escenario resumen ejecutivo..	59
Ilustración 11: Gráfico de sedimentación por tipo de reporte de resultados educativos..	60
Ilustración 12: ANOVA de un factor asociada al tipo de reporte de resultados educativos.	61
Ilustración 13: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes enero.	64
Ilustración 14: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes mayo.....	64
Ilustración 15: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes agosto.....	65
Ilustración 16: Gráfico de sedimentación por mes de entrega de resultados educativos.....	66
Ilustración 17: ANOVA de un factor asociada al mes de entrega de resultados educativos.....	66
Ilustración 18: Capacitación en uso de datos, escenario asisten y replican.	70
Ilustración 19: Capacitación en uso de datos, escenario asisten y no replican.	71
Ilustración 20: Capacitación en uso de datos, escenario no asisten.....	71
Ilustración 21: Gráfico de sedimentación por escenario de capacitación en uso de datos.	72
Ilustración 22: ANOVA de un factor asociada a la capacitación en uso de datos.....	73
Ilustración 23: Protocolos y tiempos para uso de datos, escenario cuenta con ambos.	78
Ilustración 24: Protocolos y tiempos para uso de datos, escenario no cuenta con ninguno.	78
Ilustración 25: Gráfico de sedimentación por escenario de protocolos y tiempos para el uso de datos.	79
Ilustración 26: Mecanismo de participación ciudadana, escenario cuenta pública participativa.	83
Ilustración 27: Mecanismo de participación ciudadana, escenario cuenta pública normal.	84
Ilustración 28: Gráfico de sedimentación por escenario de mecanismo de participación ciudadana.	85

1. INTRODUCCIÓN

La aplicación de una perspectiva sistémica de evaluación representa una agenda urgente dentro del esfuerzo por avanzar en el proceso de modernización del Estado en la región. Sin duda, existen en la actualidad importantes esfuerzos para crear indicadores de gestión en organizaciones públicas en toda América Latina. Sin embargo, son pocos los casos en los cuales se puede hablar de la utilización sistemática de estos indicadores para evaluar la gestión de organizaciones, programas y políticas públicas (Ospina, 2001).

Ello presupone instrumentos de evaluación con capacidad para cubrir los niveles micro y meso de la gestión, enmarcados dentro del contexto más amplio de la acción estatal y de sus interacciones con otros actores de la sociedad civil. Entre los esfuerzos en la región que apuntan a desarrollar una perspectiva sistémica se destacan los casos de Chile, Colombia y Costa Rica (CEPAL, 1998).

Sobre la base de las nuevas ideas se encuentra una preocupación generalizada por los retos impuestos por un entorno cada vez más turbulento frente a la necesidad imperiosa de reevaluar el papel del Estado y de mejorar la eficiencia, eficacia y calidad de los servicios públicos. En parte, el mejoramiento de la administración pública es prerrequisito para recuperar la legitimidad del Estado, en su papel, ahora más reducido, pero igualmente crítico, como coactor en la resolución de los problemas colectivos en la sociedad de cambio de siglo (Ospina, 2001).

En relación con la importancia y necesidad de medir indicadores de gestión, la evaluación cualitativa y cuantitativa del desempeño permite detectar inconsistencias entre el quehacer de la institución y sus objetivos prioritarios, induce adecuaciones en los procesos internos y aporta mayor transparencia a la gestión pública. Lograr una gestión más eficiente y comprometida con los resultados implica transformaciones importantes en el funcionamiento de las instituciones públicas (Ospina, 2001).

La gestión del desempeño se ha convertido en un elemento importante de la agenda de reforma del sector público en todo el mundo. Sin embargo, los académicos y profesionales destacan que muchas administraciones públicas no manejan el rendimiento muy bien. Una prueba de fuego del éxito de una reforma basada en el desempeño es observar si los gerentes públicos utilizan la información de desempeño para tomar decisiones mejor informadas (Angiola; Bianchi 2015).

Sin embargo, si las dificultades para manejar las medidas de resultado desalientan a los administradores públicos a exigir y usar este tipo de datos, se debe fomentar la utilización de la información resultante junto con otros tipos de medidas (insumos, costos, calidad de los servicios, etc.). Los resultados indican que la calidad de los datos, las competencias y la flexibilidad gerencial decisional son los principales factores que contribuyen al uso limitado de esas medidas de desempeño (Angiola; Bianchi 2015).

Dentro de ese contexto, la incorporación de estrategias que permitan medir la gestión del desempeño de las instituciones y organismos públicos es cada día más necesario. El ámbito educacional y el sistema escolar en su conjunto no están ajenos a esa necesidad,

más aún cuando está en juego el aprendizaje de los estudiantes que asisten a los centros educativos.

En esa línea, las políticas de *accountability* se han ido instalando a lo largo del mundo, con el fin de monitorear el desempeño de las escuelas y sus profesores, así como también, de proveerles información para planificar su proceso de mejora (Ehren; Swanborn, 2012), y Chile no ha sido la excepción. Iniciativas como la Ley de Subvención Escolar Preferencial y la reciente instalación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, si bien han implicado un incremento en los recursos disponibles para las escuelas (especialmente las más desaventajadas), también han promovido la responsabilización de éstas por el logro de metas educativas. De no cumplirse lo comprometido, la escuela puede ser objeto de consecuencias que conllevan incluso a su cierre (CIIE, 2014).

Quienes desarrollan políticas confían enormemente en el poder de los datos para transformar la práctica, pero el destino de los esfuerzos de dichos autores dependerá en gran medida en la misma práctica que esperan cambiar. El uso de datos y la toma de decisiones basada en dato son mantras populares. Sin embargo, los textos políticos tienden a ser confusos con respecto a cómo deberían manejarse los datos, enfocándose en su lugar en las formas generales de evidencias para determinados tipos de decisiones (Honig y Coburn 2008).

En este sentido, existen una gran cantidad de suposiciones no examinadas y potencialmente problemáticas. En primer lugar, los datos, por sí solos, no orientan objetivamente las decisiones: las personas sí y para esto seleccionan piezas de datos para negociar argumentos acerca de la naturaleza de los problemas y sus posibles soluciones (Honig y Coburn 2008).

No obstante, no consideran la recopilación y sistematización de datos respecto al entorno familiar y social de los estudiantes que permita a los profesores comprender las necesidades específicas de éstos, dotar de sentido a los resultados de las pruebas y planificar estrategias de enseñanza que sintonicen con las características particulares de los alumnos (Agencia Calidad Educación, 2014).

Existe bastante consenso en la literatura especializada respecto a la importancia del uso de datos en los procesos de mejoramiento escolar. Por una parte, permite planificar la manera de abordar un entorno cambiante y cada vez más complejo, mientras que, por otra, promueve la mejora escolar en la medida que las decisiones de líderes y profesores se fundamentan en conocimiento (Earl&Katz, 2007).

En este contexto, las escuelas no logran aprovechar la totalidad de la información generada y darle un sentido estratégico. Así, no todos los datos de resultados se analizan. Dicha información, así como también la del monitoreo de aula, se utiliza más para abordar falencias individuales puntuales que para planificar estrategias institucionales de mejora para la escuela (CIIE, 2014).

Las razones para el bajo uso estratégico de los datos son múltiples y coinciden con evidencia de investigaciones previas: ausencia de liderazgo que promueva el uso de

información, bajas capacidades para analizar los datos y aprender colectivamente de ellos, falta de tiempo, entre otros (CIIE, 2014).

El sistema de evaluación debe hacerse cargo de los usos e interpretaciones de la información que entrega. Para esto, es vital que el modo de presentar la información no induzca usos e interpretaciones erróneas y permita diversas lecturas sobre la calidad de la educación. Además, es imprescindible monitorear que los efectos de la evaluación que se dan en la práctica sean efectivamente los deseados o buscados (MINEDUC 2015).

Los dos estudios que abordan la comprensión y conocimiento que tienen directivos y docentes sobre el SIMCE y sus resultados se realizaron en 2006 (Taut et al, 2006) y en 2013 (Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau & Volante, 2014). Ambos coinciden en que el conocimiento de los resultados de las pruebas SIMCE obtenidos por su escuela en la medición es limitado: poco menos de la mitad de los directores y las directoras identifican correctamente su puntaje en Matemática o Lenguaje y solo un tercio identifica de forma precisa los puntajes de Matemática y Lenguaje.

A pesar de los 27 años de existencia del sistema de medición de aprendizajes en Chile y de la recomendación explícita de la Comisión que revisó el SIMCE, los estudios sobre sus usos y consecuencias son incipientes y no permiten establecer la magnitud y frecuencia con que se presentan los problemas que se han identificado (MINEDUC 2015).

El presente trabajo de investigación busca caracterizar los distintos usos de datos al interior de los establecimientos educacionales del país, focalizando la caracterización en los posibles propósitos y decisiones que se toman y en los distintos factores que facilitan o dificultan dicho proceso de uso de datos, que permita generar algunas recomendaciones generales de política pública que apunten a fortalecer la calidad y equidad de la educación en el país.

En el primer apartado de esta tesis, se hace revisión del marco conceptual, abordando distintas aristas relacionadas con el uso de datos para la toma de decisiones, con foco especial en el uso de datos de gestión escolar y resultados educativos de los sistemas escolares, revisando distintos autores y visiones respecto del tema. En el segundo apartado, se presenta el diseño metodológico del estudio, estableciendo los principales objetivos de investigación, los resultados esperados y el detalle de la metodología de trabajo utilizada. En el tercer apartado, se presentan los principales resultados de la investigación, partiendo por presentar lo relacionado a los datos de gestión escolar, resultados educativos, propósitos en el uso de los datos y la frecuencia de las reuniones señaladas por los directivos. Luego se analizan los principales factores identificados que facilitan el uso de los datos, para posteriormente, mostrar los resultados de algunas preguntas experimentales asociadas a distintos factores en el uso de los datos. Finalmente, en el cuarto apartado, se presentan las principales conclusiones del estudio, algunas recomendaciones de políticas públicas en función de los resultados, algunas sugerencias de líneas de investigaciones futuras que se pudiesen abordar y mención algunas limitantes del estudio.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Toma de Decisiones Orientada por Datos

La toma de decisiones orientada por datos en educación generalmente se refiere a maestros, directores y administradores sistemáticamente recopilando y analizando datos para guiar una serie de decisiones para ayudar a mejorar el éxito de los estudiantes y escolares, tales como opiniones de maestros, estudiantes, padres o la comunidad. Este proceso requiere interpretación, análisis y juicio. Se sugiere que las formas múltiples de datos se conviertan primero en información a través del análisis y luego se combinen con la comprensión de los interesados y la experiencia para crear conocimiento viable. Los educadores pueden utilizar múltiples tipos de datos, incluyendo: datos de entrada, tales como gastos escolares o datos demográficos de la población estudiantil; Datos de proceso, tales como datos sobre operaciones financieras o la calidad de la enseñanza; Datos de resultados, tales como las tasas de abandono escolar o los resultados de las pruebas de los estudiantes; Y datos de satisfacción, como opiniones de maestros, estudiantes, padres o la comunidad (Schuyler; Marsh, 2007).

Estos datos brutos se combinan con una comprensión de la situación (es decir, ideas sobre explicaciones de los datos observados) a través de un proceso de análisis y resumen para producir información. A continuación, los usuarios de datos pueden convertir la información en conocimiento práctico utilizando su criterio para priorizar la información y sopesar el mérito relativo de las posibles soluciones (Schuyler; Marsh, 2007).

Los tipos de datos que se recopilan, los análisis que se realizan y las decisiones que se toman pueden variar en distintos niveles del sistema educativo: el aula, la escuela y el distrito, y las condiciones en todos estos niveles pueden influir en la naturaleza del proceso de toma de decisiones orientada por datos. Por ejemplo, en un nivel particular del sistema, la exactitud y la accesibilidad de los datos y el apoyo técnico o capacitación podrían afectar la capacidad de los educadores para convertir los datos en información válida y conocimiento viable (Schuyler; Marsh, 2007).

En el contexto internacional, distintos paradigmas de uso de datos han surgido en respuesta a la necesidad de contar con estrategias que apoyen las trayectorias educativas de los estudiantes y la mejora de la escuela (Bernhardt, 2000; Codding & Rothman, 1999). Dichos enfoques van desde lógicas centradas en las capacidades individuales de los actores educativos para hacer uso de datos de resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas, hasta aproximaciones que lo conceptualizan, como una competencia organizacional compleja que involucra datos de distinta naturaleza. Estas diferencias se sustentan en (Parra; Matus, 2017).

- Diversas nociones respecto de cuáles son los propósitos del uso de datos,
- La variedad de contextos educativos desde los cuales emergen los múltiples significados que tiene el uso de datos para la comunidad escolar,
- Y los procesos y/o competencias que implica el desarrollo de intervenciones vinculadas con el uso de datos para las organizaciones y sus actores.

El uso de datos permite a los líderes escolares monitorear de manera constante su entorno y reaccionar en caso de que no se esté cumpliendo con los objetivos del currículum o las necesidades de alumnos y staff. Adicionalmente, el uso de datos es un elemento importante en el desarrollo profesional de docentes y directivos, quienes pueden modificar sus prácticas a partir de la información recogida sobre los alumnos. En tercer lugar, el uso de datos puede guiar hacia el mejoramiento educativo, en términos de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos (Schildkamp; Ehren; Lai, 2012).

El uso de datos es el uso de información (datos) para tomar decisiones. Es por esto, que los estudios y artículos acerca del uso de datos utilizan generalmente la frase toma de decisiones basadas en datos. Los supuestos recogidos de la bibliografía acerca del uso de datos incluyen 1) los datos necesitan de personas que los interpreten 2) los datos pueden ser utilizados con consecuencias positivas o negativas, teniendo resultados deseados o no deseados 3) el uso efectivo de datos resultará en aprendizaje 4) el uso efectivo de datos unirá el aprendizaje con estrategias (Educare, 2010).

Para que el uso de datos realmente mejore el aprendizaje y la enseñanza, los profesores necesitan comprometerse en prácticas reflexivas. Se preguntan por qué un acercamiento en particular o una práctica ha funcionado bien e identifican lecciones para ser extraídas antes de proponerla como una posible solución (Datnov; Park, 2011).

2.2 Tipos de Datos

Un dato corresponde a cualquier antecedente informativo recopilado sistemáticamente para la toma de decisiones. Esta definición amplía el espectro de posibilidades de considerar datos para la toma de decisiones en educación, pero también establece determinados estándares que serán necesarios de considerar al momento del uso (Educare, 2010).

En general, los datos que son utilizados por los directivos escolares están relacionados con las necesidades y problemas que se buscan resolver al interior de los centros educativos. Existe una diversidad muy importante de necesidades y problemas a resolver si consideramos a cada centro educativo como una unidad única e irrepetible. Sin embargo, la literatura ha podido identificar una serie de datos que son relevantes para los procesos de toma de decisiones en el ámbito escolar. Gill, Brandon y Hallgren (2014) señalan los siguientes:

- Evaluación formativa.
- Diagnósticos.
- Evaluaciones sumativas internas.
- Pruebas estandarizadas.
- Entrevistas.
- Observaciones.
- Dinámicas de conversación.
- Encuestas.
- Registros administrativos y financieros.
- Antecedentes de los estudiantes.
- Estadísticas.

Como se observa en el listado anterior, existen datos que son producidos por los propios establecimientos, información primaria, y datos que son generados por otros actores e instituciones, información secundaria.

A continuación, se presenta una síntesis bibliográfica de los datos de desempeño utilizados con mayor frecuencia en las escuelas.

Datos de desempeño utilizados con más frecuencia en escuelas	Pruebas estandarizadas (Simce)	(Gill, Brandon y Hallgren 2014) (Educare, 2010) (Datnov; Park, 2011)
	Evaluaciones sumativas internas	
	Categoría de desempeño	
	Evaluación docente	
	Asistencia	
	Matrícula / deserción	
	Entrevistas	
	Diagnósticos	
	Datos administrativos y financieros	
	Observaciones	
	Encuestas de satisfacción	

Tabla 1: Datos de desempeño escolar con mayor frecuencia de uso. Elaboración propia.

2.3 Procesos, condiciones y contextos en el uso de datos

Una de las enseñanzas principales de la investigación sobre el uso de datos en las escuelas y distritos escolares es que las evaluaciones, pruebas de los estudiantes, y otras formas de datos son sólo tan buenas como la forma en que se utilizan. Pero ¿Qué influye en la forma en que se utilizan? Esta pregunta relativamente sencilla resulta ser bastante compleja de responder. El uso de datos implica una serie de procesos, condiciones y contextos. Involucra procesos interpretativos, ya que el uso de datos requiere que el usuario interprete los datos y construya implicaciones para los siguientes pasos. Implica condiciones sociales y de organización, ya que el uso de datos se desarrolla en el contexto de un sistema de organización de múltiples niveles. Y, ya que los datos pueden ser una fuente de poder, en particular en el entorno de la responsabilidad actual, el uso de datos también implica relaciones de poder (Coburn; Turner, 2011).

El proceso de uso de datos está formado de manera significativa por el contexto organizacional y político de las escuelas y distritos. Las rutinas de uso de datos estructuran a las personas con quienes los profesores y otros interactúan, en torno a qué datos, de qué maneras. Estas rutinas están influenciadas por la configuración del tiempo, el acceso a los datos y las normas laborales que guían la interacción. El liderazgo desempeña un papel en todas estas dimensiones organizacionales. Finalmente, estas dimensiones de contexto están entrelazadas e influenciadas por relaciones de poder y autoridad (Coburn; Turner, 2011).

Estudios existentes sobre uso de datos apuntan a una amplia gama de dimensiones en cuestión de cómo se desenvuelve el uso de datos, variando desde factores individuales tales como las creencias y conocimientos, hasta factores organizacionales e incluso políticos (Coburn; Turner, 2011).

Definimos el proceso de uso de datos como lo que realmente ocurre cuando los individuos interactúan con evaluaciones, resultados de pruebas y otras formas de datos a lo largo de su continuo trabajo. La investigación existente en la psicología cognitiva y social sugiere que el uso de los datos es, en la raíz, un proceso interpretativo que implica notar los datos en primer lugar, darle significado y construir implicaciones para la acción (Coburn; Turner, 2011).

Una de las principales lecciones sobre el proceso de uso de datos es el papel central de la interpretación. Los datos no hablan por sí mismos. Por el contrario, la gente debe activamente dar significado a los datos y construir implicaciones para la acción. Para entender cómo se usan los resultados de las pruebas, las evaluaciones y otras formas de datos, es necesario comprender estos procesos interpretativos (Coburn; Turner, 2011).

El proceso de uso de los datos, y el papel de la interpretación, empieza cuando los individuos o grupos notan los datos o patrones en los datos en primer lugar. Las investigaciones existentes sugieren que las personas rutinariamente no notan las piezas clave de información o los patrones principales en los datos. La atención es parcial y filtrada de manera significativa (Spillane; Miele, 2007).

Los procesos interpretativos también están al frente y en el centro cuando los individuos construyen implicaciones para la acción. Cuando los profesores deciden que la implicación de los datos es que deben modificar su enseñanza, reagrupar a los estudiantes basándose en las evaluaciones, o no cambiar nada porque el problema tiene que ver con la construcción de la prueba o la vida de los niños en casa, la interpretación juega un papel central (Coburn; Turner, 2011).

El conocimiento también puede jugar un papel. La interpretación de los datos de los líderes de los distritos y de los profesores, puede ser problemática cuando carecen de conocimientos sustantivos sobre el tema relevante para la decisión (Coburn; Turner, 2011).

El trabajo teórico sugiere que la motivación influye en la forma en que los individuos interactúan e interpretan el uso de los datos. La investigación en psicología sugiere que las personas tienen una fuerte motivación para mantener una auto-imagen positiva. Este sesgo de autoafirmación puede conducir a una tendencia a descontar evidencia que plantea preguntas sobre la eficacia de las prácticas o desempeño del pasado (Coburn; Turner, 2011).

Interacción social, el uso de datos en las escuelas y sistemas escolares rara vez es un esfuerzo individual. Más bien, tiende a suceder en la interacción social y en la negociación con los colegas. Esto significa que los procesos interpretativos -conocer los datos, interpretarlos y construir implicaciones para la acción- suelen estar influidos por la interacción y la negociación con otros (Coburn; Turner, 2011).

Una segunda lección clave de la investigación sobre el uso de los datos es que el proceso de uso de los datos está formado de manera significativa por los contextos organizativos y políticos en los que tiene lugar. Los contextos organizativos y políticos de las escuelas públicas son bastante complejos. Las escuelas públicas son un sistema multinivel, con la expectativa de que los procesos de datos se desarrollen simultáneamente en múltiples niveles. Los procesos de datos también existen en, y están interrelacionados con, un ambiente altamente politizado, con múltiples grupos para servir y múltiples metas (Coburn; Turner, 2011).

2.4 Propósitos del uso de datos

El grado en que las intervenciones interactúan con contextos políticos y organizativos para dar forma a los procesos interpretativos es importante porque tiene consecuencias para diversos resultados. Estas intervenciones para el uso de los datos hacen varias afirmaciones sobre los resultados: mayor aprendizaje de los estudiantes, mejoras en los resultados de los exámenes, mejoras en la práctica, mayor eficiencia, mejoramiento escolar, aprendizaje organizacional y transformación organizacional (Coburn; Turner, 2011).

En términos agregados, es posible identificar y clasificar los propósitos principales en el uso de los datos. Según Goertz, Olah y Riggan (2009), es posible clasificar tres grandes finalidades:

- Mejorar las prácticas en el aula, es decir, los atributos relacionados con las metodologías de aprendizaje, incluyendo aspectos como el ambiente para el desarrollo del aprendizaje y las estrategias didácticas.
- Promover mejoras en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, es decir, generar cambios positivos en el desarrollo cognitivo y/o formativo de estos.
- Mejorar la gestión institucional, lo que corresponde al diseño y ejecución de procesos y prácticas que favorezcan el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diferentes tipos de decisiones que pueden incluir: establecer y evaluar el progreso hacia objetivos, atender necesidades individuales o grupales, evaluar la efectividad de las prácticas, evaluar si las necesidades del cliente se están cumpliendo, reasignar recursos o mejorar procesos para mejorar los resultados. Una vez que se ha tomado e implementado la decisión de actuar, se pueden recopilar nuevos datos para evaluar la efectividad de esas acciones, lo que conduce a un ciclo continuo de recolección, organización y síntesis de datos para apoyar la toma de decisiones (Schuyler; Marsh, 2007).

Hasta la fecha, pocos estudios han abordado el impacto de las intervenciones de uso de datos en el cambio organizacional. Sin embargo, los que sí lo han hecho, proporcionan un retrato notablemente consistente, si bien general, de los caminos entre las intervenciones y el cambio organizacional. Estos estudios sugieren que el cambio organizacional puede resultar cuando grupos o individuos se involucran en un proceso

iterativo de observar, interpretar y construir implicaciones para la acción en el contexto de rutinas de datos. Cuando se organiza estratégicamente, las conversaciones de uso de datos y las decisiones incrementales que resultan, pueden sumar cambios sustanciales en la política, en la organización del trabajo y en las prácticas de trabajo mismas (Supovitz y Weathers, 2004).

El aprendizaje del estudiante es quizás el más frecuentemente citado de los resultados en la bibliografía de uso de datos. Para los educadores y los investigadores por igual, el aprendizaje de los estudiantes es la línea de fondo. Sin embargo, existe un considerable debate entre los miembros de la comunidad de medición y evaluación acerca de lo que constituye una medida válida del aprendizaje de los estudiantes y la relación entre el rendimiento en las pruebas y el aprendizaje (Baron y Wolf, 1996, 2008). De hecho, tal vez reflejando los múltiples puntos de vista en este debate, los estudios del uso de datos se basan en una amplia variedad de medidas, incluyendo evaluaciones en el aula, evaluaciones de desempeño y, más frecuentemente, pruebas estandarizadas a gran escala para medir el aprendizaje de los estudiantes (Black & William, 1998, Young & Kim, 2010).

El uso significativo de los datos comienza con quién accederá, analizará o revisará los datos y con qué propósito. Aquí se describen los diferentes usuarios de los datos, por nivel, y los propósitos para los cuales podrían llevar a cabo análisis de datos, que se presentan en la Figura 2a. Aunque la Figura 2a está organizada por el nivel de toma de decisiones, es importante reconocer que los datos a menudo fluyen a través de los niveles y que las decisiones basadas en datos pueden afectar a múltiples niveles (Gill; Borden; Hallgren, 2014).

Toma de decisiones educativas	Uso de datos
Profesores de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las necesidades, fortalezas, progreso y desempeño de los estudiantes • Desarrollar y revisar la instrucción en el aula • Entender las fortalezas y debilidades profesionales
Administradores de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las necesidades, fortalezas, progreso y desempeño del personal y los estudiantes • Desarrollar y revisar planes, objetivos y metas de la escuela • Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares

<p>Superintendentes, juntas escolares, personal del distrito, líderes de organización de manejo de los estatutos, autorizadores de los estatutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las necesidades, fortalezas, progreso y rendimiento de las escuelas, del personal y los estudiantes • Desarrollar y revisar los currículos, estándares, planes, objetivos y metas del distrito • Monitorear la implementación y el impacto de las prácticas, programas y políticas del distrito
<p>Funcionarios de agencias estatales de educación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear los niveles de logros y éxitos estatales, en general y para subgrupos, en todo el estado y por la escuela / distrito • Monitorear y reportar las medidas del desempeño escolar (es decir, el valor agregado) • Medir valor agregado de los profesores • Monitoreo del capital humano • Evaluar la implementación del programa y los impactos • Desarrollar y revisar los estándares estatales, planes de estudio y metas

Ilustración 1: Niveles de toma de decisiones educativas. Fuente Gill; Borden; Hallgren, 2014

En términos más agregados y sistémicos, se pueden identificar tres resultados potencialmente interrelacionados del uso de datos: (a) resultados relacionados con el aprendizaje del estudiante; (B) aquellos relacionados con cambios en la práctica docente y administrativa; y, (c) los relacionados con el cambio organizacional o sistémico (Coburn; Turner, 2011).

La relevancia de los datos para el tomador de decisiones y la decisión en cuestión no es suficiente para asegurar que los datos moverán al tomador de decisiones en una dirección productiva. Por ejemplo, los datos sobre el rendimiento de los estudiantes son ciertamente relevantes para evaluar el desempeño de la escuela, pero si no son analizados cuidadosamente, podrían conducir a malas inferencias sobre el rendimiento de la escuela y las malas decisiones sobre cómo mejorar el desempeño de la escuela (Gill; Borden; Hallgren, 2014).

Ser orientado por datos requiere mucho más que la existencia de una infraestructura de datos efectiva, la accesibilidad de los datos y una cultura de uso de datos. También requiere una cuidadosa atención para asegurar que los datos sean relevantes y diagnósticos para cada toma de decisiones y decisión. De lo contrario, existe un alto riesgo de que el tomador de decisiones se mueva en la dirección equivocada o se ahogue en los datos (Gill; Borden; Hallgren, 2014).

Tomados en conjunto, los estudios que atienden los caminos de la intervención al aprendizaje del estudiante, el cambio en la práctica o el cambio organizacional comienzan a proporcionar orientación sobre los posibles mecanismos por los cuales las intervenciones de uso de datos producen los resultados que nos interesan. Los estudios

que atienden al aprendizaje de los estudiantes identifican dos vías clave: (a) influir en la naturaleza de las conversaciones de los maestros sobre los datos a través de nuevas rutinas de datos, protocolos y participación activa de los administradores escolares; y (b) influir en el conocimiento de los maestros a través del desarrollo profesional. Ambos enfoques destacan la importancia de los procesos interpretativos subyacentes de los profesores, mostrando cómo el cambio de la dinámica de la interacción social, o los conocimientos que los docentes recurren cuando hacen atribuciones sobre las evaluaciones y basan implicaciones para la acción, son importantes para el nivel de aprendizaje de los estudiantes en sus aulas (Coburn; Turner, 2011).

El desafío y compromiso del uso de datos dependen de la habilidad de hacer uso de estos para crear una diferencia en la enseñanza de los niños, apoyar los esfuerzos del personal, y para diseñar servicios para las familias basados en la mejor información y conocimiento que se encuentren disponibles. Si el uso de datos es un factor que influye en el éxito o fracaso de los niños para los que trabajamos, tenemos la responsabilidad de llevar a cabo bien este proceso (Educare, 2010).

A continuación, se presenta una síntesis bibliográfica con los principales tipos de uso de datos en las escuelas.

Tipos de uso de datos	Asociados al aprendizaje de los estudiantes	Evaluar las necesidades individuales o grupales de los estudiantes	(Coburn; Turner, 2011) Goertz, Olah y Riggan (2009) (Schuyler; Marsh, 2007) Supovitz y Weathers, 2004) (Gill; Borden ; Hallgren, 2014)
		Ver fortalezas, progreso y desempeño de los estudiantes	
		Fortalecer Aprendizajes de Estudiantes	
	Asociado a las prácticas docentes	Evaluar la efectividad de prácticas docentes	
		Fortalecer la instrucción en el aula	
		Entender las fortalezas y necesidades profesionales	
	Asociadas a la gestión institucional	Desarrollar y revisar planes, objetivos y metas de la escuela	
		Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	
		Mejorar procesos institucionales	
		Reasignar recursos	

Tabla 2: Síntesis de los tipos de usos de datos. Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

2.5 Factores que facilitan o dificultan el uso de datos

Para guiar el mejoramiento de la práctica y, en última instancia, la mejora de los resultados de los estudiantes, los datos deben ser relevantes para la práctica del tomador de decisiones en particular y el diagnóstico para el tema en cuestión. No se utilizarán datos irrelevantes, y los datos no diagnósticos podrían utilizarse de manera inapropiada. Si los datos proporcionados no son relevantes y diagnósticos, es más probable que los

educadores terminen ahogándose en los datos en vez de ser orientados (en la dirección correcta) (Gill; Borden; Hallgren, 2014).

Factores que permitieron o dificultaron a los educadores el uso de datos:

Accesibilidad y puntualidad de los datos

En el estudio de IFL (el instituto de aprendizaje por sus siglas en inglés), encontramos que los educadores eran mucho más propensos a usar datos en un distrito que permitían el acceso a través de un sistema de datos en línea. A pesar de que los problemas tecnológicos limitaban el acceso en algunos campus, la mayoría de las escuelas tenían la capacidad, en el sitio, de ver una variedad de datos de los estudiantes, desglosarlos, ejecutar análisis de ítems y mostrar resultados en múltiples formatos (Coburn; Turner, 2011).

El acceso es generalmente un factor importante para los profesionales que buscan información. Sin embargo, en algunos estudios, el acceso tiene muy poco efecto en cómo los potenciales usuarios de datos usan realmente los datos. Para aquellos que están buscando información, acceder a los datos puede incluir una recopilación de datos de manera independiente. Los resultados de los datos, que serán utilizados, deben estar dentro del alcance de la toma de decisiones basadas en datos dentro de un periodo que sea relevante para las decisiones que se están tomando (Educare, 2010).

Disponibilidad de datos

La configuración de las rutinas de datos llama la atención de los profesores sobre algunos datos y no sobre otros. Pero, esto se basa en sistemas y estructuras que introducen los datos en primer lugar. Por lo tanto, la disponibilidad de datos es importante para cómo se desarrollan las rutinas (Coburn; Turner, 2011).

El uso de los datos es bastante extenso y complejo, con muchas oportunidades de que los datos se vuelvan inmanejables, incluso cuando el usuario es competente y motivado. Las características de los datos que impactan en el uso incluyen la accesibilidad, la cantidad de datos recopilados y presentados, la conexión de los datos a los objetivos del programa o práctica en la sala de clases, y la validación de los datos a través de una triangulación, precisión, y fiabilidad (Educare, 2010).

Validez percibida de los datos

El personal de la escuela en cada sitio a menudo cuestionaba la exactitud y la validez de las mediciones. Estas dudas afectaron en gran medida la aceptación individual, lo que investigaciones anteriores han identificado como un factor importante que influye en el uso significativo de datos, para las diversas fuentes de datos.

Capacidad y Apoyo del Personal

Numerosos estudios han encontrado que el personal de la escuela a menudo carece de suficiente capacidad para formular preguntas, seleccionar indicadores, interpretar los resultados y desarrollar soluciones (Choppin, 2002). La falta de capacidad reportada fue una explicación de la falta de voluntad de los directores de ayudar a los profesores con estas tareas y el desarrollo profesional que estaba menos centrado en el uso de los datos.

Cultura Organizacional y Liderazgo

La cultura y el liderazgo dentro de una escuela o distrito influyen en los patrones de uso de datos en los sitios. Otros estudios han demostrado consistentemente que los líderes escolares que son capaces de utilizar de manera efectiva los datos para la toma de decisiones, están bien informados y están comprometidos con el uso de datos en sus escuelas (Choppin, 2002, Feldman y Tung, 2001, Herman & Gribbons, 2001), y que la existencia de comunidades profesionales de aprendizaje y una cultura de colaboración facilitan la toma de decisiones orientada por datos (Chen, Heritage, & Lee, 2005; Holcomb, 2001; Keeney, 1998; Lachat y Smith, Symonds, 2003).

Tiempo

Las escuelas y distritos que promueven exitosamente la toma de decisiones fundamentadas en datos, tienen por lo general una característica clave en común: tiempo de colaboración dedicado a los profesores. Ya sea que los profesores se reúnan de manera semanal o mensual de manera horizontal, en grupos por año escolar o equipos verticales que abarcan todos los años escolares, las reuniones del grupo de profesores son la clave para un buen análisis de datos. Como una importante observación, sin colaboración y colegialidad, el uso de datos es imposible (Datnov; Park, 2011).

La falta de tiempo para analizar, sintetizar e interpretar datos también limitó la toma de decisiones orientada por datos en múltiples sitios de estudio. El tiempo adecuado para la investigación colaborativa puede ayudar a los educadores a comprender las implicaciones de los datos para el mejoramiento escolar. El tiempo es un elemento central en cómo se organiza la interacción alrededor de los datos. Se necesita tiempo para recopilar y analizar datos y debatir colectivamente las implicaciones para la toma de decisiones.

Rutina de Uso de datos

Aunque a menudo se dan por sentado, las rutinas de uso de datos pueden desempeñar un papel significativo pero sutil en cómo se despliega el proceso de uso de datos. Una rutina organizacional es un patrón repetitivo y reconocible de acciones interdependientes, que involucra a múltiples actores (Feldman; Pentland, 2003). Se define rutinas para el uso de datos como las formas modales con las que las personas interactúan con los datos y entre sí a lo largo de su trabajo.

Las rutinas organizacionales estructuran las prácticas diarias en las escuelas enmarcando y concentrando las interacciones entre el personal escolar. A nivel escolar, las rutinas organizacionales incluyen planificación del mejoramiento escolar, la contratación de profesores, la evaluación de los profesores, las reuniones de curso, entre otros. Si bien describo las rutinas organizacionales en las escuelas, los lectores deben tener presente que dichas rutinas son la esencia de todas las organizaciones y también pueden estructurar el trabajo intraorganizacional.

Las rutinas organizacionales son útiles para muchos propósitos. Una vez que se implementan y se institucionalizan, pueden propiciar las acciones eficientes coordinadas entre los miembros de una organización (Spillane, 2012).

Normas de Interacción

A pesar de que cada vez son más las rutinas que se diseñan para reunir a los profesores y compartir su práctica en las discusiones de los datos, las normas de privacidad dejan la conversación al nivel de lo superficial, de modo que es inusual que los profesores hablen en profundidad sobre su práctica y compartan evidencia del aprendizaje de los estudiantes con sus colegas. Las escuelas con normas que permiten a los maestros compartir datos abiertamente sobre su práctica en el aula, criticarse mutuamente o hacer preguntas difíciles, tienen más probabilidades de tener conversaciones que ahonden más en los temas de instrucción y aprendizaje de los estudiantes.

Protocolos y Habilidad especializada

Algunas intervenciones proporcionan protocolos explícitos, a veces acompañados de habilidad especializada, para estructurar la interacción en las rutinas de uso de datos. Los protocolos son pasos y directrices procedimentales para organizar la discusión y la participación en la estructura, y las investigaciones existentes sugieren que tienen el potencial de (a) dar forma a las rutinas de uso de datos en formas que influyen en los procesos interpretativos y (b) alterar las normas de interacción (Coburn; Turner, 2011).

Los protocolos también pueden influir en las normas de interacción. Los protocolos bien estructurados pueden crear un espacio seguro para la conversación guiando a quienes hablan, cuánto y de qué manera (Murnane, Sharkey y Boudett, 2005), evitando que una persona domine las conversaciones y permitiendo que las diferencias de opinión salgan a la luz.

El desarrollo profesional

Tanto en la mecánica del uso de datos como en el contenido de la materia tiene el potencial de influir indirectamente en los procesos interpretativos por medio del conocimiento y creencias que los profesores y otros aprenden al percibir datos, interpretarlos y construir implicaciones para la acción. Cuando las intervenciones proporcionan desarrollo profesional o capacitación sobre la mecánica del uso de los datos, el conocimiento de los maestros acerca de hacer preguntas, seleccionar los datos apropiados y sacar conclusiones apropiadas aumenta (Datnow, Park y Wohlstetter, 2007).

Para los miembros del personal que aún se encuentran construyendo sus habilidades, la asistencia técnica y la capacitación que se hace disponible en las escuelas pueden facilitar el desarrollo del conocimiento sobre el uso de datos. En un contexto general, donde capacitar y tener los recursos tiene un impacto en los límites del personal de la escuela y el uso de datos, suministrar capacitación en sistemas de datos y desarrollo profesional en el uso de datos facilita el proceso de toma de decisiones. La modelación, capacitación y actividades utilizadas para comenzar y mantener el uso de datos facilitan el desarrollo de las prácticas de uso (Educare, 2010).

Sanciones y recompensas

En esta era de responsabilidad, es cada vez más frecuente que las intervenciones de uso de datos impliquen sanciones y recompensas por el desempeño, con los datos como el árbitro del desempeño. Vincular el uso de datos con sanciones y recompensas, especialmente el grado en que las atribuciones de éxito y fracaso son ampliamente

divulgadas, pueden alterar las relaciones de poder en formas que configuran la interpretación y la acción (McDonnell, 2004). De hecho, hay evidencia de que la política de responsabilidad reestructura las relaciones de poder entre las escuelas y las comunidades, haciendo que los líderes escolares sientan una mayor presión del distrito y de las comunidades locales para mejorar los puntajes de los exámenes para mantener el apoyo y la financiación pública (McDonnell, 2004).

Guías. Formularios, Tableros

Presentaciones de datos, y guías de discusión son herramientas para facilitar el uso de datos. Los tableros y otros tipos de presentaciones visuales de datos hacen que los análisis sean más fáciles. Las guías de discusión y formularios de planificación pueden facilitar las conversaciones acerca de los datos. Estas herramientas definen y redefinen lo que el personal de asistencia y los programas deben hacer para dar lo mejor. Los formularios que son completados puede que se enfoquen en cierto tipo de datos, el guiar la conexión de los resúmenes de datos a las tareas, y obtener un plan sobre quién implementa las tareas. Los recursos que ayudan a los usuarios de los datos para darle significado y relacionar aquel significado con la práctica, sirven como andamios para un uso de datos efectivo (Educare, 2010).

Si bien todas las formas de datos requieren la capacidad necesaria para traducir los datos en información y conocimiento viable, los modelos más complejos de la toma de decisiones orientada por datos requieren habilidades adicionales, como ser capaces de crear buenas preguntas, diseñar instrumentos de recopilación de datos (como encuestas), desglosar y analizar los datos existentes para abordar nuevas preguntas y criticar la investigación y otras formas de conocimiento.

En el caso de la variable factores que facilitan o dificultan el uso de datos al interior de los establecimientos educacionales, varios autores identifican una serie de componentes que se relacionan con distintos ámbitos que, para efectos de ordenación y mayor entendimiento, se propone agregar en: factores asociados a los datos, factores asociados al individuo, factores asociados a lo organizacional y finalmente, factores asociados al entorno institucional.

Factores que facilitan y dificultan el uso de datos	Asociada a Datos	Disponibilidad de datos	(Coburn; Turner, 2011) (Spillane; Miele, 2007) (Gill; Borden ; Hallgren, 2014) (Choppin, 2002) (Herman & Gribbons, 2001) (Datnov; Park, 2011) (Datnow, Park y Wohlstetter , 2007) (McDonnell, 2004)
		Puntualidad de datos	
		Validez percibida	
		Cantidad de datos	
		Entendimiento de los datos	
	Asociada a individuo	Motivación	
		Conocimiento	
		Capacidad	
	Asociada a lo organizacional	Cultura organizacional	
		Capacitación y apoyo	
		Liderazgo	
		Tiempo	
	Asociadas al entorno institucional	Rutina uso de datos	
Sanciones y recompensas			
Rendición de cuentas			
		Normas, protocolos	

Tabla 3: Factores que facilitan y dificultan el uso de datos. Elaboración propia en base a revisión bibliográfica.

2.6 El liderazgo como factor Articulador

El concepto de liderazgo fundamentado en datos como una empresa compartida es esencial para las iniciativas de uso de datos. El liderazgo para el uso de datos no es una propiedad inherente de alguien en un rol formal; más bien, se distribuye entre una red de personas con conocimientos complementarios que trabajan en conjunto. Este es justamente el rol de un equipo de profesores cuando funciona de manera productiva. Los profesores comparten la responsabilidad y el liderazgo para mejorar el desempeño del estudiante (Datnov; Park, 2011).

Los líderes juegan un papel fundamental al determinar las expectativas sobre las discusiones de los profesores en torno a los datos. Sin embargo, es importante que estas expectativas sean balanceadas. Mucha estructura puede reprimir la discusión; muy poca estructura puede hacer que algunas discusiones se vayan por las ramas. Para entregar aquella estructura, algunos distritos y escuelas desarrollaron o adoptaron protocolos de discusión de datos (Datnov; Park, 2011).

Los líderes escolares y distritales desempeñan un papel influyendo en cada uno de estos aspectos del contexto: en primer lugar, diseñando rutinas, asignando tiempo, creando acceso a datos, fomentando normas de interacción y participando en rutinas de uso de datos.

Los líderes escolares y de distrito también configuran el tiempo, permitiendo o restringiendo la capacidad de los profesores y de otros para participar en rutinas de uso de datos con regularidad o por periodos prolongados de tiempo (Coburn; Russell, 2008).

Los líderes escolares y distritales también juegan un papel clave en el establecimiento de normas de interacción. Pueden crear un clima de confianza y de asumir riesgos en las

escuelas, lo que permite a los docentes y a otras personas compartir más libremente y asumir los riesgos necesarios para cambiar su práctica (Bryk; Schneider, 2002)

Como los estados, distritos, y escuelas buscan estrategias para ayudar a mejorar el desempeño de los estudiantes y mejorar también la disposición del colegio, están utilizando un mayor rango de datos para la toma de decisiones en todos los niveles del sistema educativo, desde las salas de clases individuales hasta los departamentos de estado de educación. Defensores de la toma de decisiones impulsada en datos han alentado a las escuelas y distritos a moverse hacia una orientación de continua mejora de calidad, involucrando una permanente fijación de objetivos, medición, y procesos de retroalimentación que buscan (1) monitorear y evaluar programas y procesos y (2) vincular los resultados a conclusiones individuales y organizacionales (Gill; Borden; Hallgren, 2014).

Si se presta atención a los roles que cumple un alto directivo público se puede observar como éste hace aportes significativos a la organización, principalmente en tres ámbitos (Servicio Civil, 2015)

- Definir las estrategias: por estrategia se entiende la formulación de las políticas públicas, si se trata del nivel institucional o global, y de planes y programas, si se trata del nivel organizativo o de unidad.
- Llevar a cabo la gestión interna: referida a la capacidad de articular los recursos humanos, financieros y organizativos que permitan avanzar en el logro de los objetivos definidos en la política pública.
- Crear un entorno que autorice y favorezca la gestión de la estrategia definida: desarrollar un ámbito de respaldo que minimice las resistencias a la aplicación de las políticas públicas, planes y programas. Esto implica saber identificar los grupos de interés, la capacidad de estos para apoyar o bloquear las iniciativas, crear coaliciones y articular intereses diversos.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Objetivos Generales

Estudiar los distintos propósitos del uso de información de desempeño institucional por parte de directores y directoras de establecimientos educacionales de Chile.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar información asociada a desempeño institucional que es revisada por los directores.
- Caracterizar los distintos tipos de usos de información al interior de los establecimientos educacionales.
- Caracterizar los distintos factores que facilitan y dificultan el uso de información al interior de las escuelas de Chile.

3.3 Resultados Esperados

Tener mayor conocimiento sobre el uso de información que realizan los líderes escolares respecto del desempeño de sus centros educativos, caracterizando los distintos usos de información que apuntan a mejorar la calidad de la educación que imparten. Otro resultado esperado, es el conocer los múltiples factores que facilitan su uso, de manera de proponer recomendaciones generales de política pública.

3.4 Tipo de Estudio

La metodología utilizada corresponde a un estudio exploratorio mixto (cualitativo y cuantitativo) ya que actualmente no se encuentra disponible información de este tipo para la realidad de los establecimientos educacionales del país, que permitirá caracterizar los distintos tipos de propósitos en el uso de la información y los posibles factores que facilitan o dificultan dicho proceso. La idea es realizar este primer acercamiento para generar información y conocimiento relevante respecto del tema, con el fin de generar un interés por realizar investigaciones más profundas que permitan fortalecer la política pública.

3.5 Actores Involucrados

Directores de establecimientos educacionales del país de las distintas dependencias administrativas (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados). Esto se justifica por su calidad de líderes organizacionales, responsables de la implementación de los proyectos educativos de cada comunidad escolar.

Profesionales expertos en educación dependientes de la Agencia de la Calidad de la Educación, que depende de MINEDUC. Son los evaluadores encargados de hacer las visitas evaluativas a las escuelas, levantando información para orientar la mejora de los

establecimientos educacionales que mayores dificultades presentan en las evaluaciones SIMCE y otros indicadores de calidad.

3.6 Recolección de Información

Para el levantamiento de la información cuantitativa, se procedió a la realización de una encuesta a todos los directores y directoras de centros educacionales de Chile, que van de pre kinder a cuarto medio, mediante la utilización de una encuesta digital on line que fue enviada el día 22 de noviembre del año 2018 a los correos electrónicos de cada uno de ellos.

Para el caso de la información cualitativa, durante el mes de noviembre de 2018, se realizaron focus groups a profesionales evaluadores y coordinadores de equipo de la Agencia de la Calidad de la Educación, con un total de 8 participantes, y a directores de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de la Región Metropolitana, con un total de 6 participantes.

3.7 Análisis

Mediante la obtención de la información por la vía de los cuestionarios y de los focus groups, se pudo establecer los principales factores que inciden en el uso de información del desempeño al interior de las escuelas del país, así como también, tener referencias sobre los distintos tipos de propósitos y usos de información, que fueron el insumo principal para proponer recomendaciones generales de política pública. En esta metodología de trabajo se realizó un análisis estadístico para el caso de las encuestas, y análisis de testimonios para el caso de los focus groups.

3.8 Metodología de trabajo

En la siguiente figura se señala el diseño metodológico utilizado que contiene el tipo de estudio, la unidad de análisis, instrumentos para el levantamiento de la información, el universo considerado para la aplicación de los instrumentos y la metodología de análisis de la información levantada.

Objetivo General	Objetivos específicos	Variable	Metodología	Instrumento
Estudiar propósitos en el uso de la información de desempeño institucional en las escuelas de Chile	Identificar Tipos de información analizadas por los directores	Información de desempeño Intitucional analizada	Cuantitativa	Encuesta Online
	Caracterizar Tipos de uso de información que se llevan a cabo al interior de las escuelas	Usos de información	Cantitativa Cualitativa	Encuesta Online Focus group
	Caracterizar Factores que facilitan o dificultan el uso de la información	Factores asociados al uso de la información	Cantitativa Cualitativa	Encuesta Online Focus group

Ilustración 2 Metodología de trabajo utilizada. Elaboración propia.

Lo primero que se realizó es el marco conceptual, donde se indaga, recopila y sistematiza literatura asociada a los temas de interés de este trabajo, que dicen relación con tres puntos fundamentales: Identificar cuáles son los datos asociados a desempeño institucional de mayor importancia y que más se utilizan en las escuelas, caracterizar los diversos propósitos en el uso de datos e identificar cuáles son los principales factores que inciden en el uso de datos al interior de los establecimientos educacionales.

Lo segundo, fue priorizar, para cada uno de los ámbitos antes mencionado, los considerados más importantes y relevantes que finalmente fueron incorporados en la encuesta, consultando a dos tipos de actores: uno asociado a conocimiento y *expertise* técnica en educación y el otro asociado a personas que han o hayan ejercido el rol de dirigir un establecimiento educacional, dado que son estos los encargados de liderar los proyectos educativos. El proceso de consulta se realiza a través de focus groups.

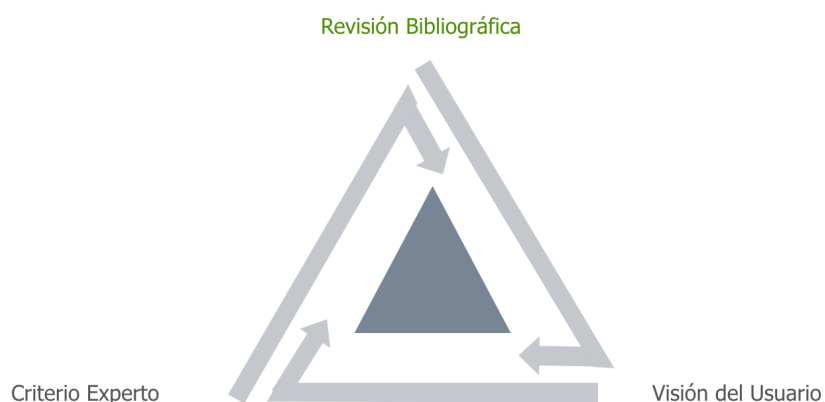


Ilustración 3: Triangulación metodológica utilizada. Elaboración propia.

Lo tercero, fue el proceso de diseño de la encuesta, que permite tener información cuantitativa asociada al interés del estudio. Por un lado, se consideraron preguntas asociadas a cada uno de los ámbitos de interés señalados, y por otro lado los elementos más importantes y relevantes que fueron señalados y sistematizados en los focus groups realizados. Adicionalmente, fueron incorporadas un par de consultas que permitieron caracterizar a las personas que contestaron la encuesta, de manera de poder establecer algunos análisis y conclusiones de utilidad para el estudio.

Lo cuarto, correspondió a la revisión de la encuesta por parte de personas expertas en educación. Para ello, se consideró la realización de un focus groups durante noviembre de 2018 con profesionales de la Agencia de la Calidad de la Educación, específicamente con evaluadores y coordinadores de dichos profesionales, quienes tienen formación asociada a mejoramiento de procesos escolares, y como parte de sus funciones, está el levantamiento y análisis de información de los centros educativos que les corresponde visitar.

Una vez revisado y validado el contenido de la encuesta y la escala Likert a utilizar, como quinto paso, se procedió a realizar un testeo de la encuesta con profesionales que hayan ejercido el rol de director (a) de establecimientos educacionales, con el propósito de verificar que las preguntas fuesen entendidas, que tuviesen cierto grado de sintonía con la realidad y con las actividades que desarrollan los propios directivos.

Posteriormente, y como sexto paso, se procedió a la aplicación de la encuesta, mediante la utilización de herramientas tecnológicas, específicamente, mediante el envío de correos electrónicos a través de la plataforma Qualtrics, que permitió llegar a un gran número de directores y directoras del país, utilizando para ello las bases de datos disponibles en la Agencia de Calidad de la Educación.

Posteriormente, con el objeto de profundizar en el análisis de los factores asociados al uso de datos, se definió una lista de factores señalados en la literatura consultada en el estudio, las cuales fueron analizadas y priorizadas de acuerdo a importancia por los profesionales expertos de la Agencia de Calidad de la Educación. Para efectos de la encuesta, dicha lista priorizada de factores es la que finalmente se incorporó en la consulta final. Por cada factor priorizado, se definió preguntas del tipo experimental, con escenarios distintos para cada uno de los directivos que contestaron y que se distribuyeron de manera aleatoria.

El primer factor analizado fue el tipo de reporte de resultados educativos entregado a los directivos escolares. Los escenarios fueron: Informe detallado, informe ejecutivo y plataforma web interactiva.

El segundo factor analizado fue la oportunidad en la entrega de los datos de resultados educativos a los establecimientos educacionales. Los escenarios fueron: Enero, mayo y agosto.

El tercer factor analizado fueron las jornadas de capacitación en uso de datos que realiza la Agencia de Calidad. Los escenarios fueron: Asiste a jornada de capacitación en uso de datos y replica lo aprendido, asiste a jornada de capacitación en uso de datos y no replica lo aprendido y no asiste a jornada de capacitación en uso de datos.

El cuarto factor analizado fue los protocolos y tiempos protegidos para el análisis de los datos al interior de los establecimientos educacionales. Los escenarios fueron: Cuenta con protocolos y tiempos protegidos para el análisis de los datos y no cuenta con protocolos y tiempos protegidos para el análisis de los datos.

El quinto factor a analizado fueron los mecanismos de participación para el uso de datos. Los escenarios fueron: Cuenta pública participativa con taller de trabajo con la comunidad y cuenta pública tradicional.

Para todos los factores y escenarios, se plantearon 8 tipos de decisiones escolares donde se hace uso de los datos por parte de los líderes escolares, y se consulta para cada uno de ellos, qué tan probable es que el directivo use los datos dado el escenario que debió responder por cada uno de los 5 factores. La escala de respuestas posibles va desde el valor 1, que significa nada probable, al valor 10 que significa muy probable.

Para facilitar el análisis de las respuestas en cada factor y en cada escenario, se procedió a agrupar las respuestas en un único factor, con el propósito de poder hacer los cálculos necesarios que permiten comparar los diferentes escenarios y variables definidos anteriormente. Para ello se utilizó como técnica estadística el análisis factorial o análisis de datos multivariado.

Para estimar si existen diferencias significativas en las medias de las respuestas para cada escenario y factor, se realizaron análisis cuantitativos, utilizando las pruebas estadísticas t de student y ANOVA.

- T student: este tipo de análisis sirve para evaluar si existen diferencias significativas en cuanto a la media, para dos grupos (Hernández, et al, 2005). De tal manera, se necesita una variable dependiente nominal categórica, y una (o unas) variable dependiente numérica (Hernández, et al, 2005).

- Análisis ANOVA de un factor: este análisis sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa (Arancibia, 2017). En este caso, la hipótesis que se pone a prueba en el ANOVA de un factor es que todas las medias son iguales.

Para efectos de todos los análisis, se trabajó con un 95% de confianza.

Una vez contestadas las encuestas, se procedió al análisis de las respuestas recibidas, que permitieron establecer algunas conclusiones respecto de los ámbitos de interés del estudio.

Para dicho análisis, se establecieron algunas variables de interés:

- Caracterización de la muestra, con el objetivo de determinar como se compone la muestra, principalmente considerando variables como dependencia administrativa, sexo, experiencia, tipo de educación impartida, entre otras.
- Datos de gestión educativa asociada al desempeño institucional más usados y valorados por los directores escolares a la hora de tomar decisiones para fortalecer los procesos institucionales.
- Periodicidad de reuniones para el análisis de los datos más valorados en orden de importancia por cada uno de los directivos que contestaron la encuesta.
- Principales propósitos para el uso de los datos y el nivel de importancia que cada directivo asigna a cada uno de ellos.
- Periodicidad de reuniones para el análisis y uso de los datos para los distintos propósitos identificados.
- Factores asociados al uso de datos que pudiesen determinar facilitar o dificultar su uso al interior de los establecimientos educacionales.

Finalmente, se procedió a establecer las conclusiones finales del estudio, algunas consideraciones a modo de limitantes y ciertas recomendaciones que pudiesen implementarse en distintos ámbitos de acción, que permitan fortalecer la política pública asociada al uso de datos de desempeño escolar para la toma de decisiones de los directivos escolares.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados proceso de priorización de componentes para cada uno de los ámbitos a estudiar

Levantados los principales componentes de cada variable de acuerdo a la revisión bibliográfica, se procedió a la revisión, priorización y validación con profesionales evaluadores y coordinadores de equipo de la Agencia de la Calidad de la Educación(con un total de 8 participantes) y a directores de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados de la Región Metropolitana(con un total de 6 participantes) a través de la realización de focus groups desarrollados durante el mes de noviembre de 2018.

Este proceso fue de vital importancia, ya que se estableció la matriz priorizada de componentes para cada variable, las que posteriormente fueron incluidas en la encuesta que fue aplicada a los directores de establecimientos educacionales del país.

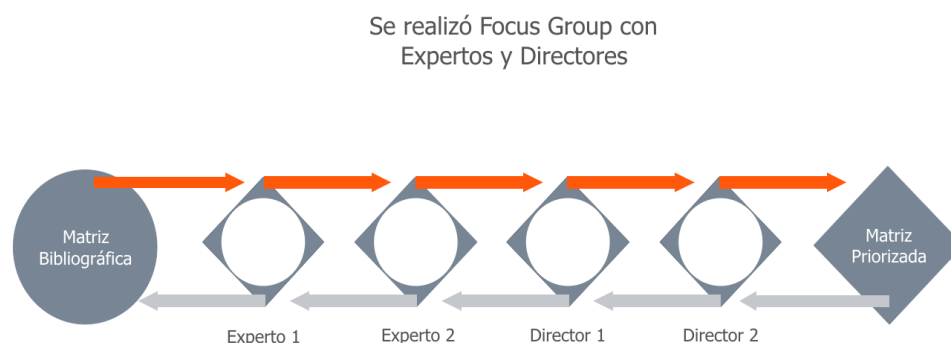


Ilustración 4: Metodología focus group utilizada. Elaboración propia.

Los resultados de dicho proceso de priorización se muestran a continuación.

Revisión Bibliográfica

Datos de desempeño utilizados con más frecuencia en escuelas	Pruebas estandarizadas (Simce)
	Evaluaciones sumativas internas
	Categoría de desempeño
	Evaluación docente
	Asistencia
	Matricula / deserción
	Entrevistas
	Diagnósticos
	Datos administrativos y financieros
	Observaciones
Encuestas de satisfacción	



Matriz priorizada

Datos de desempeño utilizados con más frecuencia en escuelas	Pruebas estandarizadas (Simce)
	Evaluaciones sumativas internas
	Categoría de desempeño
	Evaluación docente
	Asistencia
	Matricula / deserción
	Datos administrativos y financieros

Tabla 4: Priorización datos de desempeño escolar utilizados con mayor frecuencia. Elaboración propia.

Revisión Bibliográfica			Matriz priorizada		
Tipos de uso de datos	Asociados al aprendizaje de los estudiantes	Evaluar las necesidades individuales o grupales de los estudiantes	Asociados al aprendizaje de los estudiantes	Evaluar las necesidades individuales o grupales de los estudiantes	
		Ver fortalezas, progreso y desempeño de los estudiantes		Ver fortalezas, progreso y desempeño de los estudiantes	
		Fortalecer Aprendizajes de Estudiantes		Fortalecer Aprendizajes de Estudiantes	
	Asociado a las prácticas docentes	Evaluar la efectividad de prácticas docentes	Asociado a las prácticas docentes	Evaluar la efectividad de prácticas docentes	
		Fortalecer la instrucción en el aula		Fortalecer la instrucción en el aula	
		Entender las fortalezas y necesidades profesionales		Entender las fortalezas y necesidades profesionales	
	Asociadas a la gestión institucional	Desarrollar y revisar planes, objetivos y metas de la escuela	Asociadas a la gestión institucional	Desarrollar y revisar planes, objetivos y metas de la escuela	
		Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares		Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	
		Mejorar procesos institucionales		Mejorar procesos institucionales	
	Reasignar recursos		Reasignar recursos		

Tabla 5: Priorización de los tipos de uso de datos. Elaboración propia.

Revisión Bibliográfica			Matriz priorizada			
Factores que facilitan y dificultan el uso de datos	Asociada a Datos	Disponibilidad de datos	Asociada a Datos	Puntualidad de datos		
		Validez percibida		Cantidad de datos		
		Entendimiento de los datos		Motivación		
				Conocimiento		
	Asociada a individuo		Capacidad	Asociada a individuo		
	Asociada a lo organizacional	Cultura organizacional	Asociada a lo organizacional	Capacitación y apoyo		
		Capacitación y apoyo		Liderazgo		
		Liderazgo		Tiempo y rutina uso de datos		
		Tiempo				
	Asociadas al entorno institucional	Rutina uso de datos	Asociadas al entorno institucional	Sanciones y recompensas		
		Sanciones y recompensas		Rendición de cuentas		
		Rendición de cuentas				
		Normas, protocolos				

Tabla 6: Priorización de los factores que facilitan y/o dificultan el uso de datos. Elaboración propia.

Adicionalmente, se aprovechó la instancia para pedirle a los expertos y directores presentes, que pudiesen sugerir ideas, preocupaciones, alertas, etc., respecto al proceso de aplicación de las encuestas. Como síntesis de dicho proceso, se mencionan a continuación las principales recomendaciones:

- Encuesta corta, ya que encuestas demasiado extensas tienen menor probabilidad de ser contestadas por los directores de establecimientos, dada su escasez de tiempo por la infinidad de tareas administrativas diarias que deben realizar.

- Sugirieron que la encuesta no signifique más allá de 10 minutos totales en contestar de inicio a fin.
- Indicaron que las preguntas deben ser explícitas, cortas y en un lenguaje sencillo y entendible por los directivos escolares. Idealmente que se conecte de alguna u otra manera con la realidad que ellos (a) viven en el día a día.
- En términos de los resultados del estudio, sugirieron hacer un esfuerzo para poder tener desagregado los resultados a lo menos por dependencia administrativa del establecimiento, sexo del directivo que lidera el establecimiento y por el sistema de selección administrativa del cargo.
- Finalmente, y con el objetivo de acercar lo más posible las preguntas a la realidad de los establecimientos educacionales, recomendaron incorporar preguntas experimentales con ejemplo concretos.

4.2 Resultados proceso de diseño de encuesta y revisión por parte de equipo experto

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos del presente estudio, y tal como se mencionó en la propuesta metodológica, se procedió al diseño del cuestionario que fue aplicado en formato digital, específicamente vía correo electrónico a directores de establecimientos educacionales del país.

El cuestionario finalmente aplicado estuvo conformado de tres partes: La primera, en una serie de preguntas que permitieron caracterizar a los establecimientos educacionales y sus directores (as), como por ejemplo sexo, años de experiencia como director de establecimiento, dependencia administrativa, niveles de educación impartida, entre otros. Una segunda sección, que contuvo preguntas que apuntaron principalmente a identificar los grados de importancia y frecuencia en el análisis de datos para cada ámbito en estudio, es decir, los datos analizados en las escuelas, los propósitos en el uso de los datos y los factores que facilitan o dificultan el uso de datos. Finalmente, una tercera parte, que contuvo preguntas que permitieron profundizar en los factores que dificultan o favorecen el uso de datos al interior de los establecimientos educacionales, mediante la utilización de preguntas del tipo experimental, con ejemplos concretos y cotidianos asociados a las principales variables identificadas, logrando indagar sobre la probabilidad de uso de datos en presencia o no presencia de los factores asociados priorizados.

El cuestionario aplicado fue revisado por un equipo experto de la agencia de calidad de la educación, específicamente por los profesionales y coordinadores encargados de implementar las visitas integrales a las escuelas del país que se encuentran en categoría de desempeño insuficiente.

El cuestionario revisado por el equipo experto se encuentra en el anexo del presente documento.

4.3 Resultado proceso de aplicación de encuestas

La encuesta fue aplicada a contar del día 22 de noviembre del año 2018 a un total de 6.025 directores y directoras de establecimientos educacionales del país, a través del sistema de aplicación de encuestas en línea llamado Qualtrics, utilizando para ello, la

base de datos con los mails de cada uno de los directivos facilitada por la Agencia de Calidad de la Educación bajo convenio de confidencialidad.

Se dio un plazo de aproximadamente 2 semanas desde el envío del primer correo hasta el cierre del proceso de aplicación de la encuesta.

Los directivos que respondieron la encuesta alcanzaron el número de 650 directores de establecimientos educacionales. De ellos, un total de 340 completaron el proceso en un 100%, que equivale al 52% del total de directivos que respondieron la encuesta y a un 5,6% aproximado del total de correos enviados.

4.4 Análisis descriptivo de los resultados de la encuesta

Para efectos del análisis de los resultados, se consideró el universo de los 340 directivos que completaron el proceso en un 100%, es decir desde un inicio al fin, procediendo al cierre y envío de las respuestas. Por cada uno de los atributos que a continuación se presentan, sólo se ilustran los casos con elección de alternativa, es decir, aquellos que señalaron por ejemplo el rango de edad en el atributo edad.

4.4.1 Edad

Más del 70% de los encuestados tiene más de 50 años. Un porcentaje importante de ellos, aproximadamente el 30%, está en el rango de más de 60 años y menos de 70. Un porcentaje menor, el 8,1 %, se encuentra en el rango de 30 a 39 años.

Edad	N	Porcentaje
30-39	26	8,1
40-49	63	19,6
50-59	127	39,4
60-69	96	29,8
70 o más	10	3,1

Tabla 7: Edad de directivos que contestan encuesta. Elaboración propia.

4.4.2 Sexo

El 52% corresponde a directoras mujeres y el 48% corresponde a directores hombres.

Sexo	N	Porcentaje
Hombre	153	48
Mujer	167	52

Tabla 8: Sexo de directivos que contestan encuesta. Elaboración propia.

4.4.3 Nivel de estudios

Un porcentaje importante de los directores posee el título de magíster, un 65% aproximadamente. El tercio aproximadamente posee título universitario, y solo el 1,65% tiene el grado de doctor.

Estudios	N	Porcentaje
Doctorado	5	1,6
Magíster	208	64,8
Título Profesional Universitario	108	33,6

Tabla 9: Nivel de estudios de directivos que contestan encuesta. Elaboración propia.

4.4.4 Experiencia como director de establecimientos educacionales

En cuanto a la experiencia en el rol de director de establecimiento educacional, más del 60% declara tener más de 6 años continuos como director en uno o mas RBD (establecimientos educacionales). Sólo el 11% aproximadamente declara tener menos de 2 años.

Experiencia años totales	N	Porcentaje
Menos de 1 año	14	4,3
1-2 años	25	7,7
3-5 años	70	21,7
6-10 años	74	22,9
11-20 años	73	22,6
Más de 20 años	67	20,7

Tabla 10: Experiencia como director (a) de directivos que contesta encuesta. Elaboración propia.

4.4.5 Experiencia como director en actual establecimiento educacional

Respecto de los años de experiencia como director al momento de contestar la encuesta, más del 50% se ubica en el rango de 3 a 10 años. Un porcentaje importante, alrededor del tercio del total, se ubica en el rango de 3 a 5 años como director en el actual establecimiento educacional.

Experiencia en el RBD actual	N	Porcentaje
Menos de 1 año	34	10,6
1-2 años	39	12,1
3-5 años	102	31,7
6-10 años	76	23,6
11-20 años	43	13,4
Más de 20 años	28	8,7

Tabla 11: Experiencia de director (a) en actual establecimiento que contesta encuesta. Elaboración propia.

4.4.6 Dependencia establecimiento educacional

Un poco más del 50% corresponde a establecimientos de dependencia municipal. Un 36,8% corresponde a establecimiento particulares subvencionados, un 5,3% a particulares pagados y un 3,4% a establecimientos de dependencia de los nuevos servicios locales de educación pública.

Dependencia	N	Porcentaje
Administración delegada	4	1,2
Corporación municipal	49	15,3
DAEM municipal	122	38,0
Particular pagado	17	5,3
Particular subvencionado	118	36,8
Servicio local de educación pública	11	3,4

Tabla 12: Dependencia de establecimiento educacional. Elaboración propia.

4.4.7 Tipo de educación

Aproximadamente el 80% de los establecimientos son de tipo educación urbana y el 20% aproximadamente es de tipo rural.

Rural/Urbano	N	Porcentaje
Establecimiento rural	66	20,7
Establecimiento urbano	253	79,3

Tabla 13: Tipo de educación de establecimientos. Elaboración propia.

4.4.8 Niveles de educación

Más del 40% de los establecimientos imparte la educación pre básica y básica. Un 26,1% imparte los niveles de enseñanza de pre básica, básica y media. Un 14% sólo imparte educación básica y un 8,4% solo educación media. En tanto, un 7,5% imparte educación básica y media.

Nivel de su RBD	N	Porcentaje
Básica	45	14,0
Básica,Media	24	7,5
Media	27	8,4
Prebásica	3	0,9
Prebásica,Básica	139	43,2
Prebásica,Básica,Media	84	26,1

Tabla 14: Niveles de educación impartida por establecimientos. Elaboración propia.

4.4.9 Región

El 25% de los directores que contestaron la encuesta ejercen su rol en establecimientos de la región Metropolitana. Luego sigue la región del Maule con un 11,1%, la región de Valparaíso con un 9,8%, la región de Ñuble con un 9,1%. La que presenta un menor porcentaje es la región de Magallanes y la Antártica Chilena, solo con un 0,3%.

Región	N	Porcentaje
Región Metropolitana de Santiago	74	25,0
Región de Antofagasta	15	5,1
Región de Arica y Parinacota	11	3,7
Región de Atacama	2	0,7
Región de Coquimbo	23	7,8
Región de La Araucanía	19	6,4
Región de Los Ríos	20	6,8
Región de Magallanes y la Antártica Chilena	1	0,3
Región de Ñuble	27	9,1
Región de Tarapacá	5	1,7
Región de Valparaíso	29	9,8
Región del Biobío	18	6,1
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	19	6,4
Región del Maule	33	11,1

Tabla 15: Región de establecimientos educacionales que contestan encuesta. Elaboración propia.

4.4.10 Sistema de alta dirección pública

Un poco más del tercio del total, es decir un 35,6%, fue elegido director del establecimiento actual educacional bajo el sistema de la alta dirección pública. Este sistema de selección de directivos escolares se implementa mayoritariamente en los sistemas municipales y en la nueva educación pública, en aquellos establecimientos cuyo sostenedor son los servicios locales de educación.

ADP	N	Porcentaje
No	208	64,4
Sí	115	35,6

Tabla 16: Sistema de elección de alta dirección pública de directivos. Elaboración propia.

4.4.11 Cruce sexo, dependencia y sistema alta dirección pública

Para el caso del sector municipal (que agrupa a corporaciones municipales, DAEM, nueva educación pública), el 50% aproximado que contestó la encuesta es hombre y el otro 50% es mujer. Considerando el sistema de selección del cargo vía alta dirección pública, se evidencia que aproximadamente el 60% de los directores fue seleccionado bajo esta modalidad.

En el caso del sector particular subvencionado, se observa que el 54% de los directores que contestaron la encuesta corresponde a mujeres.

Situación similar se da en el ámbito de la educación privada, donde el 59% de los directores declararon ser mujer.

ADP	Género	Dependencia			Total general
		Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	
No	Hombre	34	55	7	96
	Mujer	35	64	10	109
Si	Hombre	56	0	0	56
	Mujer	54	0	0	57
Total general		182	122	17	318

Tabla 17: Cruce sexo, dependencia y sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

4.5. Resultados de los datos de gestión educativa.

Para efectos de facilitar la lectura de los resultados por parte del lector, se presenta los resultados de las dos componentes consultadas: Por un lado, el nivel de importancia que cada director otorga a una serie de datos de gestión educativa, producidos internamente y externamente para la toma de decisiones, y, por otro lado, la frecuencia de reuniones para el análisis de cada uno de los datos consultados.

Adicionalmente, para los casos que poseen más de un 80% de respuestas asociadas al valor 4, consideradas como muy importante, (marcadas con color verde en las tablas), se analiza los resultados incorporando las variables: Sexo, dependencia y sistema de elección de Alta Dirección Pública.

4.5.1 Nivel de importancia de los datos para la toma de decisiones

La escala inicial de las posibles respuestas transita desde el valor 0, que significa nada importante, al valor 10 que significa muy importante. Dado el comportamiento de las respuestas, donde la gran mayoría se ubicó sobre el número 5, se estableció para efectos de análisis la siguiente nomenclatura de análisis.

- Valores de respuestas de 1 a 4 en escala original, se agrupan en el valor 1.
- Valores de respuestas de 5 a 6 en escala original, se agrupan en el valor 2.
- Valores de respuestas de 7 a 8 en escala original, se agrupan en el valor 3.
- Valores de respuestas de 9 a 10 en escala original, se agrupan en el valor 4.

Donde los valores de la nueva escala significan:

- Valor 1 = Nada importante.
- Valor 2 = Poco importante.
- Valor 3 = Importante.

- Valor 4 = Muy importante.

La consulta referida a este ámbito fue la siguiente:

Q21 ¿Cuán importantes son los siguientes datos para **su toma de decisiones en su establecimiento educacional**? Por favor, evalúe su **importancia efectiva** de 1 a 10, donde **1** es "Nada importante" y 10 es "Muy importante".

Nada importante 1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)	8 (8)	9 (9)	Muy importante 10 (10)
---------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------------------------------

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	Nada importante	Poco importante	Importante	Muy importante
Asistencia y matrícula	0,9%	4,0%	10,2%	84,8%
Categoría de desempeño	0,9%	4,7%	15,6%	78,8%
Datos administrativos y financieros	3,7%	12,1%	28,9%	55,3%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	1,9%	6,5%	15,8%	75,9%
Datos de evaluaciones internas	0,3%	3,4%	14,0%	82,3%
Datos de pruebas SIMCE	2,8%	8,4%	22,3%	66,6%
Repitencia, deserción y aprobación	1,9%	2,2%	14,7%	81,3%

Tabla 18: Nivel de importancia de los datos para la toma de decisiones. Elaboración propia.

Considerando las respuestas de los directores que asignan mucha importancia a los datos de gestión educativa consultados para efectos de la toma de decisiones, se observa que el de mayor importancia asignada fue el dato de asistencia y matrícula, con un 84,8%, seguido de los datos de evaluaciones internas con un 82,3% y, en tercer lugar, aparece los datos de repitencia, deserción y aprobación con un 81,3%.

4.5.1.1 Datos de asistencia y matrícula.

4.5.1.1.1 Sexo.

De los resultados obtenidos, se observa asignación de muy importante muy similar entre las directoras mujeres y los directores hombre. En el caso de las mujeres, asignaron un 83,7% y los hombres un 83,8%.

	Sexo	1	2	3	4
Asistencia y matrícula	Mujer	0,6%	4,8%	8,4%	83,8%
	Hombre	1,3%	3,3%	10,5%	83,7%
Categoría de desempeño	Mujer	0,6%	3,6%	15,6%	77,2%
	Hombre	0,7%	5,9%	14,4%	76,5%
Datos administrativos y financieros	Mujer	3,6%	12,0%	27,5%	55,1%
	Hombre	3,3%	11,8%	28,8%	53,6%

Datos de evaluaciones de desempeño docente	Mujer	1,2%	6,6%	15,6%	73,7%
	Hombre	2,0%	5,2%	15,7%	76,5%
Datos de evaluaciones internas	Mujer	0,0%	2,4%	12,0%	82,6%
	Hombre	0,7%	3,9%	15,0%	79,1%
Datos de pruebas SIMCE	Mujer	1,2%	8,4%	26,3%	62,3%
	Hombre	3,9%	8,5%	16,3%	69,3%
Repitencia, deserción y aprobación	Mujer	3,0%	0,0%	14,4%	80,2%
	Hombre	0,7%	4,6%	14,4%	77,8%

Tabla 19: Importancia de datos según sexo. Elaboración propia.

4.5.1.1.2 Dependencia administrativa.

Los establecimientos educacionales particulares subvencionados en un 87,7% consideran muy importante esta variable para la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales. En cuanto de los establecimientos públicos, esto es considerando establecimientos municipales y de la nueva educación pública, en un 84,6% lo consideran muy importante. En cambio, los establecimientos particulares pagados, solo el 52,9% lo considera muy importante para la toma de decisiones, menos de 30 puntos porcentuales por debajo de los particulares subvencionados y públicos.

		1	2	3	4
Asistencia y matrícula	MUN	1,1%	4,4%	7,7%	84,6%
	PSUB	0,0%	2,5%	9,0%	87,7%
	PPAG	5,9%	5,9%	35,3%	52,9%
Categoría de desempeño	MUN	0,0%	4,4%	9,9%	83,0%
	PSUB	0,0%	4,9%	19,7%	73,0%
	PPAG	11,8%	5,9%	29,4%	52,9%
Datos administrativos y financieros	MUN	3,8%	14,3%	27,5%	51,6%
	PSUB	2,5%	8,2%	31,1%	57,4%
	PPAG	5,9%	5,9%	23,5%	64,7%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	MUN	1,6%	7,7%	13,7%	74,7%
	PSUB	0,8%	4,1%	16,4%	77,9%
	PPAG	5,9%	0,0%	29,4%	64,7%
Datos de evaluaciones internas	MUN	0,5%	1,6%	13,7%	81,9%
	PSUB	0,0%	5,7%	10,7%	82,0%
	PPAG	0,0%	0,0%	35,3%	64,7%
Datos de pruebas SIMCE	MUN	2,2%	7,7%	20,9%	67,6%
	PSUB	1,6%	9,8%	23,0%	63,9%
	PPAG	11,8%	5,9%	23,5%	58,8%
Repitencia, deserción y aprobación	MUN	1,1%	2,7%	12,6%	81,3%
	PSUB	0,8%	0,8%	14,8%	81,1%
	PPAG	17,6%	5,9%	29,4%	47,1%

Tabla 20: Importancia de datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

4.5.1.1.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

En el caso de los directores que fueron electos en el cargo bajo la modalidad del sistema de Alta Dirección Pública, en un 84,3% declaran muy importante los datos de asistencia y matrícula para la toma de decisiones. Los directores que no fueron electos bajo esta modalidad, lo declaran en un 83,2%.

		1	2	3	4
Asistencia y matrícula	Sí ADP	0,0%	3,5%	9,6%	84,3%
	No ADP	1,4%	4,3%	9,6%	83,2%
Categoría de desempeño	Sí ADP	0,0%	3,5%	11,3%	81,7%
	No ADP	1,0%	5,3%	16,8%	74,5%
Datos administrativos y financieros	Sí ADP	4,3%	13,9%	23,5%	55,7%
	No ADP	2,9%	10,6%	31,3%	53,4%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	Sí ADP	1,7%	4,3%	12,2%	79,1%
	No ADP	1,4%	6,7%	17,8%	72,6%
Datos de evaluaciones internas	Sí ADP	0,0%	2,6%	13,0%	81,7%
	No ADP	0,5%	3,4%	13,9%	80,3%
Datos de pruebas SIMCE	Sí ADP	1,7%	7,0%	20,0%	70,4%
	No ADP	2,9%	9,1%	23,1%	62,5%
Repitencia, deserción y aprobación	Sí ADP	0,0%	2,6%	13,0%	81,7%
	No ADP	2,9%	1,9%	14,9%	77,9%

Tabla 21: Importancia de datos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

4.5.1.2 Datos de evaluaciones internas.

4.5.1.2.1 Sexo.

En el caso de las directoras mujeres, le asignan en un 82,6% el grado de muy importantes los datos de las evaluaciones internas para efectos de la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales. Para el caso de los hombres, le asignan un 79.1%, 5.5 puntos porcentuales por debajo de las mujeres.

4.5.1.2.2 Dependencia administrativa.

Tanto los directores de establecimientos educacionales públicos como particulares subvencionados, consideran en aproximadamente un 82% muy importante estos datos para la toma de decisiones al interior de sus establecimientos. En cambio, para los directores de establecimientos educacionales particulares pagados, le asignan un 64,7% de mucha importancia. 7,3 puntos porcentuales por debajo de los anteriores.

4.5.1.2.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, se observa que un 81,7% asigna un grado de mucha importancia, muy similar a los directores que no han sido electos bajo esta modalidad, con un 80,3%.

4.5.1.3 Datos de repitencia, deserción y aprobación.

4.5.1.3.1 Sexo.

Para el caso de las directoras mujeres, un 80,2% declara asignar mucha importancia a estos datos para la toma de decisiones al interior de sus establecimientos educacionales. Valor muy similar en cuanto a los directores hombres, que asignan un 77,8% de mucha importancia.

4.5.1.3.2 Dependencia administrativa.

Tanto para los directores de establecimientos públicos como particulares subvencionados, se evidencia una asignación de mucha importancia muy similar, bordeando el 81%. En cambio, los directores de establecimientos educacionales pagados, esta cifra desciende al 47,1%, 34 puntos porcentuales por debajo.

4.5.1.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, se observa que un 81,7% asigna un grado de mucha importancia, muy similar a los directores que no han sido electos bajo esta modalidad, con un 77,9%.

4.5.2 Frecuencia de reuniones para el uso de los datos.

La consulta referida a la frecuencia de uso fue la siguiente:

Q22 ¿Con qué frecuencia realiza reuniones dedicadas **especialmente** al análisis de los siguientes datos en su escuela? Por favor, **marque la opción que más se acerque a su realidad.**

Semanalme nte (1)	Mensualme nte (2)	Trimestralme nte (3)	Semestralme nte (4)	Anualme nte (5)	Nunca a (6)
----------------------	----------------------	-------------------------	------------------------	--------------------	----------------

De los datos obtenidos para esta variable, se evidenció lo siguiente:

	Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Asistencia y matrícula	28,3%	40,1%	11,8%	13,0%	5,6%	1,2%
Categoría de desempeño	2,5%	12,7%	15,5%	36,2%	31,0%	2,2%
Datos administrativos y financieros	11,1%	35,5%	12,0%	25,0%	11,7%	4,6%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	4,4%	16,2%	12,8%	37,4%	25,2%	4,0%
Datos de evaluaciones internas	15,9%	37,2%	17,8%	25,9%	2,8%	0,3%
Datos de pruebas SIMCE	2,5%	19,0%	19,0%	37,4%	21,5%	0,6%
Repitencia, deserción y aprobación	7,8%	21,5%	16,8%	33,6%	19,3%	0,9%

Tabla 22: Frecuencia de reuniones para el uso de los datos. Elaboración propia.

4.5.2.1 Datos de asistencia y matrícula.

La mayoría de los directores señala tener instancias de reunión mensuales para el análisis de los datos de matrícula y asistencia, con un 40,1% de las respuestas. Le sigue en segundo lugar los directores que señalan hacerlo de manera semanal, con un 28% de las menciones.

4.5.2.1.1 Sexo.

El 40,7% de las directoras mujeres declaran realizar reuniones mensuales para el análisis de los datos de asistencia y matrícula, muy similar al 37,9% de los directores hombres que declara lo mismo. Adicionalmente, el 28,1 % tanto de las mujeres como de los hombres señala hacerlo semanalmente.

		Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Asistencia y matrícula	Mujer	28,1%	40,7%	9,0%	15,6%	3,0%	1,8%
	Hombre	28,1%	37,9%	14,4%	9,8%	7,2%	0,0%
Categoría de desempeño	Mujer	3,0%	10,8%	17,4%	33,5%	30,5%	2,4%
	Hombre	2,0%	14,4%	13,7%	35,9%	30,7%	2,0%
Datos administrativos y financieros	Mujer	8,4%	32,9%	11,4%	25,7%	15,6%	4,2%
	Hombre	13,1%	37,9%	11,1%	24,2%	7,2%	5,2%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	Mujer	4,2%	14,4%	13,8%	35,9%	24,0%	6,0%
	Hombre	4,6%	18,3%	11,1%	36,6%	24,2%	2,0%
Datos de evaluaciones internas	Mujer	18,6%	34,1%	15,6%	25,7%	2,4%	0,6%
	Hombre	13,1%	37,9%	19,6%	23,5%	3,3%	0,0%
Datos de pruebas SIMCE	Mujer	1,8%	19,8%	18,0%	37,7%	21,6%	0,0%
	Hombre	3,3%	18,3%	19,6%	35,9%	20,9%	1,3%
Repitencia, deserción y aprobación	Mujer	7,8%	18,6%	19,2%	29,9%	19,8%	1,2%
	Hombre	7,8%	24,2%	13,7%	35,3%	17,0%	0,7%

Tabla 23: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos de asistencia y matrícula según sexo. Elaboración propia.

4.5.2.1.2 Dependencia administrativa.

Un 46,7% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para el análisis de los datos de asistencia y matrícula. Un 32 % de los directores de

establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, sólo el 11,8% declara hacerlo mensualmente.

En segundo orden, un 24,7% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones semanales para el análisis de los datos de asistencia y matrícula. Un 32,8 % de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, un 29,4% declara hacerlo semanalmente.

		Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Asistencia y matrícula	MUN	24,7%	46,7%	11,5%	11,5%	3,3%	0,5%
	PSUB	32,8%	32,8%	9,8%	14,8%	6,6%	0,8%
	PPAG	29,4%	11,8%	23,5%	11,8%	17,6%	5,9%
Categoría de desempeño	MUN	2,7%	12,1%	17,6%	37,9%	26,4%	1,6%
	PSUB	1,6%	14,8%	13,9%	33,6%	32,0%	2,5%
	PPAG	5,9%	0,0%	0,0%	23,5%	64,7%	5,9%
Datos administrativos y financieros	MUN	9,3%	38,5%	10,4%	29,7%	8,2%	2,7%
	PSUB	13,1%	30,3%	13,9%	18,0%	16,4%	6,6%
	PPAG	11,8%	41,2%	0,0%	23,5%	11,8%	11,8%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	MUN	3,3%	17,0%	11,5%	34,1%	29,1%	2,7%
	PSUB	5,7%	16,4%	12,3%	40,2%	18,0%	4,9%
	PPAG	5,9%	5,9%	23,5%	41,2%	11,8%	11,8%
Datos de evaluaciones internas	MUN	19,2%	31,3%	18,1%	26,9%	1,6%	0,5%
	PSUB	12,3%	41,0%	18,9%	21,3%	4,1%	0,0%
	PPAG	5,9%	47,1%	5,9%	29,4%	5,9%	0,0%
Datos de pruebas SIMCE	MUN	3,8%	18,7%	18,1%	37,4%	20,9%	0,5%
	PSUB	0,8%	21,3%	22,1%	38,5%	15,6%	0,8%
	PPAG	0,0%	11,8%	0,0%	17,6%	70,6%	0,0%
Repitencia, deserción y aprobación	MUN	7,7%	23,6%	15,4%	32,4%	17,0%	0,5%
	PSUB	8,2%	19,7%	18,0%	32,8%	18,9%	1,6%
	PPAG	5,9%	11,8%	17,6%	29,4%	35,3%	0,0%

Tabla 24: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

4.5.2.1.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 49,6% declara hacer las reuniones mensuales para el análisis de estos datos. Un 34,1% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo semanalmente son un 26,1% para el primer caso y un 28,8% para el segundo.

		Semanal	Mensual	Trimestra I	Semestral	Anual	Nunca
Asistencia y matrícula	Sí ADP	26,1%	49,6%	12,2%	9,6%	2,6%	0,0%
	No ADP	28,8%	34,1%	11,1%	14,4%	6,7%	1,4%

Categoría de desempeño	Sí ADP	3,5%	12,2%	19,1%	35,7%	27,8%	1,7%
	No ADP	1,9%	12,5%	13,5%	35,1%	31,7%	2,4%
Datos administrativos y financieros	Sí ADP	9,6%	41,7%	6,1%	31,3%	7,8%	3,5%
	No ADP	11,5%	31,7%	13,9%	21,6%	13,5%	5,3%
Datos de evaluaciones de desempeño docente	Sí ADP	1,7%	17,4%	12,2%	33,0%	33,0%	2,6%
	No ADP	5,8%	15,4%	12,5%	38,5%	19,2%	4,8%
Datos de evaluaciones internas	Sí ADP	19,1%	33,9%	19,1%	24,3%	1,7%	0,9%
	No ADP	13,9%	37,0%	16,8%	25,0%	3,4%	0,0%
Datos de pruebas SIMCE	Sí ADP	5,2%	21,7%	20,0%	36,5%	16,5%	0,0%
	No ADP	1,0%	17,8%	17,8%	37,0%	24,0%	1,0%
Repitencia, deserción y aprobación	Sí ADP	9,6%	26,1%	13,0%	36,5%	13,0%	0,0%
	No ADP	6,7%	18,8%	18,3%	30,3%	21,6%	1,4%

Tabla 25: Frecuencia de reuniones para el análisis de datos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

4.5.2.2 Datos de evaluaciones internas.

La mayoría de los directores señala tener instancias de reunión mensuales para el análisis de los datos de las evaluaciones internas con un 37,2% de las respuestas. Le sigue en segundo lugar los directores que señalan hacerlo de manera semestral con un 25,9% de las menciones.

4.5.2.2.1 Sexo.

El 34,1% de las directoras mujeres, señala tener instancias de reuniones mensuales para el análisis de los datos de las evaluaciones internas. Los directores hombres declaran hacerlo en un 37,9%. Luego, le sigue la opción de reuniones semestrales, donde las mujeres señalan hacerlo en un 25,7% y los hombres en un 23,5%.

4.5.2.2.2 Dependencia administrativa.

El 47% de los directores de establecimientos particulares pagados, declara realizar reuniones mensuales para el análisis de los datos internos. Lo mismo ocurre con los directores de establecimientos particulares subvencionados, que declaran hacerlo en un 41%. Los directores de escuelas públicas declaran hacerlo mensualmente en un 31,3%, 16 puntos porcentuales por debajo de los establecimientos privados. Como segunda opción más mencionada, aparece las reuniones de carácter semestral para el análisis de estos datos, donde los establecimientos pagados declaran hacerlo en un 29,4%, los particulares subvencionados en un 21,3% y los públicos en un 26,9%.

4.5.2.2.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 33,9% declara hacer las reuniones mensuales para el análisis de estos datos. Un 37% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo semestralmente son un 24,3% para el primer caso y un 25% para el segundo.

4.5.2.3 Datos de repitencia, deserción y aprobación.

La mayoría de los directores señala tener instancias de reunión semestrales para el análisis de los datos de repitencia, deserción y aprobación con un 33,6% de las respuestas. Le sigue en segundo lugar los directores que señalan hacerlo de manera mensual con un 21,5% de las menciones.

4.5.2.3.1 Sexo.

El 29,9% de las directoras mujeres, señala tener instancias de reuniones semestrales para el análisis de los datos de repitencia, deserción y aprobación. Los directores hombres declaran hacerlo en un 35,3%. Luego, le sigue la opción de reuniones mensuales donde las mujeres señalan hacerlo en un 18,6% y los hombres en un 24,2%.

4.5.2.3.2 Dependencia administrativa.

El 32,4% de los directores de establecimientos públicos, declara realizar reuniones semestrales para el análisis de estos datos. Lo mismo ocurre con los directores de establecimientos particulares subvencionados, que declaran hacerlo en un 32,8%. Los directores de particulares pagados declaran hacerlo en un 29,4%. Como segunda opción más mencionada, aparece las reuniones de carácter mensual para el análisis de estos datos, donde los establecimientos públicos declaran hacerlo en un 23,6%, los particulares subvencionados en un 19,7% y los privados en un 11,8%, 12 puntos porcentuales por debajo de los públicos.

4.5.2.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 36,5% declara hacer las reuniones semestrales para el análisis de estos datos. Un 30,3% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo mensualmente son un 26,1% para el primer caso y un 18,8% para el segundo.

4.6 Propósitos para el uso de los datos.

Para efectos de facilitar la lectura de los resultados por parte del lector, se presenta los resultados de las dos componentes consultadas: Por un lado, el nivel de importancia que cada director otorga a distintos propósitos para el uso de datos, y, por otro lado, la frecuencia de reuniones para el análisis de datos para los distintos propósitos consultados.

Adicionalmente, para los casos que poseen más de un 90% de respuestas asociadas al valor 4, consideradas como muy importante, (marcadas con color verde en las tablas), se analiza los resultados incorporando las variables: Sexo, dependencia y sistema de elección de Alta Dirección Pública.

4.6.1 Nivel de importancia de los propósitos para el uso de datos.

La escala inicial de las posibles respuestas transita desde el valor 0, que significa nada importante, al valor 10 que significa muy importante. Dado el comportamiento de las respuestas, donde la gran mayoría se ubicó sobre el número 5, se estableció para efectos de análisis la siguiente nomenclatura de análisis.

- Valores de respuestas de 1 a 4 en escala original, se agrupan en el valor 1.
- Valores de respuestas de 5 a 6 en escala original, se agrupan en el valor 2.
- Valores de respuestas de 7 a 8 en escala original, se agrupan en el valor 3.
- Valores de respuestas de 9 a 10 en escala original, se agrupan en el valor 4.

Donde los valores de la nueva escala significan:

- Valor 1 = Sin importancia.
- Valor 2 = Poco importante.
- Valor 3 = Importante.
- Valor 4 = Muy importante.

La consulta referida a este ámbito fue la siguiente:

Q23 ¿Cuán importantes son los siguientes **propósitos** para el **uso de datos en su establecimiento educacional**? Por favor, evalúe su **importancia efectiva** de 1 a 10, donde 1 es "Nada importante" y 10 es "Muy importante".

+

Sin
importancia
1 (1)
2 (2)
3 (3)
4 (4)
5 (5)
6 (6)
7 (7)
8 (8)
9 (9)

Muy
importante
10 (10)

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	1	2	3	4
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	0,0%	0,9%	10,7%	88,3%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	0,0%	0,6%	5,4%	93,9%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	0,0%	0,0%	6,6%	93,4%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	0,0%	2,9%	5,7%	91,4%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	0,0%	0,9%	9,2%	89,9%
Fortalecer la instrucción en el aula	0,6%	2,5%	10,8%	86,1%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	0,0%	1,3%	8,3%	90,5%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	0,0%	1,9%	12,3%	85,8%

Tabla 26: Nivel de importancia de los distintos propósitos en el uso de los datos. Elaboración propia.

De los distintos propósitos establecidos en la encuesta, la mayoría de los directores escolares señalaron en un alto porcentaje, que consideraban muy importantes los propósitos para el uso de datos en su establecimiento educacional. Los 4 propósitos que tuvieron mayor porcentaje de respuestas fueron: Identificar el progreso y desempeño de los estudiantes con un 93,9%, luego le sigue fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con un 93,4%, luego evaluar la efectividad de las prácticas docentes con un 91,4% y finalmente, diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela con un 90,5%.

4.6.1.1 Propósito identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes.

4.6.1.1.1 Sexo

Las directoras mujeres señalan en un 94,5% que es muy importante el propósito de identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 0,7% más que lo declarado por los hombres con un 93,8%.

		1	2	3	4
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	Mujer	0,0%	0,6%	4,9%	94,5%
	Hombre	0,0%	1,3%	16,8%	81,9%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	Mujer	0,0%	0,6%	4,9%	94,5%
	Hombre	0,0%	0,7%	5,5%	93,8%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	Mujer	0,0%	0,0%	5,5%	94,5%
	Hombre	0,0%	0,0%	7,4%	92,6%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	Mujer	0,0%	1,8%	5,5%	92,6%
	Hombre	0,0%	4,1%	6,1%	89,8%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	Mujer	0,0%	0,6%	6,7%	92,6%
	Hombre	0,0%	1,4%	12,2%	86,5%
Fortalecer la instrucción en el aula	Mujer	0,6%	2,5%	9,3%	87,7%
	Hombre	0,7%	2,7%	12,8%	83,9%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	Mujer	0,0%	0,6%	6,8%	92,6%
	Hombre	0,0%	1,4%	10,1%	88,5%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	Mujer	0,0%	1,2%	9,2%	89,6%
	Hombre	0,0%	2,7%	15,5%	81,8%

Tabla 27: Nivel de importancia de los distintos propósitos en el uso de los datos según sexo. Elaboración propia.

4.6.1.1.2 Dependencia administrativa.

Los directores de establecimientos particulares pagados declaran en un 100% que es muy importante el propósito antes señalado para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 6,3 puntos porcentuales por sobre lo declarado por

directores de establecimientos públicos y 6,7 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores de establecimientos particulares subvencionados con un 93,3%.

		1	2	3	4
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	MUN	0,0%	1,1%	8,9%	89,9%
	PSUB	0,0%	0,8%	14,3%	84,9%
	PPAG	0,0%	0,0%	6,3%	93,8%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	MUN	0,0%	1,1%	5,1%	93,7%
	PSUB	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
	PPAG	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	MUN	0,0%	0,0%	6,7%	93,3%
	PSUB	0,0%	0,0%	7,6%	92,4%
	PPAG	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	MUN	0,0%	3,4%	6,8%	89,8%
	PSUB	0,0%	1,7%	4,2%	94,1%
	PPAG	0,0%	5,9%	5,9%	88,2%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	MUN	0,0%	1,1%	9,0%	89,8%
	PSUB	0,0%	0,0%	9,2%	90,8%
	PPAG	0,0%	5,9%	11,8%	82,4%
Fortalecer la instrucción en el aula	MUN	0,5%	1,1%	12,9%	85,4%
	PSUB	0,0%	4,2%	7,6%	88,1%
	PPAG	0,0%	5,9%	11,8%	82,4%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	MUN	0,0%	2,3%	9,0%	88,7%
	PSUB	0,0%	0,0%	7,6%	92,4%
	PPAG	0,0%	0,0%	5,9%	94,1%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	MUN	0,0%	2,3%	12,4%	85,3%
	PSUB	0,0%	1,7%	10,9%	87,4%
	PPAG	0,0%	0,0%	23,5%	76,5%

Tabla 28: Nivel de importancia de los distintos propósitos en el uso de los datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

4.6.1.1.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Los directores que no han sido seleccionados bajo la modalidad del sistema de Alta Dirección Pública, declaran en un 94,6%% que es muy importante el propósito de identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes para el uso de datos, 1,9 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores elegidos por el sistema de alta dirección pública con un 92,7%.

		1	2	3	4
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	Sí	0,0%	1,8%	8,0%	90,3%
	No	0,0%	0,5%	12,4%	87,1%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	Sí	0,0%	0,9%	6,4%	92,7%
	No	0,0%	0,5%	4,9%	94,6%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	Sí	0,0%	0,0%	7,1%	92,9%
	No	0,0%	0,0%	6,4%	93,6%

Evaluar la efectividad de prácticas docentes	Sí	0,0%	0,9%	7,1%	92,0%
	No	0,0%	4,0%	5,0%	91,0%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	Sí	0,0%	0,9%	9,0%	90,1%
	No	0,0%	1,0%	9,4%	89,7%
Fortalecer la instrucción en el aula	Sí	1,8%	1,8%	13,4%	83,0%
	No	0,0%	3,0%	9,4%	87,6%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	Sí	0,0%	0,9%	9,0%	90,1%
	No	0,0%	1,5%	7,9%	90,6%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	Sí	0,0%	1,8%	9,0%	89,2%
	No	0,0%	2,0%	14,3%	83,7%

Tabla 29: Nivel de importancia de los distintos propósitos en el uso de los datos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

4.6.1.2 Propósito fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

4.6.1.2.1 Sexo

Las directoras mujeres señalan en un 94,5% que es muy importante el propósito de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 1,9% más que lo declarado por los hombres con un 92,6%.

4.6.1.2.2 Dependencia administrativa.

Los directores de establecimientos particulares pagados declaran en un 100% que es muy importante el propósito antes señalado para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 6,7 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores de establecimientos públicos y 7,6 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores de establecimientos particulares subvencionados con un 92,4%.

4.6.1.2.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Los directores que no han sido seleccionados bajo la modalidad del sistema de Alta Dirección Pública, declaran en un 93,6% que es muy importante el propósito de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes para el uso de datos, 0,7 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores elegidos por el sistema de alta dirección pública con un 92,9%.

4.6.1.3 Propósito evaluar la efectividad de las prácticas docentes.

4.6.1.3.1 Sexo

Las directoras mujeres señalan en un 92,6% que es muy importante el propósito de evaluar la efectividad de las prácticas docentes. para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 2,8% más que lo declarado por los hombres con un 89,8%.

4.6.1.3.2 Dependencia administrativa.

Los directores de establecimientos particulares pagados declaran en un 88,2% que es muy importante el propósito antes señalado para el uso de datos al interior del

establecimiento educacional, 5,9 puntos porcentuales por debajo lo declarado por directores de establecimientos particulares subvencionados y 1,6 puntos porcentuales por debajo de lo declarado por directores de establecimientos públicos con un 89,8%.

4.6.1.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Los directores que no han sido seleccionados bajo la modalidad del sistema de Alta Dirección Pública, declaran en un 91% que es muy importante el propósito de efectividad de las prácticas docentes para el uso de datos, 1 punto porcentual por debajo de lo declarado por directores elegidos por el sistema de alta dirección pública con un 92%.

4.6.1.4 Propósito diseñar y evaluar objetivos, planes y metas de las escuelas.

4.6.1.4.1 Sexo

Las directoras mujeres señalan en un 92,6% que es muy importante el propósito de diseñar y evaluar objetivos, planes y metas de las escuelas para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 4,1% más que lo declarado por los hombres con un 88,5%.

4.6.1.4.2 Dependencia administrativa.

Los directores de establecimientos particulares pagados declaran en un 94,1% que es muy importante el propósito antes señalado para el uso de datos al interior del establecimiento educacional, 1,7 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores de establecimientos particulares subvencionados y 5,4 puntos porcentuales por sobre de lo declarado por directores de establecimientos públicos con un 88,7%.

4.6.1.4.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Los directores que no han sido seleccionados bajo la modalidad del sistema de Alta Dirección Pública, declaran en un 90,6% que es muy importante el propósito de diseñar y evaluar objetivos, planes y metas de las escuelas para el uso de datos, 0,4 puntos porcentuales por sobre lo declarado por directores elegidos por el sistema de alta dirección pública con un 90,1%.

4.6.2 Frecuencia de reuniones donde se usan los datos para distintos propósitos.

La consulta referida a la frecuencia de uso fue la siguiente:

Q24 ¿Con qué frecuencia se usan datos en su escuela para cada uno de los siguientes **propósitos**? Por favor, marque la opción que más se acerque a su realidad.

Semanalmente	Mensualmente	Trimestralmente	Semestralmente	Anualmente	Nunca
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

De los datos obtenidos para esta variable, se evidenció lo siguiente:

	Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	23,8%	41,3%	15,9%	18,1%	0,3%	0,6%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	16,2%	49,4%	16,2%	16,2%	1,6%	0,3%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	38,0%	38,0%	9,6%	13,7%	0,3%	0,3%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	12,5%	39,3%	14,7%	28,1%	4,8%	0,6%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	6,7%	29,8%	16,7%	33,3%	12,2%	1,3%
Fortalecer la instrucción en el aula	30,8%	41,9%	10,2%	14,9%	2,2%	0,0%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	8,6%	29,0%	18,2%	33,4%	10,8%	0,0%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	11,8%	39,0%	15,3%	27,5%	6,4%	0,0%

Tabla 30: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos. Elaboración propia.

4.6.2.1 Propósito identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes.

El 49,4% de los directores declara realizar reuniones mensuales para identificar el progreso y desempeño de los estudiantes. El resto se divide aproximadamente en 16% que declara realizar reuniones semanales, otro 16% reuniones trimestrales y un 16% reuniones semestrales.

4.6.2.1.1 Sexo

El 47,2% de las directoras mujeres declaran realizar reuniones mensuales para identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes. Los directores hombres declaran hacerlo en un 50,7%. Adicionalmente, el 19,6 % de las mujeres señala tener reuniones semanales para el análisis del propósito mencionado y un 12,8% en el caso de los directores hombres.

		Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	Mujer	26,8%	41,5%	14,0%	17,1%	0,0%	0,6%
	Hombre	20,9%	39,9%	18,2%	19,6%	0,7%	0,7%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	Mujer	19,6%	47,2%	15,3%	16,0%	1,8%	0,0%
	Hombre	12,8%	50,7%	17,6%	16,9%	1,4%	0,7%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	Mujer	42,9%	34,4%	8,6%	13,5%	0,6%	0,0%
	Hombre	32,7%	42,2%	10,9%	13,6%	0,0%	0,7%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	Mujer	14,2%	38,9%	11,7%	29,6%	5,6%	0,0%
	Hombre	10,8%	39,9%	17,6%	26,4%	4,1%	1,4%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	Mujer	9,3%	26,5%	16,7%	32,7%	13,6%	1,2%
	Hombre	4,1%	32,7%	17,0%	34,7%	10,2%	1,4%
Fortalecer la instrucción en el aula	Mujer	27,6%	45,4%	7,4%	16,6%	3,1%	0,0%
	Hombre	34,2%	37,6%	13,4%	13,4%	1,3%	0,0%

Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	Mujer	12,3%	23,9%	19,6%	35,0%	9,2%	0,0%
	Hombre	4,1%	34,5%	16,9%	32,4%	12,2%	0,0%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	Mujer	12,3%	38,9%	14,2%	27,8%	6,8%	0,0%
	Hombre	11,5%	38,5%	16,2%	27,7%	6,1%	0,0%

Tabla 31: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según sexo. Elaboración propia.

4.6.2.1.2 Dependencia administrativa.

Un 52,2% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes. Un 42,4 % de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, el 64,7% declara hacerlo mensualmente.

En segundo orden, un 16,3% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones semanales para el análisis del propósito mencionado. Un 16,1 % de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, un 17,6% declara hacerlo semanalmente.

		Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	MUN	26,8%	40,2%	15,1%	16,8%	0,6%	0,6%
	PSUB	16,1%	42,4%	18,6%	22,0%	0,0%	0,8%
	PPAG	47,1%	41,2%	5,9%	5,9%	0,0%	0,0%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	MUN	16,3%	52,2%	14,0%	15,2%	1,7%	0,6%
	PSUB	16,1%	42,4%	20,3%	19,5%	1,7%	0,0%
	PPAG	17,6%	64,7%	11,8%	5,9%	0,0%	0,0%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	MUN	41,6%	37,6%	7,3%	12,9%	0,6%	0,0%
	PSUB	30,8%	37,6%	13,7%	17,1%	0,0%	0,9%
	PPAG	47,1%	47,1%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	MUN	13,0%	41,8%	16,4%	23,7%	4,0%	1,1%
	PSUB	11,0%	37,3%	11,9%	34,7%	5,1%	0,0%
	PPAG	17,6%	23,5%	17,6%	29,4%	11,8%	0,0%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	MUN	8,5%	28,4%	17,6%	31,3%	13,1%	1,1%
	PSUB	4,2%	29,7%	16,9%	38,1%	10,2%	0,8%
	PPAG	5,9%	41,2%	5,9%	23,5%	17,6%	5,9%
Fortalecer la instrucción en el aula	MUN	34,1%	40,2%	11,7%	13,4%	0,6%	0,0%
	PSUB	25,4%	44,1%	8,5%	18,6%	3,4%	0,0%

	PPAG	35,3%	41,2%	5,9%	5,9%	11,8%	0,0%
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	MUN	8,4%	34,3%	15,2%	28,7%	13,5%	0,0%
	PSUB	9,3%	22,0%	20,3%	42,4%	5,9%	0,0%
	PPAG	5,9%	17,6%	35,3%	23,5%	17,6%	0,0%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	MUN	13,4%	38,0%	14,5%	26,3%	7,8%	0,0%
	PSUB	10,2%	39,0%	16,1%	32,2%	2,5%	0,0%
	PPAG	6,7%	46,7%	20,0%	6,7%	20,0%	0,0%

Tabla 32: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

4.6.2.1.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 54% declara hacer las reuniones mensuales para identificar el progreso y el desempeño de los estudiantes. Un 46,8% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo semanalmente son un 17,7% para el primer caso y un 15,4% para el segundo.

		Semanal	Mensual	Trimestral	Semestral	Anual	Nunca
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes	Sí ADP	30,7%	41,2%	13,2%	14,0%	0,0%	0,9%
	No ADP	19,9%	41,3%	17,4%	20,4%	0,5%	0,5%
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes	Sí ADP	17,7%	54,0%	10,6%	15,9%	0,9%	0,9%
	No ADP	15,4%	46,8%	19,4%	16,4%	2,0%	0,0%
Fortalecer aprendizajes de estudiantes	Sí ADP	47,3%	34,8%	7,1%	9,8%	0,9%	0,0%
	No ADP	32,8%	39,8%	10,9%	15,9%	0,0%	0,5%
Evaluar la efectividad de prácticas docentes	Sí ADP	16,8%	43,4%	12,4%	23,0%	3,5%	0,9%
	No ADP	10,0%	37,0%	16,0%	31,0%	5,5%	0,5%
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales	Sí ADP	10,8%	28,8%	16,2%	30,6%	13,5%	0,0%
	No ADP	4,5%	30,3%	16,9%	34,8%	11,4%	2,0%
Fortalecer la instrucción en el aula	Sí ADP	38,9%	38,9%	8,8%	12,4%	0,9%	0,0%
	No ADP	26,2%	43,6%	10,9%	16,3%	3,0%	0,0%
	Sí ADP	9,7%	32,7%	15,9%	29,2%	12,4%	0,0%

Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela	No ADP	8,0%	26,9%	19,4%	35,8%	10,0%	0,0%
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares	Sí ADP	15,0%	38,9%	15,0%	23,9%	7,1%	0,0%
	No ADP	10,0%	39,0%	15,5%	29,5%	6,0%	0,0%

Tabla 33: Frecuencia de reuniones por propósito de uso de datos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

4.6.2.2 Propósito fortalecer el aprendizaje de estudiantes.

El 38% de los directores declara realizar reuniones semanales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes. Le sigue también con un 38% los directores que declaran realizar reuniones mensuales.

4.6.2.2.1 Sexo

El 42,9% de las directoras mujeres declaran realizar reuniones semanales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes. Los directores hombres declaran hacerlo en un 32,7%. Adicionalmente, el 34,4 % de las mujeres señala tener reuniones mensuales para el análisis del propósito mencionado y un 42,2% en el caso de los directores hombres.

4.6.2.2.2 Dependencia administrativa.

Un 41,6% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones semanales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes. Un 30,8% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, el 47,1% declara hacerlo semanalmente.

En segundo orden, un 37,6% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para el análisis del propósito mencionado. Un 37,6% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, un 47,1% declara hacerlo mensualmente.

4.6.2.2.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 47,3% declara hacer las reuniones semanales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes. Un 32,8% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo mensualmente son un 34,8% para el primer caso y un 39,8% para el segundo.

4.6.2.3 Propósito evaluar la efectividad de prácticas docentes.

Un 39,3% de los directores declara realizar reuniones mensuales para evaluar la efectividad de prácticas docentes. Le sigue un 28,1% de directores que declara hacerlo semestralmente.

4.6.2.3.1 Sexo

El 38,9% de las directoras mujeres declaran realizar reuniones mensuales para evaluar la efectividad de prácticas docentes. Los directores hombres declaran hacerlo en un 39,9%. Adicionalmente, el 29,6 % de las mujeres señala tener reuniones semestrales para el análisis del propósito mencionado y un 26,4% en el caso de los directores hombres.

4.6.2.3.2 Dependencia administrativa.

Un 41,8% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para evaluar la efectividad de prácticas docentes. Un 37,3% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, el 23,5% declara hacerlo mensualmente.

En segundo orden, un 23,7% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones semestrales para el análisis del propósito mencionado. Un 34,7% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, un 29,4% declara hacerlo semestralmente.

4.6.2.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 43,4% declara hacer las reuniones mensuales para evaluar la efectividad de prácticas docentes. Un 37% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo semestralmente son un 23% para el primer caso y un 31% para el segundo.

4.6.2.4 *Propósito diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela.*

Un 33,4% de los directores declara realizar reuniones semestrales para diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela. Le sigue un 29% de directores que declara hacerlo mensualmente.

4.6.2.3.1 Sexo

El 35% de las directoras mujeres declaran realizar reuniones semestrales para diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela. Los directores hombres declaran hacerlo en un 32,4%. Adicionalmente, el 23,9 % de las mujeres señala tener reuniones mensuales para el análisis del propósito mencionado y un 34,5% en el caso de los directores hombres.

4.6.2.3.2 Dependencia administrativa.

Un 28,7% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones semestrales para diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela. Un 42,4% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, el 23,5% declara hacerlo semestralmente.

En segundo orden, un 34,3% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para el análisis del propósito mencionado. Un 22% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, un 17,6% declara hacerlo mensualmente.

4.6.2.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, el 29,2% declara hacer las reuniones semestrales para diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela. Un 35,8% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo mensualmente son un 32,7% para el primer caso y un 26,9% para el segundo.

4.7. Factores asociados al uso de datos.

La escala inicial de las posibles respuestas transita desde el valor 0, que significa nada determinante, al valor 10 que significa muy determinante. Dado el comportamiento de las respuestas, donde la gran mayoría se ubicó sobre el número 5, se estableció para efectos de análisis la siguiente nomenclatura.

- Valores de respuestas de 1 a 4 en escala original, se agrupan en el valor 1.
- Valores de respuestas de 5 a 6 en escala original, se agrupan en el valor 2.
- Valores de respuestas de 7 a 8 en escala original, se agrupan en el valor 3.
- Valores de respuestas de 9 a 10 en escala original, se agrupan en el valor 4.

Donde los valores de la nueva escala significan:

- Valor 1 = Nada determinante
- Valor 2 = Poco determinante.
- Valor 3 = Determinante.
- Valor 4 = Muy determinante.

La consulta referida a este ámbito fue la siguiente:

Q25 ¿Qué tan determinantes son los siguientes factores para **su uso de datos en su establecimiento educacional**? Por favor, evalúe lo **determinante** que son **efectivamente** estos factores en una escala de 1 a 10, donde 1 es "Nada determinante" y 10 es "Muy determinante".

Nada determinante 1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)	8 (8)	9 (9)	Muy determinante 10 (10)
-------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--------------------------------

Para los casos de los factores que poseen más de un 70% de respuestas asociadas al valor 4, consideradas como muy determinante, (marcadas con color verde en las tablas), se analiza los resultados incorporando las variables: Sexo, dependencia y sistema de elección de Alta Dirección Pública.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	1	2	3	4
Oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos	0,9%	7,4%	16,7%	74,9%
La cantidad de datos que son entregados	2,8%	14,4%	24,5%	58,3%
La motivación efectiva del personal por el uso de datos	1,6%	5,6%	19,3%	73,5%
Las habilidades y conocimientos para el uso de datos	0,6%	5,6%	19,0%	74,8%
El apoyo, soporte y capacitaciones necesarias para el uso de datos	3,1%	5,6%	25,7%	65,5%
El liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza	0,3%	2,5%	8,4%	88,8%
Protocolos y tiempos para el uso de datos	2,2%	9,0%	27,0%	61,8%
Sanciones y recompensas asociadas a los resultados del establecimiento	11,6%	16,9%	31,3%	40,3%
La rendición de cuentas a la comunidad	3,1%	13,2%	23,6%	60,1%

Tabla 34: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos. Elaboración propia.

De los distintos factores establecidos en la encuesta, el factor que logra mayor determinancia para el uso de los datos al interior de establecimiento educacional es el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza con un 88,8% de las menciones. Le siguen los factores oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos con un 74,9%, las habilidades y conocimientos para el uso de los datos con un 74,8% y la motivación efectiva del personal por el uso de datos con un 73,5%. Estos son los 4 factores para el uso de datos que fueron considerados como muy determinantes por los directores y que están por sobre el 70% de las menciones.

4.7.1 Factor liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza.

4.7.1.1 Sexo.

El 90,9% de las directoras mujeres declaran que el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al

interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 87,3% de los directores hombres señala lo mismo.

		1	2	3	4
Oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos	Mujer	1,2%	5,5%	14,5%	78,8%
	Hombre	0,7%	9,3%	19,9%	70,2%
La cantidad de datos que son entregados	Mujer	3,1%	12,9%	25,2%	58,9%
	Hombre	2,7%	15,4%	23,5%	58,4%
La motivación efectiva del personal por el uso de datos	Mujer	1,8%	4,9%	14,6%	78,7%
	Hombre	1,3%	6,7%	25,3%	66,7%
Las habilidades y conocimientos para el uso de datos	Mujer	1,2%	3,7%	16,5%	78,7%
	Hombre	0,0%	7,9%	22,5%	69,5%
El apoyo, soporte y capacitaciones necesarias para el uso de datos	Mujer	3,0%	4,3%	25,6%	67,1%
	Hombre	2,7%	7,4%	25,7%	64,2%
El liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza	Mujer	0,0%	1,2%	7,9%	90,9%
	Hombre	0,7%	4,0%	8,0%	87,3%
Protocolos y tiempos para el uso de datos	Mujer	2,4%	9,1%	22,0%	66,5%
	Hombre	2,0%	8,6%	33,1%	56,3%
Sanciones y recompensas asociadas a los resultados del establecimiento	Mujer	10,4%	12,3%	33,1%	44,2%
	Hombre	12,0%	21,3%	30,0%	36,7%
La rendición de cuentas a la comunidad	Mujer	4,3%	14,7%	20,9%	60,1%
	Hombre	2,0%	11,4%	26,2%	60,4%

Tabla 35: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos según sexo. Elaboración propia.

4.7.1.2 Dependencia administrativa.

El 87,7% de los directores de establecimientos educacionales públicos declaran que el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados esa cifra alcanza al 91,7% y para los directores de establecimientos particulares pagado alcanza un 82,4%.

		1	2	3	4
Oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos	MUN	1,1%	6,1%	19,3%	73,5%
	PSUB	0,8%	10,0%	13,3%	75,8%
	PPAG	0,0%	5,9%	17,6%	76,5%
La cantidad de datos que son entregados	MUN	3,4%	15,7%	23,6%	57,3%
	PSUB	2,5%	11,8%	24,4%	61,3%
	PPAG	0,0%	23,5%	29,4%	47,1%
La motivación efectiva del personal por el uso de datos	MUN	2,2%	3,9%	19,4%	74,4%
	PSUB	0,0%	8,4%	20,2%	71,4%
	PPAG	5,9%	5,9%	17,6%	70,6%
	MUN	1,1%	5,6%	18,3%	75,0%

Las habilidades y conocimientos para el uso de datos	PSUB	0,0%	6,7%	20,0%	73,3%
	PPAG	0,0%	0,0%	23,5%	76,5%
El apoyo, soporte y capacitaciones necesarias para el uso de datos	MUN	2,8%	5,1%	25,4%	66,7%
	PSUB	2,5%	6,7%	26,7%	64,2%
	PPAG	5,9%	5,9%	23,5%	64,7%
El liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza	MUN	0,6%	2,8%	8,9%	87,7%
	PSUB	0,0%	1,7%	6,7%	91,7%
	PPAG	0,0%	5,9%	11,8%	82,4%
Protocolos y tiempos para el uso de datos	MUN	3,9%	9,4%	26,7%	60,0%
	PSUB	0,0%	9,2%	26,7%	64,2%
	PPAG	0,0%	5,9%	35,3%	58,8%
Sanciones y recompensas asociadas a los resultados del establecimiento	MUN	12,8%	16,8%	31,3%	39,1%
	PSUB	8,4%	16,0%	31,9%	43,7%
	PPAG	11,8%	29,4%	29,4%	29,4%
La rendición de cuentas a la comunidad	MUN	1,1%	11,2%	25,8%	61,8%
	PSUB	4,2%	14,3%	21,0%	60,5%
	PPAG	17,6%	29,4%	11,8%	41,2%

Tabla 36: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

4.7.1.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

El 87% de los directores elegidos por el sistema de Alta Dirección Pública declaran que el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Cifra muy similar señalan los directores no elegidos por dicho sistema, alcanzando el 90,1%.

		1	2	3	4
Oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos	Sí ADP	0,9%	7,0%	15,7%	76,5%
	No ADP	1,0%	7,8%	17,6%	73,5%
La cantidad de datos que son entregados	Sí ADP	1,8%	14,2%	26,5%	57,5%
	No ADP	3,5%	14,9%	22,8%	58,9%
La motivación efectiva del personal por el uso de datos	Sí ADP	0,9%	3,5%	16,7%	78,9%
	No ADP	2,0%	6,9%	21,2%	70,0%
Las habilidades y conocimientos para el uso de datos	Sí ADP	0,0%	7,0%	18,4%	74,6%
	No ADP	1,0%	4,9%	19,6%	74,5%
El apoyo, soporte y capacitaciones necesarias para el uso de datos	Sí ADP	3,5%	6,1%	22,8%	67,5%
	No ADP	2,5%	5,5%	27,4%	64,7%
El liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza	Sí ADP	0,9%	3,5%	8,7%	87,0%
	No ADP	0,0%	2,0%	7,9%	90,1%
Protocolos y tiempos para el uso de datos	Sí ADP	3,5%	9,6%	23,7%	63,2%
	No ADP	1,5%	8,8%	28,9%	60,8%

Sanciones y recompensas asociadas a los resultados del establecimiento	Sí ADP	14,2%	14,2%	32,7%	38,9%
	No ADP	9,9%	18,7%	30,5%	40,9%
La rendición de cuentas a la comunidad	Sí ADP	0,9%	8,8%	28,9%	61,4%
	No ADP	4,5%	15,9%	19,9%	59,7%

Tabla 37: Nivel de determinancia de factores asociados al uso de los datos según sistema alta dirección pública.
Elaboración propia.

4.7.2 Factor oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos.

4.7.2.1 Sexo.

El 78,8% de las directoras mujeres declaran que la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 70,2% de los directores hombres señala lo mismo.

4.7.2.2 Dependencia administrativa.

El 73,5% de los directores de establecimientos educacionales públicos declaran que la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados esa cifra alcanza al 75% y para los directores de establecimientos particulares pagado alcanza un 76,5%.

4.7.2.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

El 76,5% de los directores elegidos por el sistema de Alta Dirección Pública declaran que la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Cifra muy similar señalan los directores no elegidos por dicho sistema, alcanzando el 73,5%.

4.7.3 Factor habilidades y conocimientos para el uso de datos.

4.7.3.1 Sexo.

El 78,7% de las directoras mujeres declaran que las habilidades y conocimientos para el uso de datos son muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 69,5% de los directores hombres señala lo mismo.

4.7.3.2 Dependencia administrativa.

El 75% de los directores de establecimientos educacionales públicos declaran que las habilidades y conocimientos para el uso de datos son muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados esa cifra alcanza al 73,3% y para los directores de establecimientos particulares pagado alcanza un 76,5%.

4.7.3.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

El 74,6% de los directores elegidos por el sistema de Alta Dirección Pública declaran que las habilidades y conocimientos para el uso de datos son muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Cifra muy similar señalan los directores no elegidos por dicho sistema, alcanzando el 74,5%.

4.7.4 Factor motivación efectiva del personal por el uso de datos.

4.7.4.1 Sexo.

El 78,7% de las directoras mujeres declaran que la motivación efectiva del personal por el uso de datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 66,7% de los directores hombres señala lo mismo.

4.7.4.2 Dependencia administrativa.

El 74,4% de los directores de establecimientos educacionales públicos declaran que la motivación efectiva del personal por el uso de datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados esa cifra alcanza al 71,4% y para los directores de establecimientos particulares pagado alcanza un 70,6%.

4.7.4.3 Sistema de Alta Dirección Pública.

El 78,9% de los directores elegidos por el sistema de Alta Dirección Pública declaran que la motivación efectiva del personal por el uso de datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Los directores no elegidos por dicho sistema, alcanzan un 70%.

4.8. Preguntas experimentales de factores de uso de datos.

El propósito de este apartado, profundizar el análisis de algunos factores que pudiesen facilitar o dificultar el uso de los datos al interior de los establecimientos educacionales.

La definición de los factores a profundizar surge de la triangulación del análisis de la literatura asociada al uso de datos, a la reflexión conjunta realizada mediante focus groups con un grupo de profesionales evaluadores de la Agencia de Calidad de la Educación y criterio experto de profesionales coordinadores de la misma institución.

Los factores escogidos fueron los siguientes:

Factor uso de datos a profundizar
Tipo de reporte de resultados educativos
Oportunidad en la entrega de los resultados educativos
Capacitación en uso de datos para directores
Protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos
Mecanismo participación ciudadana

Ilustración 5: Priorización de factores de uso de datos a profundizar. Elaboración propia.

Para el total de los factores, se definieron entre 3 y 2 escenarios distintos que aparecen en la encuesta de manera aleatoria. En cada caso, se presenta una serie de acciones donde se hace uso de los datos para tomar algunas decisiones. En cada caso consultado y considerando cada escenario, se les solicitó a los directores que declarasen cuan probable es que usen los datos para la toma de decisiones, dado el escenario que les tocó responder y que estaba asociado alguna variable del listado anterior. Las alternativas de respuesta fueron las siguientes:

- Valor 1 = Nada probable.
- Valor 2 = Poco probable.
- Valor 3= Bastante probable.
- Valor 4 = Muy probable.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ilustración 6: Escala de probabilidad de uso de datos para la toma de decisiones de acuerdo a cada factor priorizado. Elaboración propia.

Los escenarios para cada uno de los factores de uso de datos fueron los siguientes:

Tipo de reporte de resultados educativos	Informe detallado Plataforma web interactiva
--	---

	Resumen ejecutivo de una página
Oportunidad en la entrega de los resultados educativos	Enero Mayo Agosto
Capacitación en uso de datos para directores	Asiste a jornada de capacitación y replica lo aprendido Asiste a jornada de capacitación y no replica lo aprendido No asiste a jornada de capacitación
Protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos	Existen espacios de tiempo protegidos y protocolos de uso No hay espacio protegido y no hay protocolos de uso
Mecanismo participación ciudadana	Cuenta pública más taller participativo de 120 minutos Sólo cuenta pública

Ilustración 7: Escenarios para cada uno de los factores de usos de datos priorizados que fueron consultados. Elaboración propia.

4.8.1 Experimento para el tipo de reporte de resultados educativos.

Esta pregunta dice relación con el factor tipo de reporte de resultados educativos que se les entrega a cada una de las escuelas del país, y que contiene datos de resultados del SIMCE, indicadores de desarrollo personal y social y la categoría de desempeño del establecimiento educacional. Se exploran 3 alternativas de reporte posibles: Informe detallado, plataforma web interactiva y resumen ejecutivo de una página.

La pregunta asociada a este factor fue la siguiente:

La Agencia de Calidad de la Educación reporta anualmente los resultados educativos a todos los establecimientos educacionales del país. Dichos resultados incluyen los puntajes SIMCE, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y la Categoría de Desempeño.

Suponga que el próximo año la Agencia le informa los resultados educativos del establecimiento educacional que usted dirige, tal como lo hace año a año. Estos resultados educativos le son reportados en mayo, exclusivamente a través de un: **informe detallado / plataforma web interactiva / resumen ejecutivo de una página.**

Indique qué tan probable es que, posterior al reporte entregado por la Agencia en el formato señalado en la situación, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados educativos de su establecimiento educacional.

4.8.1.1 Reporte detallado

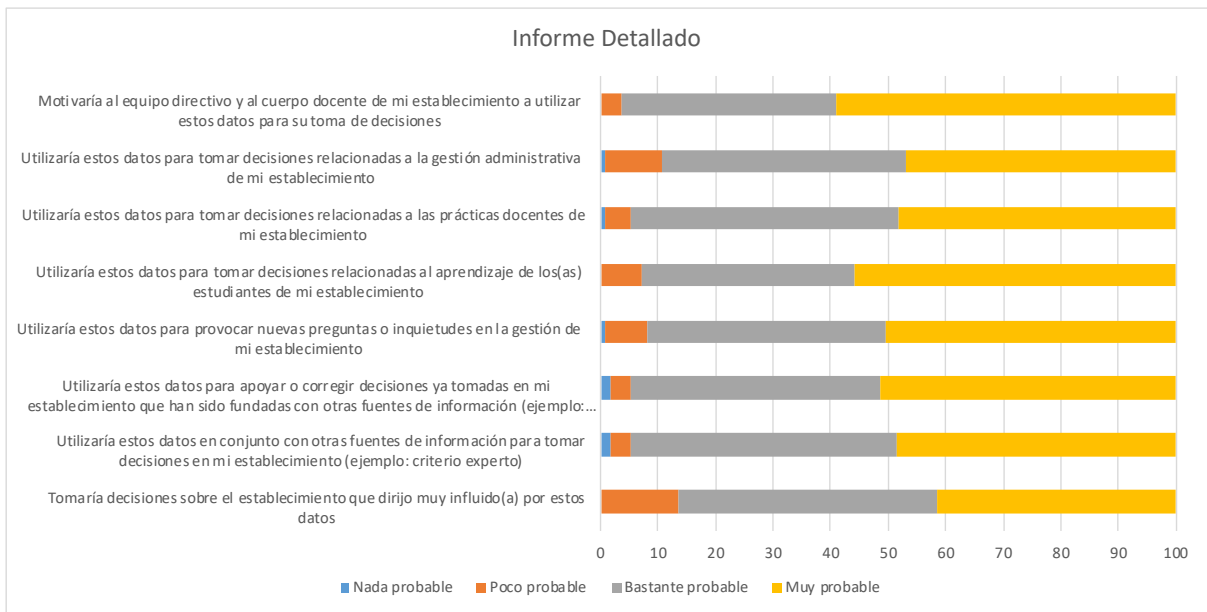


Ilustración 8: Reporte resultados educativos, escenario informe detallado. Elaboración propia.

Del total de 114 directores que les correspondió contestar este escenario, en su gran mayoría declara bastante probable y muy probable en el uso de datos.

4.8.1.2 Plataforma web interactiva

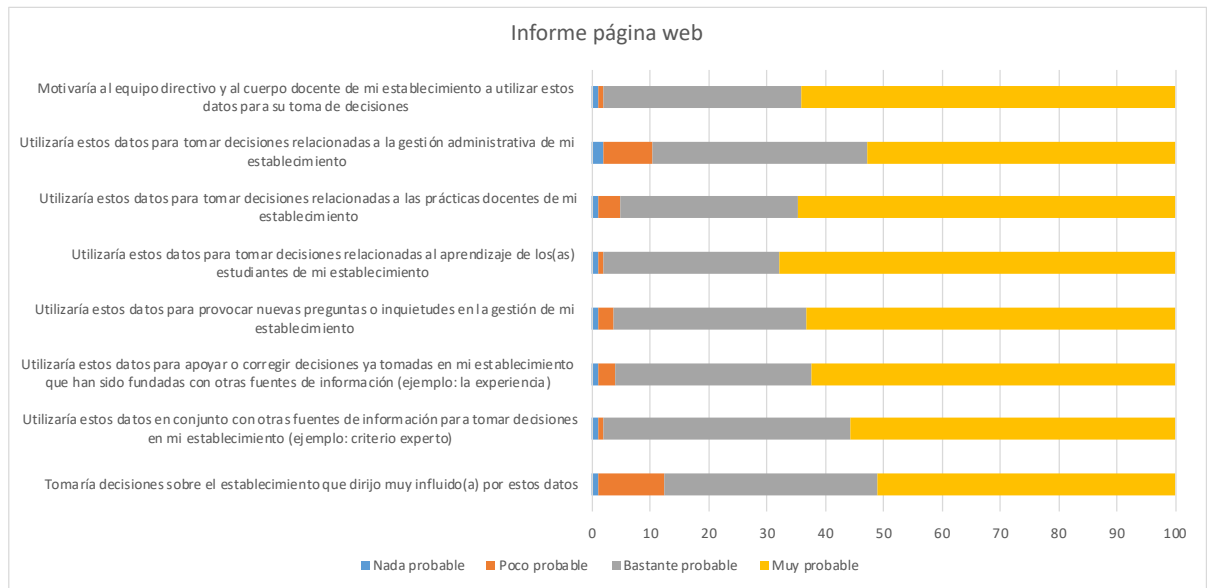


Ilustración 9: Reporte resultados educativos, escenario plataforma web interactiva. Elaboración propia.

De los 106 directores que contestaron esta pregunta asociada al reporte vía plataforma web interactiva, en un alto porcentaje se inclinaron por la opción muy probable.

4.8.1.3 Resumen ejecutivo de una página

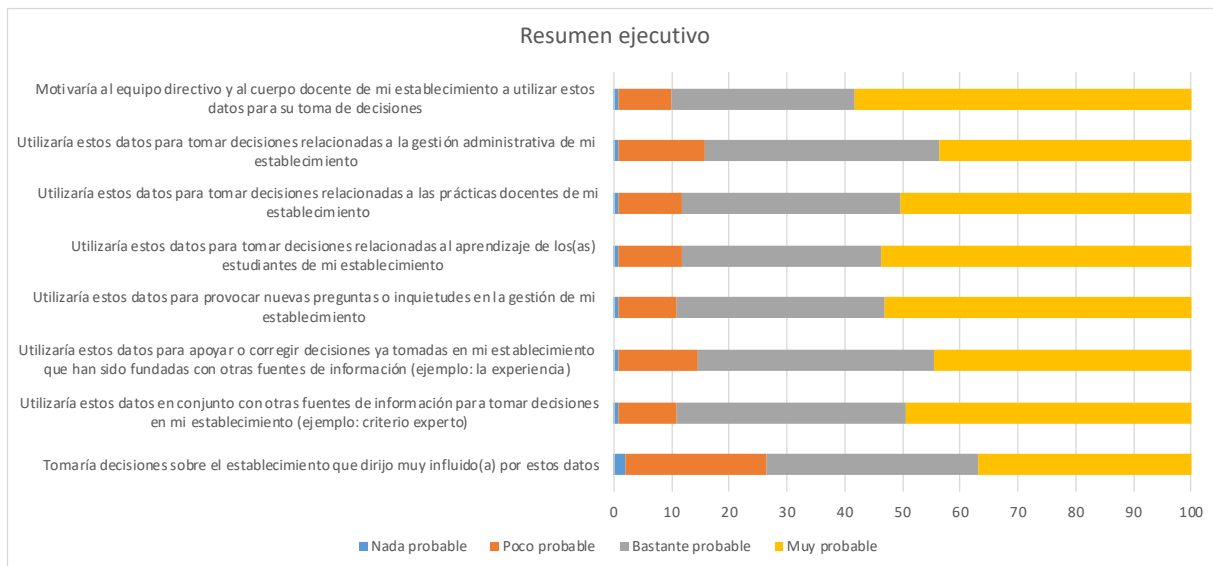


Ilustración 10: Reporte resultados educativos, escenario resumen ejecutivo. Elaboración propia.

Del total de 110 directores que les correspondió contestar este escenario, resumen ejecutivo, la gran mayoría declara bastante probable y muy probable el uso de datos.

4.8.1.4 Comparaciones tipo de reporte

4.8.1.4.1 Resultado general

Como fue explicado en la metodología de trabajo, para poder hacer comparaciones entre los distintos escenarios planteados para cada una de las variables en estudio, y con el propósito de observar si existen diferencias significativas entre ellos, se procedió a utilizar la metodología de análisis factorial de único factor, que principalmente sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de variables.

Generalmente, cuando se recogen un gran número de variables de forma simultánea puede estar interesado en averiguar si las preguntas del cuestionario se agrupan de alguna forma característica. Aplicando un análisis factorial a las respuestas de los sujetos se pueden encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de este modo reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos.

Los criterios que se cumplen para asumir unidimensionalidad (único factor) son:

- Cargas en un único factor arriba de 0.4.
- Gráficos de codos o sedimentación: con un quiebre notorio en su factor predominante.
- Confiabilidades arriba de 0.9.

Los resultados obtenidos del análisis factorial son los siguientes:

Tipo reporte	Número de respuestas	Confiabilidad
Informe Detallado	114	0,933463
Informe Web	110	0,952418
Informe Ejecutivo	106	0,963206

Cargas Factoriales	Informe Detallado	Informe Web	Informe Ejecutivo
1	0,82659	0,84952	0,84539
2	0,75555	0,84512	0,84954
3	0,86514	0,88264	0,90494
4	0,73237	0,86669	0,90038
5	0,84392	0,90236	0,92012
6	0,89282	0,89261	0,91519
7	0,85344	0,82918	0,8835
8	0,85613	0,90961	0,92991

Tabla 38: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales tipo de reporte de resultados educativos. Elaboración propia.

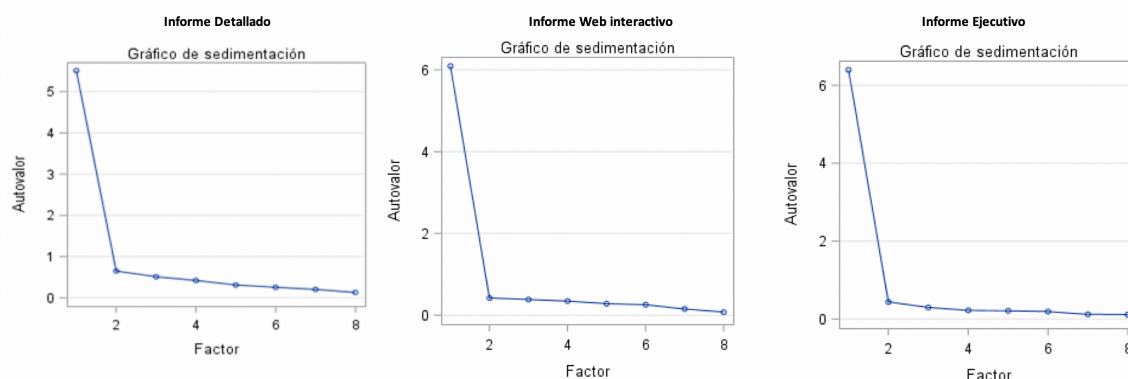


Ilustración 11: Gráfico de sedimentación por tipo de reporte de resultados educativos. Elaboración propia.

Tras los análisis desarrollados, se cumplen las tres condiciones que permiten asumir un único factor, en este caso para el conjunto de acciones (8) listadas en las preguntas que cada director respondió, lo que sin duda facilita el análisis de comparaciones de medias en las respuestas para cada uno de los escenarios.

Como fue explicitado en la metodología, el siguiente paso fue precisar si es que existen diferencias significativas en las medias de las respuestas bajo los distintos escenarios. Para ello, se utilizó la técnica estadística ANOVA de un factor.

ANOVA de un factor

prom1

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2,279	2	1,139	3,403	,034
Intra-grupos	109,490	327	,335		
Total	111,769	329			

Ilustración 12: ANOVA de un factor asociada al tipo de reporte de resultados educativos. Elaboración propia.

Al observar los resultados del test aplicado, se observa que el valor de la significancia es menor a 0,05, por lo tanto, se concluye que alguno de los promedios por tipo de informe es diferente.

Para identificar en que tipo de reporte entregado existe diferencia significativa de resultados, se procedió aplicar la prueba estadística de T- students.

Los resultados son los siguientes:

Tipo reporte	N°	Puntaje
Informe Detallado	114	3,42
Informe Web	106	3,54
Informe Ejecutivo	110	3,34

Tipo reporte	Significancia	Conclusión
Detallado/Web	()	Sin diferencias
Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
Web/Ejecutivo	(+)	A Favor de Informe Web

Tabla 39: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos. Elaboración propia.

Por lo tanto, se puede afirmar que la entrega de resultados educativos a través del reporte en formato plataforma web interactiva genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales respecto del formato reporte ejecutivo de una página.

En cuanto al reporte de resultados educativos en formato informe detallado, se observa que no existe diferencias significativas en la probabilidad de uso de los datos respecto de los formatos plataforma web interactiva y reporte ejecutivo de una página.

4.8.1.4.2 Resultado por sexo

	Informe Detallado		Informe Web		Informe Ejecutivo	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio

Mujer	62	3,44	50	3,54	53	3,36
Hombre	48	3,40	53	3,53	51	3,36

	Tipo reporte	Significancia	Conclusión
Mujer	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	()	Sin diferencias
Hombre	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	()	Sin diferencias

Tabla 40: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según sexo. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla anterior, no existe diferencias significativas que den cuenta que el sexo influya en una mayor o menor probabilidad de uso de los datos en los distintos escenarios planteados.

4.8.1.4.3 Resultado por dependencia administrativa.

	Informe Detallado		Informe Web		Informe Ejecutivo	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
MUN	64	3,42	59	3,55	58	3,46
PSUB	38	3,45	41	3,55	41	3,26
PPAG	6	3,23	5	3,33	6	3,17

	Tipo	Significancia	Conclusión
MUN	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	()	Sin diferencias
PSUB	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	(+)	A favor del Informe Web
PPAG	Detallado/Web	-	-
	Detallado/Ejecutivo	-	-
	Web/Ejecutivo	-	-

Tabla 41: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

No existen diferencias significativas en el uso de los datos de resultados educativos en la mayoría de los escenarios y tipos de dependencia administrativa. La única diferencia se observa en los establecimientos educacionales particulares subvencionados, donde la entrega de resultados educativos bajo la modalidad de reportes vía plataforma web

interactiva, genera una mayor probabilidad de uso de los datos en comparación con el informe ejecutivo de una página.

4.8.1.4.4 Resultado por sistema Alta Dirección Pública

	Informe Detallado		Informe Web		Informe Ejecutivo	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
No	66	3,40	74	3,49	66	3,31
Sí	44	3,46	31	3,65	39	3,46

	Tipo	Significancia	Conclusión
No	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	()	Sin diferencias
Si	Detallado/Web	()	Sin diferencias
	Detallado/Ejecutivo	()	Sin diferencias
	Web/Ejecutivo	()	Sin diferencias

Tabla 42: Análisis T- Students para tipo de reporte de resultados educativos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

Como se observa en tabal anterior, no existen diferencias significativas en la probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales, bajo ningún escenario, considerando la variable de elección de directores escolares Alta Dirección Pública.

4.8.2 Experimento para la oportunidad en la entrega de los resultados educativos.

Esta pregunta dice relación con el factor oportunidad en la entrega de los resultados educativos a las escuelas del país, y que contiene datos de resultados del SIMCE, indicadores de desarrollo personal y social y la categoría de desempeño. Se exploran 3 alternativas de oportunidad posibles: Entrega en mes de enero, mayo y agosto.

La pregunta asociada a este factor fue la siguiente:

La Agencia de Calidad de la Educación entrega anualmente el Informe de Resultados del SIMCE a todos los establecimientos educacionales del país.

Suponga que el próximo año la Agencia pone a su disposición el Informe de Resultados del SIMCE 2018 de la escuela que usted dirige, tal como lo hace año a año. La Agencia le entrega el Informe en el mes de (**enero, mayo, agosto**) 2019.

Indique qué tan probable es que, posterior a la entrega del Informe de Resultados en el mes señalado en la situación, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados SIMCE 2018 de su establecimiento educacional.

4.8.2.1 Entrega mes enero.

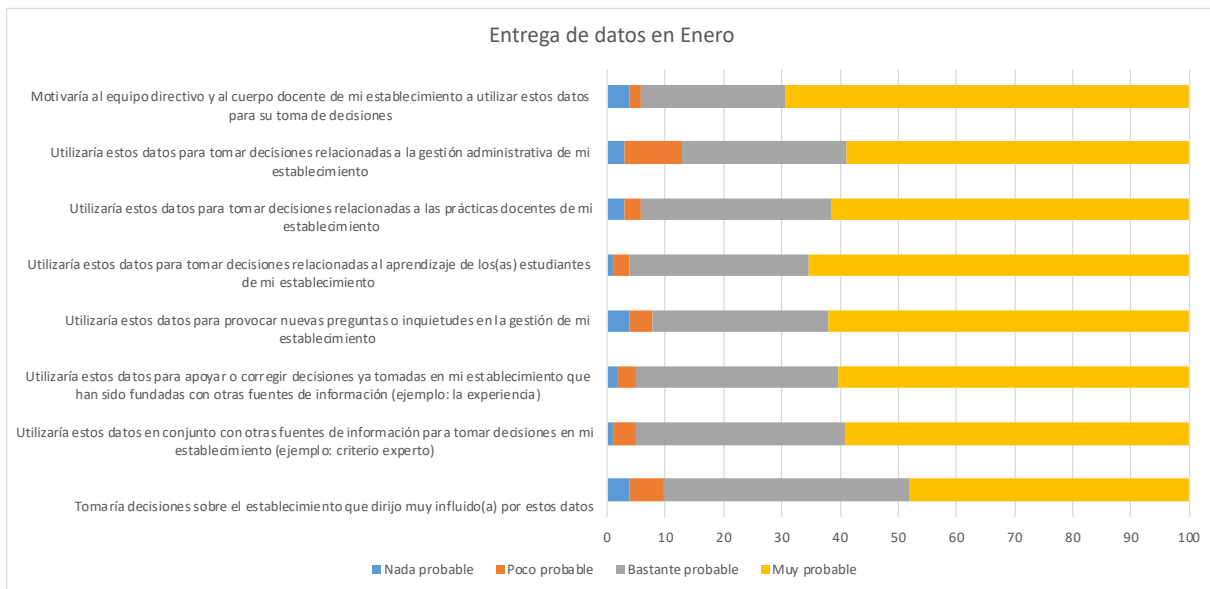


Ilustración 13: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes enero. Elaboración propia

De los 105 directores que respondieron este escenario de entrega de resultados educativos en el mes de enero, en su gran mayoría, aproximadamente en más de un 60% declaran muy probable el uso de los datos para la toma de decisiones.

4.8.2.2 Entrega mes mayo.

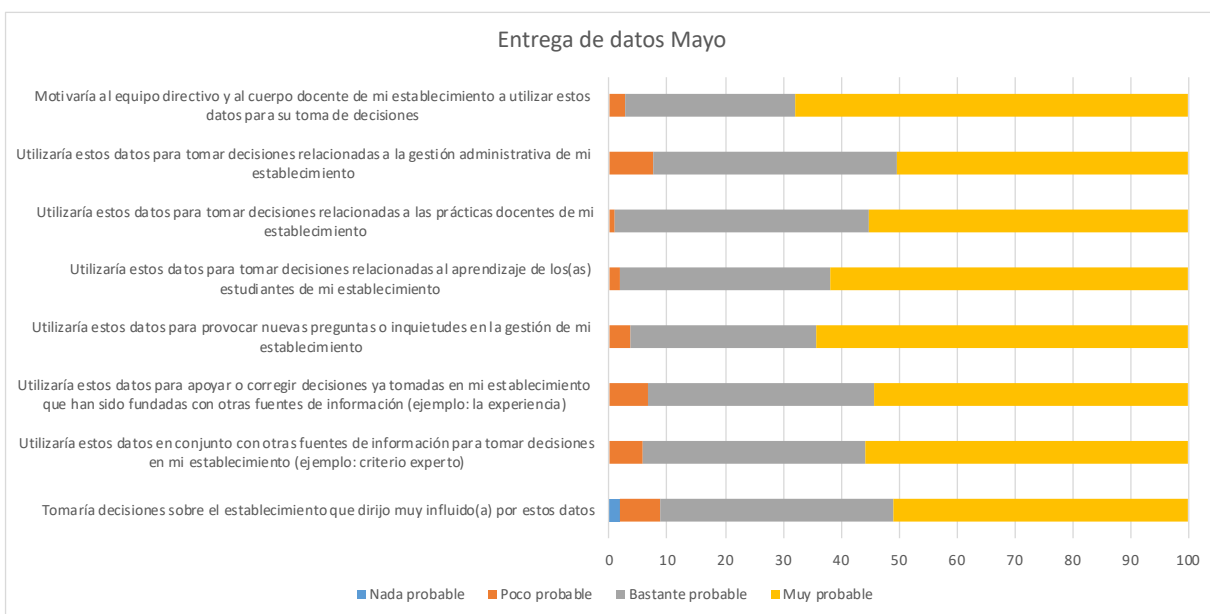


Ilustración 14: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes mayo. Elaboración propia

De los 107 directores que respondieron este escenario de entrega de resultados educativos en el mes de mayo, en su gran mayoría, aproximadamente en más de un 60% declaran muy probable el uso de los datos para la toma de decisiones.

4.8.2.3 Entrega mes agosto.

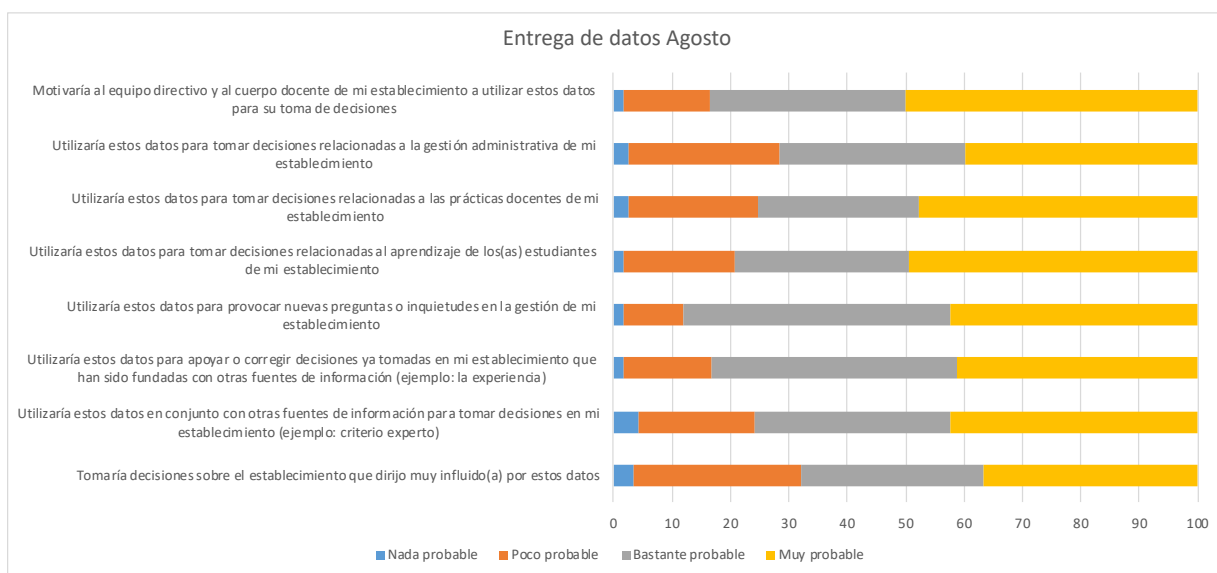


Ilustración 15: Oportunidad en la entrega de resultados, escenario mes agosto. Elaboración propia

De los 117 directores que respondieron este escenario de entrega de resultados educativos en el mes de agosto, en su gran mayoría, aproximadamente en más de un 45% declaran muy probable el uso de los datos para la toma de decisiones.

4.8.2.4 Comparaciones oportunidad en la entrega de resultados educativos.

4.8.2.4.1 Resultado general

Los resultados obtenidos del análisis factorial son los siguientes:

	Número de respuestas	Confiabilidad
Enero	105	0,952767
Mayo	107	0,933217
Agosto	117	0,963532

Cargas Factoriales	Enero	Mayo	Agosto
1	0,85512	0,79073	0,86572
2	0,81787	0,81962	0,93205
3	0,89898	0,8387	0,91062
4	0,8217	0,76996	0,82706

5	0,88729	0,86556	0,9104
6	0,8921	0,84065	0,91925
7	0,87652	0,85625	0,87702
8	0,91123	0,86189	0,9074

Tabla 43: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales oportunidad en la entrega de resultados educativos. Elaboración propia.

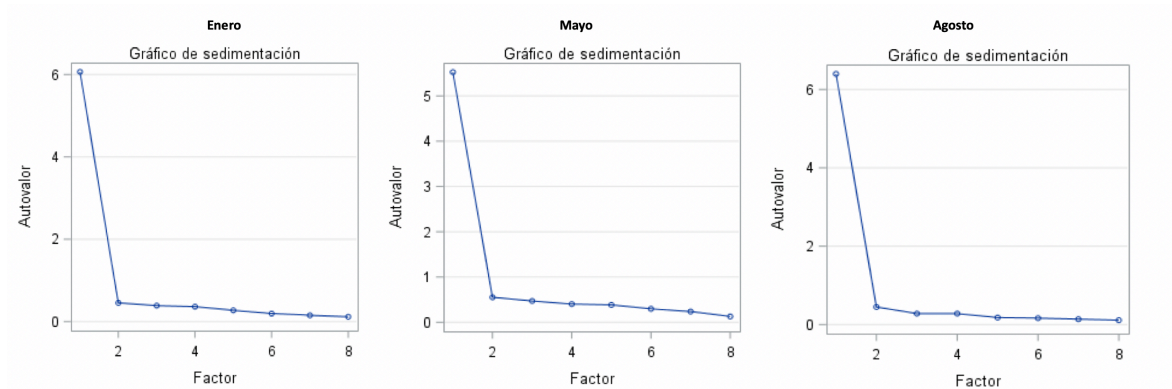


Ilustración 16: Gráfico de sedimentación por mes de entrega de resultados educativos. Elaboración propia.

Tras los análisis desarrollados, se cumplen las tres condiciones que permiten asumir un único factor, en este caso para el conjunto de acciones (8) listadas en las preguntas que cada director respondió.

Como fue explicitado en la metodología, el siguiente paso fue precisar si es que existen diferencias significativas en las medias de las respuestas bajo los distintos escenarios. Para ello, se utilizó la técnica estadística ANOVA de un factor.

ANOVA de un factor

prom2					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,859	2	3,929	10,157	,000
Intra-grupos	126,121	326	,387		
Total	133,980	328			

Ilustración 17: ANOVA de un factor asociada al mes de entrega de resultados educativos. Elaboración propia.

Al observar los resultados del test aplicado, se observa que el valor de la significancia es menor a 0,05, por lo tanto, se concluye que alguno de los promedios por mes de entrega de resultados educativos es diferente.

Para identificar en que mes de entrega de reportes existe diferencia significativa de resultados, se procedió aplicar la prueba estadística de T- students.

Los resultados son los siguientes:

Mes entrega	N°	Puntaje
Enero	105	3,51
Mayo	107	3,53
Agosto	117	3,20

Tipo	Significancia	Conclusión
Enero/Mayo	()	Sin diferencias
Enero/Agosto	(+)	A favor de Enero
Mayo/Agosto	(+)	A favor de Mayo

Tabla 44: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos. Elaboración propia.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que la entrega de los reportes de resultados educativos a los establecimientos educacionales del país en el mes de enero, genera mayores probabilidades de uso de los datos allí contenidos para la toma de decisiones que si se entregase en el mes de agosto.

Situación similar ocurre la comparar la entrega de los reportes educativos en el mes de mayo versus agosto, generando mayores probabilidades de uso de los datos en el mes de mayo.

Al comparar la entrega de los resultados educativos en los meses de enero y mayo, no se observan diferencias significativas en la probabilidad de uso de los datos.

4.8.2.4.2 Resultado por sexo.

	Enero		Mayo		Agosto	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
Mujer	57	3,48	50	3,60	58	3,10
Hombre	43	3,56	52	3,45	55	3,27

	Tipo	Significancia	Conclusión
Mujer	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	(+)	A favor de enero
	Mayo/Agosto	(+)	A favor de mayo
Hombre	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	(+)	A favor de enero
	Mayo/Agosto	()	Sin diferencias

Tabla 45: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según sexo. Elaboración propia.

En el caso de las respuestas de mujeres, se da el mismo resultado anteriormente señalado, que tanto la entrega de los resultados educativos en el mes de enero como mes de mayo, genera una mayor probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones que cuando se entrega en el mes de agosto.

En el caso de los hombres, se observa que la única diferencia significativa se da al compara los meses de enero y agosto, evidenciándose una mayor probabilidad de uso de daos en el mes de enero.

4.8.2.4.3 Resultado por dependencia.

	Enero		Mayo		Agosto	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
MUN	59	3,51	55	3,53	66	3,24
PSUB	37	3,59	42	3,54	40	3,25
PPAG	3	2,46	6	3,54	8	2,41

	Tipo	Significancia	Conclusión
MUN	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	(+)	A favor de enero
	Mayo/Agosto	(+)	A favor de mayo
PSUB	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	(+)	A favor de enero
	Mayo/Agosto	(+)	A favor de mayo
PPAG	Enero/Mayo	-	-
	Enero/Agosto	-	-
	Mayo/Agosto	-	-

Tabla 46: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

El resultado es el mismo tanto para establecimientos de dependencia pública como para establecimientos particulares subvencionados. En ambos, se observa que, al comparar enero versus agosto, la probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones es más alta cuando el reporte se entrega en enero. Lo mismo ocurre al comparar mayo versus agosto, observándose una mayor probabilidad de uso en el mes de mayo.

Al comparar mes de enero versus agosto, no se observan diferencias significativas.

4.8.2.4.4 Resultado por sistema de Alta Dirección Pública.

	Enero		Mayo		Agosto	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
No	55	3,51	69	3,50	79	3,14

Sí	45	3,51	35	3,58	35	3,29
----	----	------	----	------	----	------

	Tipo	Significancia	Conclusión
No	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	(+)	A favor de enero
	Mayo/Agosto	(+)	A favor de mayo
Si	Enero/Mayo	()	Sin diferencias
	Enero/Agosto	()	Sin diferencias
	Mayo/Agosto	(+)	A favor de mayo

Tabla 47: Análisis T- Students para mes de entrega de resultados educativos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

Para el caso de los directores escolares que, no fueron electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, al comparar enero versus agosto, se observa que la probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones es más alta cuando el reporte se entrega en enero. Lo mismo ocurre al comparar mayo versus agosto, observándose una mayor probabilidad de uso en el mes de mayo. Al comparar mes de enero versus agosto, no se observan diferencias significativas.

Para el caso de los directores escolares que, si fueron electos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, al comparar mayo versus agosto, se observa que la probabilidad de uso de los datos para la toma de decisiones es más alta cuando el reporte se entrega en mayo.

Al comparar mes de enero versus agosto y enero versus mayo, no se observan diferencias significativas.

4.8.3 Experimento para la capacitación en uso de datos para directores.

Esta pregunta dice relación con el factor capacitación en uso de datos para directores, específicamente, se focaliza en las jornadas de capacitación que ha venido realizando la Agencia de Calidad de la Educación. Se exploran 3 alternativas de oportunidad posibles: Asiste a jornada de capacitación y replica lo aprendido, asiste a jornada de capacitación y no replica lo aprendido y no asiste a jornada de capacitación.

La pregunta asociada a este factor fue la siguiente:

La Agencia de Calidad de la Educación organiza regularmente jornadas presenciales de capacitación para el uso de datos de resultados educativos.

Suponga que a comienzos del próximo año usted y su jefatura UTP (**asisten a una de estas jornadas de capacitación**). Además, ustedes **replican lo aprendido con su equipo** en su establecimiento educacional y, por lo tanto, ellos(as) también son capacitados(as) en el uso de datos de resultados educativos, **asiste a jornada de capacitación y no replica lo aprendido y no asiste a jornada de capacitación**).

Indique qué tan probable es que, posterior a la situación descrita, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados educativos de su establecimiento educacional.

8.3.1 Asiste a jornada de capacitación y replica lo aprendido.

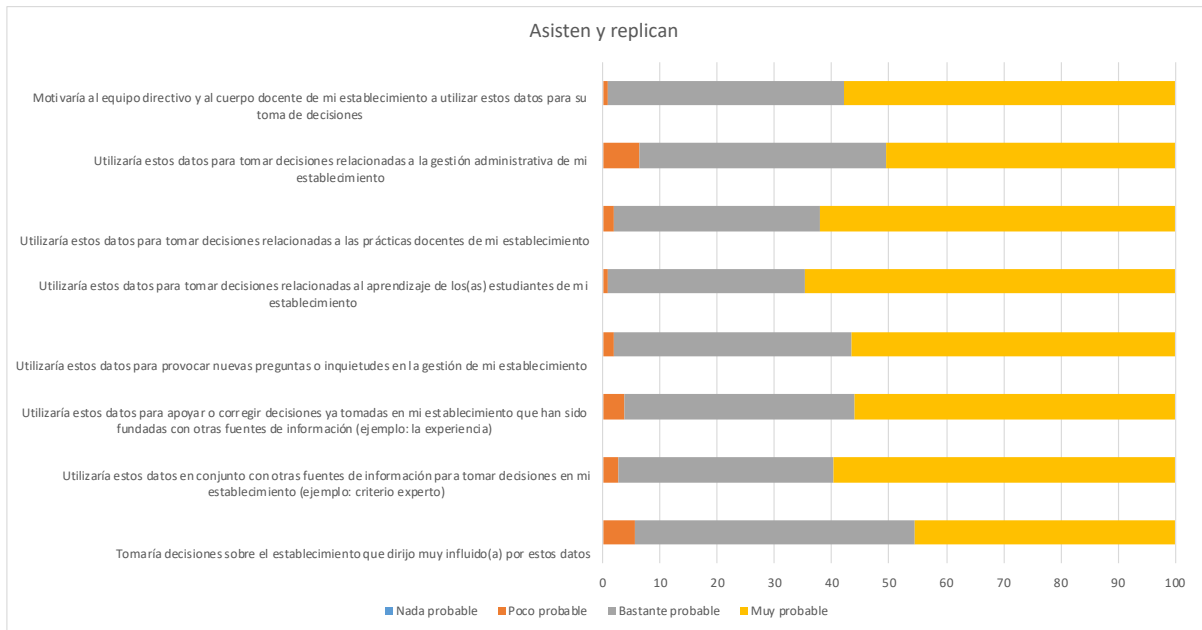


Ilustración 18: Capacitación en uso de datos, escenario asisten y replican. Elaboración propia

De los 110 directores que respondieron este escenario, la gran mayoría, en un 60% aproximadamente, declaran que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones al asistir a las jornadas de capacitación en uso de datos que realiza la Agencia y replicar lo aprendido en su establecimiento educacional.

4.8.3.2 Asiste a jornada de capacitación y no replica lo aprendido.

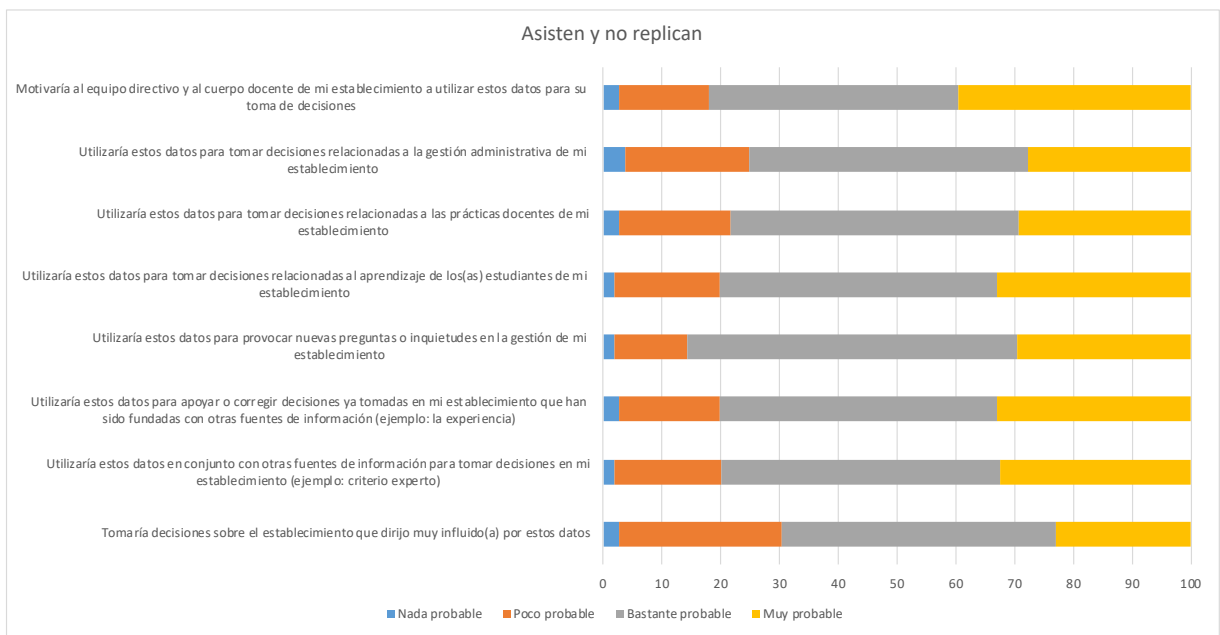


Ilustración 19: Capacitación en uso de datos, escenario asisten y no replican. Elaboración propia

De los 106 directores que respondieron este escenario, aproximadamente un 30% declara que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones al asistir a las jornadas de capacitación en uso de datos que realiza la Agencia y no replicar lo aprendido en su establecimiento educacional.

4.8.3.3 No asiste a jornada de capacitación.

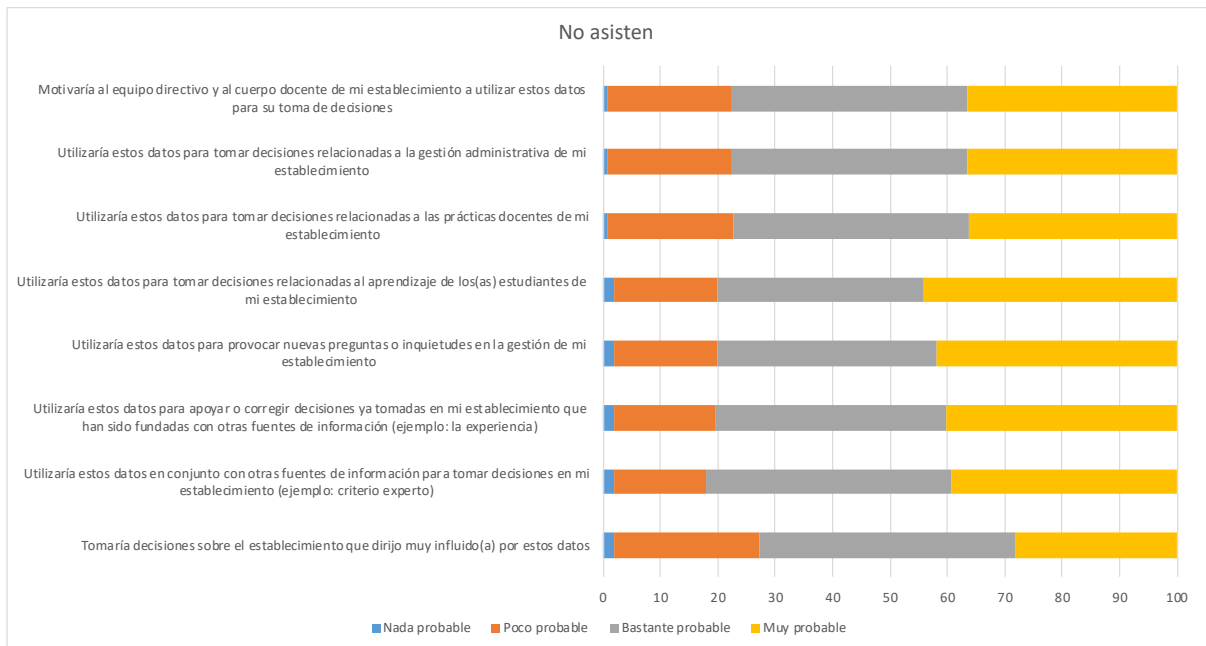


Ilustración 20: Capacitación en uso de datos, escenario no asisten. Elaboración propia

De los 112 directores que respondieron este escenario, aproximadamente un 40% declara que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones al asistir a las jornadas de capacitación en uso de datos que realiza la Agencia y no replicar lo aprendido en su establecimiento educacional.

4.8.3.4 Comparaciones capacitación en uso de datos.

4.8.3.4.1 Resultado general

Los resultados obtenidos del análisis factorial son los siguientes:

	Número de respuestas	Confiabilidad
Asisten y replican	110	0,900763
Asisten y no replican	106	0,971263
No asisten	112	0,970553

Cargas Factoriales	Asisten y replican	Asisten y no replican	No asisten
1	0,7278	0,88874	0,86316
2	0,7628	0,92711	0,87292
3	0,79602	0,92369	0,92101
4	0,73339	0,9112	0,92541
5	0,80695	0,91985	0,94039
6	0,80726	0,94288	0,92542
7	0,73058	0,92202	0,93451
8	0,80346	0,87158	0,9001

Tabla 48: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales capacitación en uso de datos. Elaboración propia.

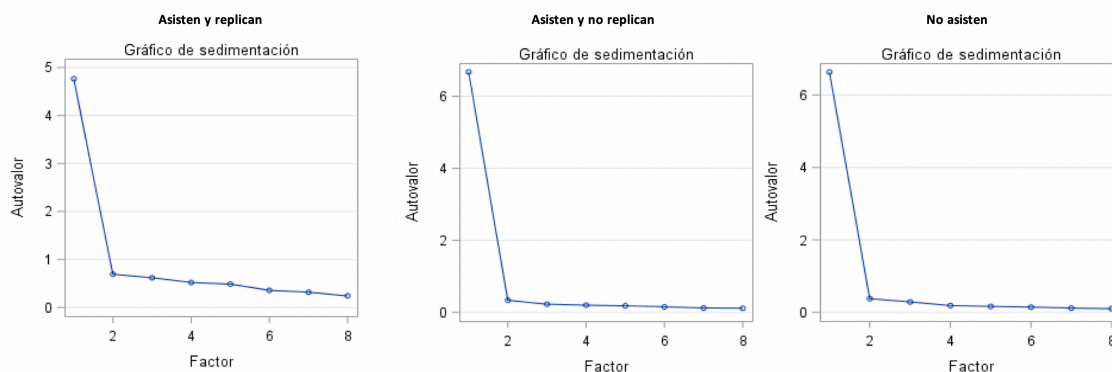


Ilustración 21: Gráfico de sedimentación por escenario de capacitación en uso de datos. Elaboración propia.

Tras los análisis desarrollados, se cumplen las tres condiciones que permiten asumir un único factor, en este caso para el conjunto de acciones (8) listadas en las preguntas que cada director respondió.

Como fue explicitado en la metodología, el siguiente paso fue precisar si es que existen diferencias significativas en las medias de las respuestas bajo los distintos escenarios. Para ello, se utilizó la técnica estadística ANOVA de un factor.

ANOVA de un factor

prom3

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	13,513	2	6,756	17,214	,000
Intra-grupos	127,556	325	,392		
Total	141,068	327			

Ilustración 22: ANOVA de un factor asociada a la capacitación en uso de datos. Elaboración propia.

Al observar los resultados del test aplicado, se observa que el valor de la significancia es menor a 0,05, por lo tanto, se concluye que alguno de los promedios de respuestas en los casos asiste y replica, asiste y no replica y no asiste son diferentes.

Para identificar en que escenario existe diferencia significativa de resultados, se procedió aplicar la prueba estadística de T- students.

Los resultados son los siguientes:

Tipo	N°	Puntaje
Asisten y Replican	110	3,54
Asisten y No replican	106	3,08
No asisten	112	3,15

Tipo	Significancia	Conclusión
Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de Asisten y Replican
Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de Asisten y Replican
Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias

Tabla 49: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos. Elaboración propia.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la

toma de decisiones que si se asiste a una jornada de capacitación en uso de datos y no se replica lo aprendido posteriormente en el establecimiento educacional.

Igualmente, se observa que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que no asistir a la jornada de capacitación en uso de datos.

Finalmente, se puede evidenciar que no existen diferencias significativas entre los escenarios asistir a una jornada de capacitación en uso de datos y no replicar lo aprendido posteriormente en el establecimiento y no asistir a la jornada.

4.8.3.4.2 Resultado por sexo.

	Asisten y Replican		Asisten y No replican		No asisten	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
Mujer	55	3,59	56	3,07	56	3,11
Hombre	48	3,49	47	3,07	55	3,19

	Tipo	Significancia	Conclusión
Mujer	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias
Hombre	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias

Tabla 50: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según sexo. Elaboración propia.

Tanto para las directoras mujeres y directores hombres que contestaron la encuesta, se evidencia la misma conclusión respecto del análisis general, en el sentido que se puede afirmar que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que si se asiste a una jornada de capacitación en uso de datos y no se replica lo aprendido posteriormente en el establecimiento educacional.

Igualmente, se observa que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que no asistir a la jornada de capacitación en uso de datos.

Finalmente, se puede evidenciar que no existen diferencias significativas entre los escenarios asistir a una jornada de capacitación en uso de datos y no replicar lo aprendido posteriormente en el establecimiento y no asistir a la jornada.

4.8.3.4.2 Resultado por dependencia administrativa.

	Asisten y Replican		Asisten y No replican		No asisten	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
MUN	58	3,55	59	3,10	63	3,24
PSUB	38	3,53	42	3,09	41	3,00
PPAG	8	3,47	3	2,50	6	3,24

	Tipo	Significancia	Conclusión
MUN	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias
PSUB	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias
PPAG	Asisten y Replican/Asisten y No replican	-	-
	Asisten y Replican/No asisten	-	-
	Asisten y No replican/No asisten	-	-

Tabla 51: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

Al igual que los resultados generales y por sexo, en el caso de las dependencias administrativas, tanto para los directores de establecimientos públicos como particulares subvencionados se observa el mismo comportamiento, en el sentido de que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que si se asiste a una jornada de capacitación en uso de datos y no se replica lo aprendido posteriormente en el establecimiento educacional.

Igualmente, se observa que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que no asistir a la jornada de capacitación en uso de datos.

Finalmente, se puede evidenciar que no existen diferencias significativas entre los escenarios asistir a una jornada de capacitación en uso de datos y no replicar lo aprendido posteriormente en el establecimiento y no asistir a la jornada.

4.8.3.4.2 Resultado por sistema de Alta Dirección Pública.

	Asisten y Replican		Asisten y No replican		No asisten	
	N°	Promedio	N°	Promedio	N°	Promedio
No	68	3,51	68	3,06	70	3,04
Sí	37	3,60	36	3,10	41	3,32

	Tipo	Significancia	Conclusión
No	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias
Si	Asisten y Replican/Asisten y No replican	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y Replican/No asisten	(+)	A favor de asistan y repliquen
	Asisten y No replican/No asisten	()	Sin diferencias

Tabla 52: Análisis T- Students para tipo de capacitación en uso de datos según sistema alta dirección pública. Elaboración propia.

Para el caso del análisis por sistema de elección de directores en el cargo, se observa que tanto para los electos por el sistema de Alta Dirección Pública como para los electos por otro mecanismo, el comportamiento de las respuestas es el mismo que las anteriores, en el sentido que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que si se asiste a una jornada de capacitación en uso de datos y no se replica lo aprendido posteriormente en el establecimiento educacional.

Igualmente, se observa que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que no asistir a la jornada de capacitación en uso de datos.

Finalmente, se puede evidenciar que no existen diferencias significativas entre los escenarios asistir a una jornada de capacitación en uso de datos y no replicar lo aprendido posteriormente en el establecimiento y no asistir a la jornada.

4.8.4 Experimento para los protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos.

Esta pregunta dice relación con el factor protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos. Se exploran 2 alternativas de oportunidad posibles: Cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos al interior del establecimiento educacional y no cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos.

La pregunta asociada a este factor fue la siguiente:

Los datos de resultados de eficiencia interna comprenden aquellos relacionados con la asistencia, matrícula, deserción escolar, aprobación y repitencia, entre otros.

Suponga que usted se encuentra desde hace tres meses liderando un nuevo establecimiento educacional, prácticamente idéntico al que actualmente dirige en todos los aspectos posibles.

En este nuevo establecimiento, su equipo directivo (**cuenta con espacios de tiempo protegido y protocolos y no cuenta con espacios de tiempo protegido y protocolos**) para realizar reuniones regulares de análisis de resultados eficiencia interna.

4.8.4.1 Cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos.

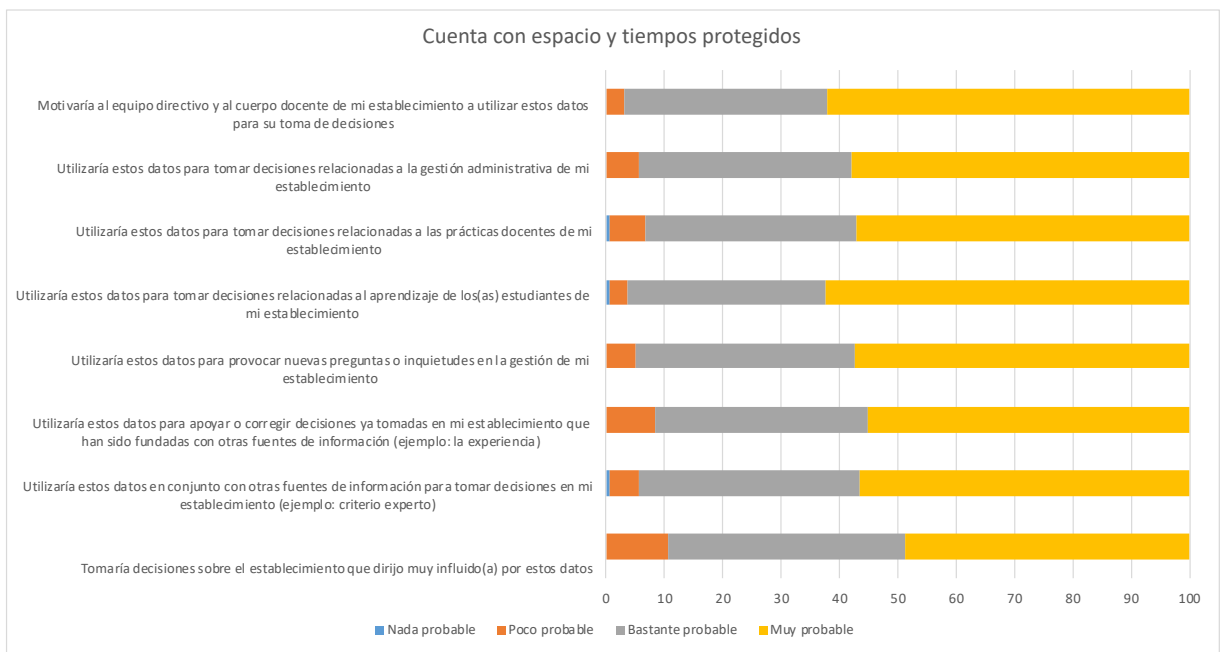


Ilustración 23: Protocolos y tiempos para uso de datos, escenario cuenta con ambos. Elaboración propia

De los 161 directores que respondieron este escenario, la gran mayoría, en un 58% aproximadamente, declaran que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones al contar con espacios y tiempos protegidos al interior del establecimiento educacional.

4.8.4.2 No cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos.

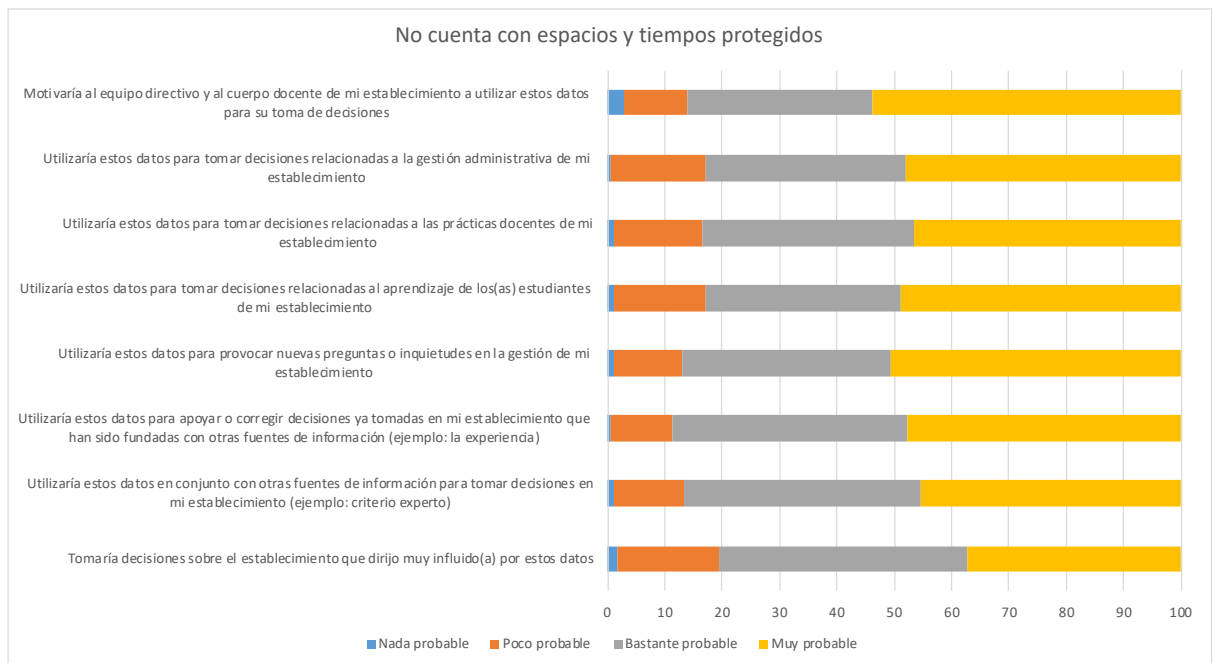


Ilustración 24: Protocolos y tiempos para uso de datos, escenario no cuenta con ninguno. Elaboración propia

De los 165 directores que respondieron este escenario, el 48% aproximadamente, declaran que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones al no contar con espacios y tiempos protegidos.

4.8.4.3 Comparaciones capacitación en uso de datos.

4.8.4.3.1 Resultado general

Los resultados obtenidos del análisis factorial son los siguientes:

Tipo	Número de respuestas	Confiabilidad
Cuenta con espacios y tiempo	152	0,932959
No cuenta con espacios y tiempo	158	0,959574

Cargas Factoriales	Cuenta con espacios y tiempo	No cuenta con espacios y tiempo
1	0,77594	0,85114
2	0,83734	0,87637
3	0,85705	0,86427
4	0,77353	0,89882
5	0,82376	0,90466
6	0,861	0,91052
7	0,8231	0,8817
8	0,8587	0,87789

Tabla 53: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales protocolos y tiempos para uso de datos. Elaboración propia.

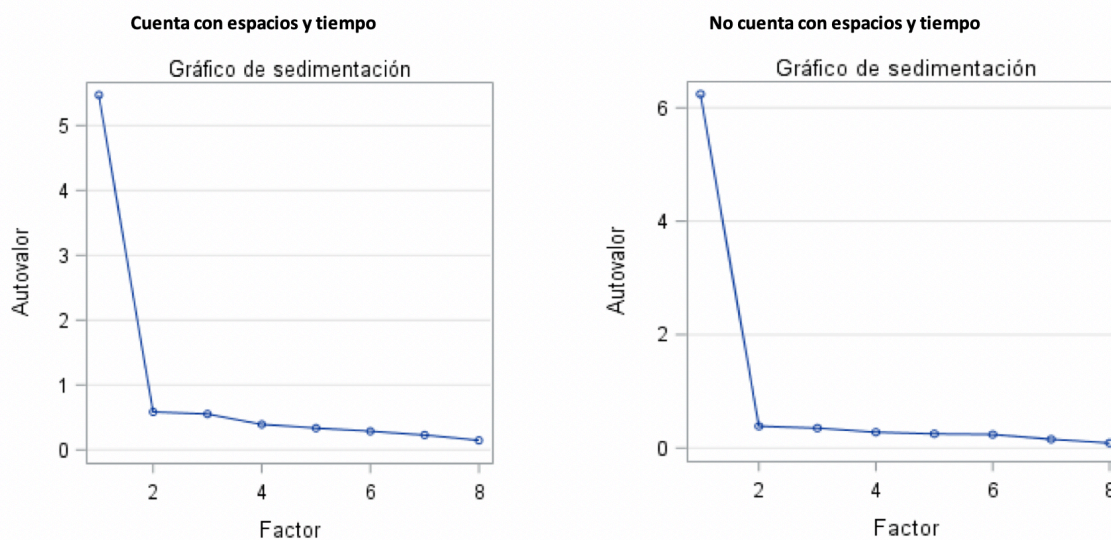


Ilustración 25: Gráfico de sedimentación por escenario de protocolos y tiempos para el uso de datos. Elaboración propia.

Tras los análisis desarrollados, se cumplen las tres condiciones que permiten asumir un único factor, en este caso para el conjunto de acciones (8) listadas en las preguntas que cada director respondió.

Como fue explicitado en la metodología, el siguiente paso fue precisar si es que existen diferencias significativas en las medias de las respuestas bajo los distintos escenarios. Para ello, se utilizó la técnica estadística ANOVA de un factor.

Al observar los resultados del test aplicado, se observa que el valor de la significancia es menor a 0,05, por lo tanto, se concluye que alguno de los promedios de respuestas por contar o no contar con protocolos y tiempos protegidos son diferentes.

Para identificar en que escenario existe diferencia significativa de resultados, se procedió aplicar la prueba estadística de T- students.

Los resultados son los siguientes:

Tipo	N°	Puntaje
Cuentan con espacio y tiempos	161	3,51
No cuentan con espacio y tiempo	165	3,31

Tipo	Significancia	Conclusión
Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	(+)	A favor de contar con espacios y tiempos protegido

Tabla 54: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos. Elaboración propia.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que directores en cuyas escuelas cuentan con protocolos y tiempos protegidos para el análisis de datos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que si se compara con establecimientos que no tienen protocolos y espacios de tiempo protegidos.

4.8.4.3.2 Resultado por sexo.

	Cuentan con espacio y tiempos		No cuentan con espacio y tiempo	
	N°	Promedio	N°	Promedio
Mujer	82	3,51	81	3,24
Hombre	76	3,51	76	3,38

	Tipo	Significancia	Conclusión
Mujer	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	(+)	A favor de contar con espacios y tiempos protegidos
Hombre	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	()	Sin diferencias

Tabla 55: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según sexo. Elaboración propia.

En el caso de las directoras mujeres, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, las directoras que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellas directoras que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los hombres no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

4.8.4.3.3 Resultado por dependencia administrativa.

	Cuentan con espacio y tiempos		No cuentan con espacio y tiempo	
	N°	Promedio	N°	Promedio
MUN	87	3,53	94	3,35
PSUB	62	3,51	58	3,28
PPAG	10	3,29	7	3,20

	Tipo	Significancia	Conclusión
MUN	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	(+)	A favor de contar con espacios y tiempos protegidos
PSUB	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	()	Sin diferencias
PPAG	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	-	-

--	--	--

Tabla 56: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según dependencia administrativa. Elaboración propia.

En el caso de los directores de establecimiento públicos, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, los directores que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellos directores que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados, no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

4.8.4.3.4 Resultado por sistema de Alta Dirección Pública.

	Cuentan con espacio y tiempos		No cuentan con espacio y tiempo	
	N°	Promedio	N°	Promedio
No	102	3,45	101	3,33
Sí	57	3,61	58	3,27

	Tipo	Significancia	Conclusión
No	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	()	Sin diferencias
Si	Cuentan con espacio y tiempos/No cuentan con espacio y tiempo	(+)	A favor de contar con espacios y tiempos protegidos

Tabla 57: Análisis T- Students para protocolos y tiempos para uso de datos según sistema de alta dirección pública. Elaboración propia.

Para el caso de los directores de establecimientos educacionales elegidos bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, los directores que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellos directores que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los directores de establecimientos no elegidos bajo el sistema de Alta Dirección Pública, no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

4.8.5 Experimento para mecanismo participación ciudadana.

Esta pregunta dice relación con el factor mecanismo participación ciudadana para el uso de datos. Se exploran 2 alternativas de oportunidad posibles: Cuenta pública más taller participativo de 120 minutos y sólo cuenta pública.

La pregunta asociada a este factor fue la siguiente:

Las cuentas públicas permiten informar a la comunidad escolar y las autoridades respectivas los resultados de gestión educativa de cada uno de los establecimientos educacionales del país.

Suponga que el próximo año usted debe realizar una (**cuenta pública participativa** de su establecimiento educacional, sobre los resultados de gestión educativa del año 2018. Esto supone presentar dichos resultados de gestión educativa frente a su comunidad escolar y las autoridades respectivas, y además tener un taller con ellos(as) de aproximadamente 120 minutos para recoger sus críticas y sugerencias sobre estos resultados, **cuenta pública normal**)

Indique qué tan probable es que, considerando la cuenta pública del próximo año descrita en la situación, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados de gestión educativa del año 2018 de su establecimiento educacional.

4.8.5.1 Cuenta pública participativa.



Ilustración 26: Mecanismo de participación ciudadana, escenario cuenta pública participativa. Elaboración propia

De los 158 directores que respondieron este escenario, la gran mayoría, en un 55% aproximadamente, declaran que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones en el escenario de realizar una cuenta pública anual participativa.

4.8.5.2 Cuenta pública normal.

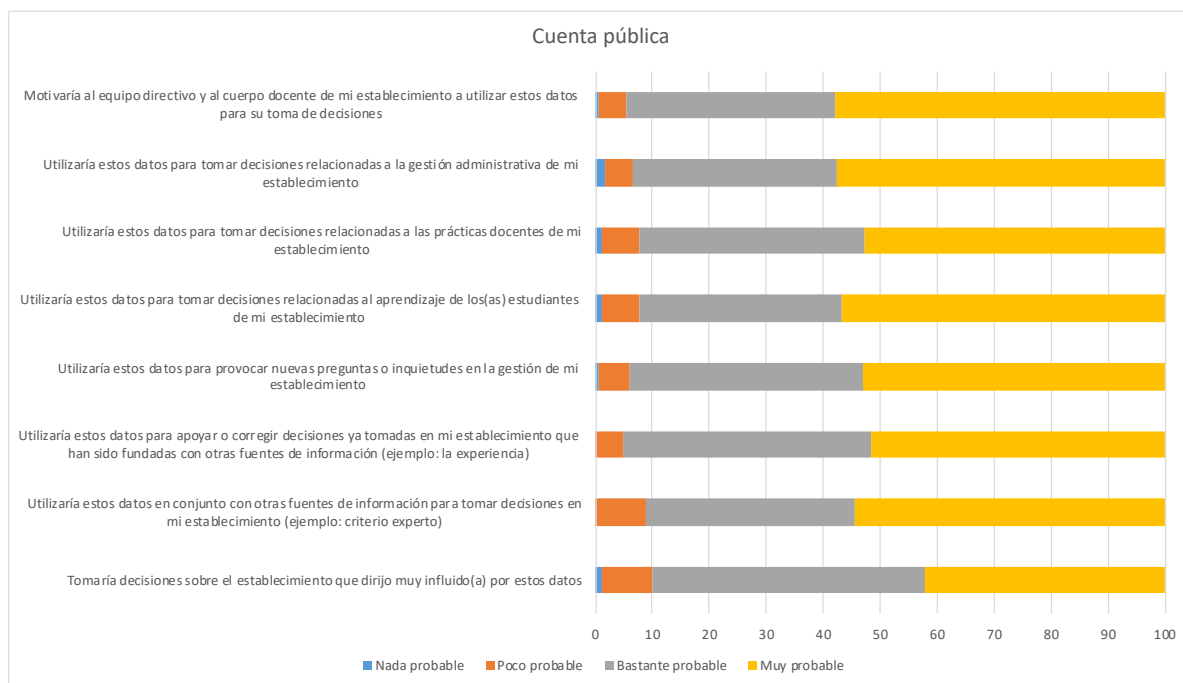


Ilustración 27: Mecanismo de participación ciudadana, escenario cuenta pública normal. Elaboración propia

De los 170 directores que respondieron este escenario, la gran mayoría, en un 55% aproximadamente, declaran que es muy probable que usen los datos de resultados educativos para la toma de decisiones en el escenario de realizar una cuenta pública anual normal.

4.8.5.3 Comparaciones capacitación en uso de datos.

4.8.5.3.1 Resultado general

Los resultados obtenidos del análisis factorial son los siguientes:

Tipo	Número de respuestas	Confiabilidad
Cuenta pública participativa	147	0,929019
Cuenta pública	159	0,939868

Cargas Factoriales	Cuenta pública participativa	Cuenta pública
1	0,77429	0,84784
2	0,79115	0,80941

3	0,83113	0,86176
4	0,82781	0,75341
5	0,82394	0,89242
6	0,86938	0,89382
7	0,84603	0,77677
8	0,79781	0,88121

Tabla 58: Nivel de confiabilidad y cargas factoriales mecanismo de participación ciudadana. Elaboración propia.

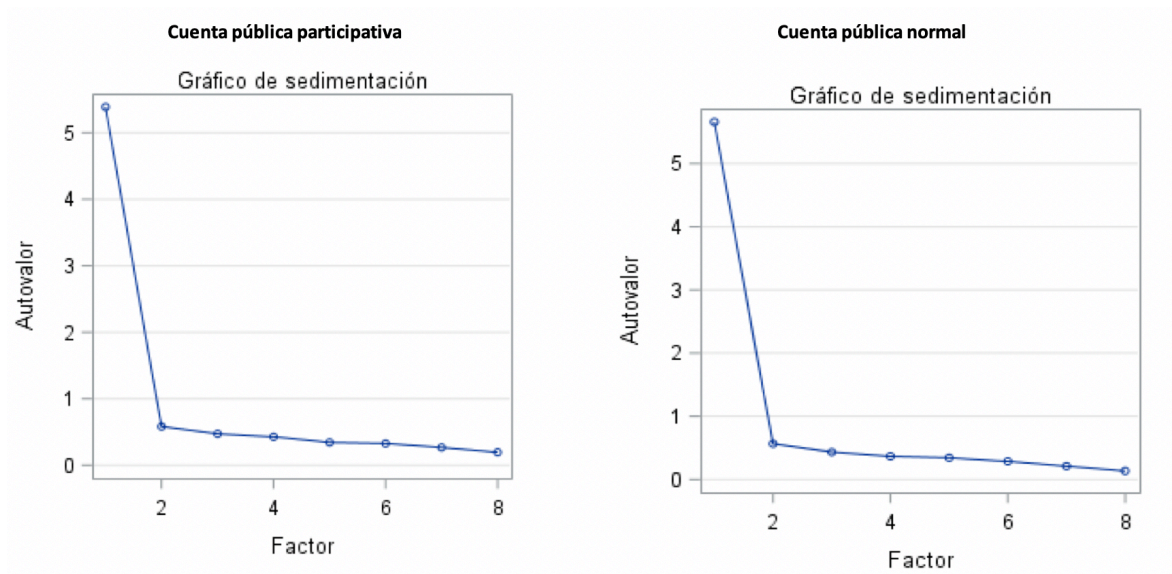


Ilustración 28: Gráfico de sedimentación por escenario de mecanismo de participación ciudadana. Elaboración propia.

Tras los análisis desarrollados, se cumplen las tres condiciones que permiten asumir un único factor, en este caso para el conjunto de acciones (8) listadas en las preguntas que cada director respondió.

Como fue explicitado en la metodología, el siguiente paso fue precisar si es que existen diferencias significativas en las medias de las respuestas bajo los distintos escenarios. Para ello, se utilizó la técnica estadística ANOVA de un factor.

Al observar los resultados del test aplicado, se observa que el valor de la significancia es menor mayor a 0,05, por lo tanto, se concluye que alguno de los promedios de respuestas por tipo de cuenta pública, son diferentes.

Para identificar en que escenario existe diferencia significativa de resultados, se procedió aplicar la prueba estadística de T- students.

Los resultados son los siguientes:

Tipo	N°	Puntaje
------	----	---------

Cuenta pública participativa	158	3,52
Cuenta pública	170	3,46

Tipo	Significancia	Conclusión
Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias

Tabla 59: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana. Elaboración propia.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que no existe diferencia significativa en la media de las respuestas de directores entre los escenarios asociados a realizar una cuenta pública participativa y una cuenta participativa normal.

4.8.5.3.2 Resultado por sexo.

	Cuenta pública participativa		Cuenta pública	
	N°	Promedio	N°	Promedio
Mujer	79	3,54	86	3,40
Hombre	76	3,50	75	3,53

	Tipo	Significancia	Conclusión
Mujer	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias
Hombre	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias

Tabla 60: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según sexo. Elaboración propia.

No se observan diferencias significativas en las respuestas de los directores hombres y directoras mujeres considerando ambos escenarios planteados.

4.8.5.3.3 Resultado por dependencia administrativa.

	Cuenta pública participativa		Cuenta pública	
	N°	Promedio	N°	Promedio
MUN	90	3,53	91	3,49
PSUB	60	3,55	60	3,45
PPAG	6	3,10	10	3,29

Dependencia	Tipo	Significancia	Conclusión
MUN	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias
PSUB	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias
PPAG	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	-	-

Tabla 61: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según dependencia administrativa. Elaboración propia.

Lo mismo que le caso anterior, ocurre al considerar la dependencia administrativa de los establecimientos educacionales que los directores, no observándose diferencias significativas en cada dependencia y considerando ambos escenarios planteados.

4.8.5.3.4 Resultado por sistema de Alta Dirección Pública.

	Cuenta pública participativa		Cuenta pública	
	N°	Promedio	N°	Promedio
No	106	3,51	98	3,41
Sí	50	3,55	65	3,53

	Tipo	Significancia	Conclusión
No	Cuenta pública participativa/Cuenta pública	()	Sin diferencias
Si		()	Sin diferencias

	Cuenta pública participativa/Cuenta pública		
--	--	--	--

Tabla 62: Análisis T- Students para mecanismo de participación ciudadana según sistema de alta dirección pública.
Elaboración propia.

Tampoco se observan diferencias significativas en las respuestas de directores elegidos bajo el sistema de Alta Dirección Pública y los directores elegidos bajo otro mecanismo considerando ambos escenarios planteados.

5. Conclusiones finales

5.1 Importancia de los datos de gestión educativa.

En términos generales, los directivos escolares consultados consideran que los datos de gestión educativa y de resultados, son importantes para el uso de los datos para los distintos procesos de toma de decisiones.

En particular, de los datos de gestión y resultados educativos consultados a los directores de establecimientos educacionales del país, los tres datos que fueron considerados como muy importantes para la toma de decisiones al interior de los centros educativos fueron: Datos de asistencia y matrícula, con un 84,8% de las menciones, seguido de los datos de evaluaciones internas con un 82,3% y finalmente, los datos de repitencia, deserción y aprobación, con un 81,3%.

Respecto de los datos de asistencia y matrícula, se observa una diferencia significativa en la percepción de los directivos escolares. En el caso de los directores de establecimientos públicos y particulares subvencionados, aproximadamente más del 80% lo considera muy importante para la toma de decisiones. En cambio, sólo el 52,9% de los directivos de establecimientos particulares pagados lo considera muy importante.

En relación a los datos de evaluaciones internas, también se observa diferencias significativas en las percepciones. Tanto los directivos de establecimientos públicos como particulares subvencionados, consideran en un 82% estos datos como muy importantes para la toma de decisiones. Para el caso de los directivos de establecimientos privados, un 64,7% así lo considera.

Misma tendencia se observa con los datos de repitencia, deserción y aprobación. Más del 80% de los directivos públicos y particulares subvencionados consideran muy importantes estos datos para la toma de decisiones al interior de sus establecimientos educacionales. En cambio, solo el 47% de los directores de establecimientos privados así lo considera.

Situación opuesta se da al mirar los datos administrativos y financieros. Los directivos de establecimientos privados consideran en un 65% aproximadamente que estos datos son muy importantes para la toma de decisiones. En cambio, los directivos de establecimientos públicos lo consideran en un 51% y los particulares subvencionados en un 57% aproximadamente.

Respecto de la frecuencia de reuniones para el análisis de los datos, un porcentaje mayor de directivos escolares manifiesta realizar reuniones mensuales para el análisis de los datos de asistencia y matrícula (40,1%) y evaluaciones internas (37,2%). Para el caso del análisis de los datos de repitencia, deserción y aprobación, un 33,6% de directivos declara hacer reuniones de carácter semestral.

5.2 Importancia de los propósitos en el uso de datos.

De los distintos propósitos establecidos en la encuesta, la mayoría de los directores escolares señalaron en un alto porcentaje, que consideraban muy importantes los

propósitos señalados para el uso de datos en su establecimiento educacional. Al mirar detalladamente los resultados, los 4 propósitos que tuvieron un mayor porcentaje de respuestas fueron: el propósito de identificar el progreso y desempeño de los estudiantes con un 93,9%, luego le sigue el propósito fortalecer el aprendizaje de los estudiantes con un 93,4%, posteriormente el propósito evaluar la efectividad de las prácticas docentes con un 91,4% y finalmente, el propósito de diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela con un 90,5%.

No existen mayores diferencias en las percepciones de los directivos al analizar por sexo, dependencia administrativa o mecanismo de selección para el cargo bajo el sistema de Alta Dirección Pública.

Respecto de la frecuencia de las reuniones donde se usan los datos para los distintos propósitos, en el caso del propósito identificar el progreso y desempeño de los estudiantes, una gran mayoría de directores declara en un 49,4% realizar reuniones mensuales para este fin, El resto se divide en un 16% aproximadamente que declara hacerlo semanalmente, otros 16% trimestralmente y finalmente un 16% aproximadamente declara hacerlo semestralmente.

Respecto del propósito fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, el 38% de los directores declara realizar reuniones semanales para analizar datos que permitan fortalecer el aprendizaje de estudiantes y otro 38% que declaran realizarlo mensualmente. Para el caso de los directores electos bajo la modalidad de alta dirección pública, el 47,3% declara hacer las reuniones semanales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes. Un 32,8% de los directores no electos bajo esta modalidad declaran lo mismo.

En segundo orden, los que declaran hacerlo mensualmente son un 34,8% para el primer caso y un 39,8% para el segundo.

En relación al propósito de evaluar la efectividad de las prácticas docentes, un 39,3% de los directores declara realizar reuniones mensuales para este propósito. Le sigue un 28,1% de directores que declara hacerlo semestralmente. Al mirar los datos por dependencia administrativa, se observa que un 41,8% de los directores de escuelas públicas declara realizar reuniones mensuales para evaluar la efectividad de prácticas docentes. Un 37,3% de los directores de establecimientos particulares subvencionados declara lo mismo. En el caso de los directores de establecimientos particulares pagados, solo un 23,5% declara hacerlo mensualmente.

Finalmente, respecto del propósito de diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela, un 33,4% de los directores declara realizar reuniones semestrales para este propósito. Le sigue un 29% de directores que declara hacerlo mensualmente.

5.3 Factores en el uso de los datos.

De los distintos factores consultados en la encuesta, el factor que es declarado como de mayor determinancia para el uso de los datos al interior de los establecimientos educacionales es el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza con un 88,8% de las menciones. Le siguen los factores oportunidad y puntualidad en la entrega

de los datos con un 74,9%, las habilidades y conocimientos para el uso de los datos con un 74,8% y la motivación efectiva del personal por el uso de datos con un 73,5%. Estos son los 4 factores para el uso de datos que fueron considerados como muy determinantes por los directores al momento de hacer uso de los datos para la toma de decisiones y que están por sobre el 70% de las menciones.

Respecto del factor liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza, y considerando la variable sexo, el 90,9% de las directoras mujeres declaran que el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 87,3% de los directores hombres declara lo mismo. En relación a la dependencia administrativa, El 87,7% de los directores de establecimientos educacionales públicos declaran que el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados esa cifra alcanza al 91,7% y para los directores de establecimientos particulares pagado alcanza un 82,4%.

Respecto del factor oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos, y considerando la variable sexo, el 78,8% de las directoras mujeres declaran que la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Por otro lado, el 70,2% de los directores hombres señala lo mismo. Considerando la variable mecanismo de elección para el cargo, El 76,5% de los directores elegidos por el sistema de alta dirección pública declaran que la oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. Cifra muy similar señalan los directores no elegidos por dicho sistema, alcanzando el 73,5%.

En relación al factor habilidades y conocimientos para el uso de los datos, el 78,7% de las directoras mujeres declaran que las habilidades y conocimientos para el uso de datos son muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales, en comparación con el 69,5% de los directores hombres que declara lo mismo.

Finalmente, respecto del factor motivación efectiva del personal por el uso de datos, el 78,7% de las directoras mujeres declaran que la motivación efectiva del personal por el uso de datos es muy determinante a la hora de hacer uso de los datos al interior de sus establecimientos educacionales. En el caso de los directores hombres, el 66,7% señala lo mismo. Respecto del mecanismo de elección para ser elegido director, el 78,9% de los directores elegidos por el sistema de alta dirección pública declaran que la motivación efectiva del personal es muy determinante. Cifra más elevada que los directores no elegidos por dicho sistema, que lo señalan en un 70%.

5.4 Casos experimentales

5.4.1 Tipos de reportes de resultados educativos entregados.

Los resultados están asociados al factor tipo de reporte de resultados educativos que se les entrega a cada una de las escuelas del país, y que contiene datos de resultados del SIMCE, indicadores de desarrollo personal y social y la categoría de desempeño del establecimiento educacional. Se exploraron 3 alternativas de reporte posibles: Informe detallado, plataforma web interactiva y resumen ejecutivo de una página.

De los datos observados, se puede afirmar que la entrega de resultados educativos a través del reporte en formato plataforma web interactiva genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones al interior de los establecimientos educacionales respecto del formato reporte ejecutivo de una página.

En cuanto al reporte de resultados educativos en formato informe detallado, se observa que no existe diferencias significativas en la probabilidad de uso de los datos respecto de los formatos plataforma web interactiva y reporte ejecutivo de una página.

5.4.2 Oportunidad en la entrega de los resultados educativos.

Los resultados están asociados al factor oportunidad en la entrega de los resultados educativos a las escuelas del país, y que contiene datos de resultados del SIMCE, indicadores de desarrollo personal y social y la categoría de desempeño. Se exploraron 3 alternativas de oportunidad posibles: Entrega en mes de enero, mayo y agosto.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que la entrega de los reportes de resultados educativos a los establecimientos educacionales del país en el mes de enero, genera mayores probabilidades de uso de los datos allí contenidos para la toma de decisiones que si se entregase en el mes de agosto.

Situación similar ocurre la comparar la entrega de los reportes educativos en el mes de mayo versus agosto, generando mayores probabilidades de uso de los datos en el mes de mayo.

Al comparar la entrega de los resultados educativos en los meses de enero y mayo, no se observan diferencias significativas en la probabilidad de uso de los datos.

5.4.3 Capacitación en uso de datos para directores.

Los resultados están asociados al factor capacitación en uso de datos para directores, específicamente, se focaliza en las jornadas de capacitación que ha venido realizando la Agencia de Calidad de la Educación. Se exploraron 3 alternativas de oportunidad posibles: Asiste a jornada de capacitación y replica lo aprendido, asiste a jornada de capacitación y no replica lo aprendido y no asiste a jornada de capacitación.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que si se asiste a una jornada de capacitación en uso de datos y no se replica lo aprendido posteriormente en el establecimiento educacional.

Igualmente, se observa que asistir a una jornada de capacitación en usos de datos y posteriormente replicar lo aprendido en el establecimiento educacional, genera mayores probabilidades de uso de los datos para la toma de decisiones que no asistir a la jornada de capacitación en uso de datos.

Finalmente, se puede evidenciar que no existen diferencias significativas entre los escenarios asistir a una jornada de capacitación en uso de datos y no replicar lo aprendido posteriormente en el establecimiento y no asistir a la jornada.

5.4.4 Protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos.

Los resultados están asociados al factor protocolos y espacios de tiempo protegidos para el uso de datos. Se exploraron 2 alternativas de oportunidad posibles: Cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos al interior del establecimiento educacional y no cuenta con espacios y tiempos protegidos para el uso de datos.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que directores en cuyas escuelas cuentan con protocolos y tiempos protegidos para el análisis de datos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que si se compara con establecimientos que no tienen protocolos y espacios de tiempo protegidos.

En el caso de las directoras mujeres, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, las directoras que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellas directoras que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los hombres no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

En el caso de los directores de establecimiento públicos, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, los directores que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellos directores que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los directores de establecimientos particulares subvencionados, no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

Para el caso de los directores de establecimientos educacionales elegidos bajo la modalidad de alta dirección pública, se puede observar que existen diferencias significativas en ambos escenarios. En este caso, los directores que respondieron el escenario cuentan con espacios y tiempos protegidos, tienen mayores probabilidades de hacer uso de los datos para la toma de decisiones que aquellos directores que respondieron el escenario de no contar con protocolos y espacios de tiempo protegidos.

Para el caso de los directores de establecimientos no elegidos bajo el sistema de alta dirección pública, no se observan diferencias significativas en las respuestas de ambos escenarios.

5.4.5 Mecanismos de participación ciudadana.

Los resultados están asociados al factor mecanismo participación ciudadana para el uso de datos. Se exploraron 2 alternativas de oportunidad posibles: Cuenta pública más taller participativo de 120 minutos y sólo cuenta pública.

Al observar los resultados obtenidos, se puede afirmar que no existe diferencia significativa en la media de las respuestas de directores entre los escenarios asociados a realizar una cuenta pública participativa y una cuenta participativa normal.

5.5 Recomendaciones de política pública.

Algunas recomendaciones de política pública, a raíz de los hallazgos de la presente investigación, que pudiesen colaborar en incentivar el uso de los datos para la toma de decisiones en el sistema escolar chileno con el objeto de mejorar los resultados de la gestión escolar, resultados educativos y el uso eficaz de los recursos públicos y privados, son los siguientes:

- Fortalecer el liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza, que permita generar las condiciones necesarias para el uso de datos al interior de los establecimientos educacionales. Dentro de las alternativas, se pudiese establecer cursos de capacitación y talleres prácticos, con foco en el liderazgo basado en colaboración y confianza, a cargo del centro de perfeccionamiento docente y directivo dependiente del ministerio de educación.
- Hacer entrega de los datos de resultados educativos de cada establecimiento durante los primeros meses del año, idealmente enero o mayo, que permita realizar los ejercicios de reflexión colectiva para tomar decisiones que sean incorporadas en los planes de mejoramiento educativos o en los proyectos institucionales. Es necesario que se pueda avanzar en entregar los resultados educativos de Simce, otros indicadores de calidad y categoría de desempeño, entregados por la Agencia de Calidad de la Educación, en un solo reporte de manera integrada, y no como se realiza actualmente, llegando de manera desfasada (meses distintos) y en informes y plataformas separadas.
- Se recomienda avanzar en nuevas formas de hacer entrega de los datos de resultados educativos a los establecimientos educacionales. Junto con adelantar la entrega de los mismos, se pudiese crear una plataforma web interactiva integrada que contenga los resultados educativos de cada centro educativo, donde los directivos escolares pudiesen revisar los datos en función de sus necesidades de información y en tiempo que ellos lo requieran.
- Establecer cursos de capacitación teórico-prácticos, para reforzar en los equipos directivos las habilidades y conocimientos para el uso efectivo de los datos. En particular, profundizar en ejercicios prácticos y estrategias de recomendación para

que lo aprendido por los asistentes en estas instancias, lo puedan replicar en sus propios establecimientos educacionales. Dado que parte de las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento Escolar, esto es, El Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación Escolar, entregan y gestionan datos e información de los establecimientos del país, sería recomendable establecer una estrategia integrada a nivel del sistema de aseguramiento, que permita capacitar a los equipos directivos de los establecimientos educacionales en el uso efectivo de los datos.

- Ofrecer al sistema escolar, guías teórico-prácticas para el uso de datos, principalmente, sugiriendo ciertos protocolos para el uso de los datos al interior de los establecimientos educacionales y estableciendo tiempos y rutinas para su posterior implementación.
- Explorar mecanismos a nivel central, territorial y local, para motivar el uso de los datos para los procesos de toma de decisiones en cada uno de los centros educativos del país. Esto pudiese implementarse a través de campañas comunicacionales, de trabajo de campo a través del equipo de supervisores del Ministerio de Educación y con articulación sistemática con los sostenedores de los establecimientos educacionales.

5.6 Recomendaciones para futuras investigaciones.

Considerando los resultados del presente estudio exploratorio y evidenciando que no existe a nivel local, estudios o investigaciones que permitan conocer en mayor detalle los distintos usos de información para la toma de decisiones y factores que pudiesen facilitar este tipo de procesos al interior de los establecimientos educacionales del país, es que se sugiere algunas líneas de investigación que permitan contar con mayor información para eventualmente fortalecer las políticas públicas en el ámbito de la educación. Algunas líneas de investigación que se sugieren son:

- Ampliar el levantamiento de información respecto del uso de datos al interior de los establecimientos educacionales del país y de los factores que eventualmente pudiesen facilitar estos procesos, a más actores del sistema. Por ejemplo, considerar a los sostenedores de los colegios, a los jefes técnicos y docentes, que tienen un rol muy importante a la hora de fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Explorar el nivel de conocimiento y habilidades en el uso de datos escolares para la mejora de los distintos profesionales del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación que cumplen funciones de orientación y apoyo en los establecimientos educacionales del país, como lo son los supervisores del Ministerio de Educación y los evaluadores de la Agencia de la Calidad de la Educación, de manera de identificar posibles brechas en estos ámbitos y establecer estrategias de capacitación en función de los resultados.
- Explorar el nivel de conocimiento y habilidades en el uso de datos escolares para la toma de decisiones en los equipos directivos de los establecimientos educacionales, que permita levantar necesidades de capacitación y apoyo.

- Establecer si existe algún tipo de correlación entre los procesos de análisis de datos de resultados educativos y de gestión escolar y el proceso de diseño anual de los planes de mejoramiento educativo, de manera de establecer si es que efectivamente se están usando los datos para establecer las acciones de mejoramiento en cada centro educativo.
- Levantar experiencias exitosas en el uso de datos de resultados educativos y de gestión escolar, sistematizando y ofreciendo dichas experiencias al sistema escolar como buenas prácticas que eventualmente pudiesen motivar el uso de los datos en los distintos tomadores de decisiones del sistema.

5.7 Limitaciones de la investigación.

Algunas limitaciones que restringen la generalización de los resultados obtenidos son:

- Investigación exploratoria y experimental.
- Estudio de percepción, por tanto, los resultados de la investigación dependen del grado de veracidad en las respuestas de los directivos que contestaron la encuesta. Además, parte de la metodología consideró preguntas con escenarios experimentales, en donde se puso a las personas en circunstancias imaginarias. Estas, aunque trataron de asemejarse tanto como fuese posible a la realidad de los directivos, igualmente siguen siendo manipulaciones experimentales en una encuesta.
- Es un cuestionario auto aplicado, donde eventualmente pudiesen existir faltas de comprensión e interpretación de las preguntas que pudiesen interferir en las respuestas de los directivos.
- La investigación no se basó en una muestra aleatoria, sino que más bien, consideró en los análisis a los directivos que efectivamente respondieron la encuesta. Esto significa que existen sesgos de autoselección en las respuestas entregadas. De esta forma, los resultados representan a la realidad de la muestra y no a la población objetivo de todos los directivos escolares del país. Con todo, se trata de hallazgos que aportan al debate público sobre la relevancia del uso de datos de gestión educativa en los establecimientos educacionales del país.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agencia Calidad de la Educación (2014). - Uso información para la mejora escolar.

Angiola and Bianchi (2015). Public managers skills development for effective performance management.

Black and Wiliam (1998). Assessment and Classroom Learning.

Bryce and Schneider, (2002). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform.

CIEE (2014). Conociendo las necesidades individuales de los alumnos: la importancia del Input data para la planificación de la mejoren escuelas desaventajadas chilenas.

Coburn and Russell, (2008). District policy and teachers' social networks.

Coburn and Turner (2011). Research on data use: A framework and analysis.

Codding and Rothmans (1999). Just passing through: the life of an American high school.

Datnow, Park y Wohlstetter (2007). The Principal Role in Data Driven Decision Making: Using case study data to develop multimediator models of educational reform.

Datnov & Park (2011). Data-Driven Leadership.

Earl, L. and Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities. School Leadership and Management.

Educare (2010). Midiendo el uso de datos en la red de aprendizaje Educare.

Ehren, M. & Swanborn, M. (2012) Strategic data use of schools in accountability systems. En: School effectiveness and school improvement: An international journal of research, policy and practice.

Feldman and Pentland (2003). Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change.

Gill, Borden & Hallgren (2014). Aconceptual Framework for data driven decision making.

Goertz, Oláh and Riggan, (2009). From testing to teaching: The use of interim assessments in classroom instruction.

Hong and Coburn (2008). Evidence-based decision making in school district central offices: Toward a policy and research agenda.

McDonnell (2004). Assessment and Accountability from the Policymaker's Perspective.

MINEDUC (2015). Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE.

Murnane, Sharkey y Boudett (2005). Using Student-Assessment Results to Improve Instruction: Lessons from a Workshop.

Ospina Bozzi (2001). Evaluación de la gestión pública: conceptos y aplicaciones en el caso latinoamericano.

Parra y Matus (2017). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones.

Schuyler & Marsh (2007). Cutting through the data-driven mantra different conceptions of data-driven decision making.

Schildkamp, K. and Ehren, M.C.M. and Lai, M.K. (2012) Editorial article for the special issue on data-based decision making around the world: From policy to practice to results. School effectiveness and school improvement.

Servicio Civil (2015). El directivo público de hoy: contexto, roles y desafíos.

Spillane and Miele (2007). Evidence in practice: A framing of the terrain.

Spillane (2012). Data in practice conceptualizing teje data based decision-making phenomena.

Supovitz y Weathers (2004). Dashboard Lights: Monitoring Implementation of District Instructional Reform Strategies.

7. ANEXOS

Consentimiento Informado

Esta es una invitación a responder una encuesta online que toma cerca de 15 minutos, en el marco de un estudio nacional desarrollado por Cristóbal Alarcón, candidato a Magíster en Gestión y Políticas Públicas (MGPP) de la Universidad de Chile. Este proyecto de investigación es dirigido por el Dr. Javier Fuenzalida, profesor en el Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, y patrocinado por el Centro de Sistemas Públicos (CSP) del mismo Departamento.

El objetivo del proyecto es analizar el uso de información de desempeño educativo e institucional al interior de establecimientos educacionales, así como también, de forma más general, estudiar algunas prácticas de gestión educativa en dichos establecimientos.

Su colaboración con el estudio es voluntaria. Usted puede declinarla en cualquier momento y también dejar de contestar aquellas preguntas con las que no se sienta cómodo(a). Además, **tanto su participación como sus respuestas en la encuesta son anónimas.** En efecto, no se registrará ningún antecedente personal que permita su reconocimiento, como su nombre, dirección, número telefónico, fecha de nacimiento o cualquier otro dato similar. Por lo tanto, **no existirá ninguna forma de vincular su identidad con sus respuestas.**

El equipo de investigación es el único facultado para acceder a los datos, salvo que disposiciones legales establezcan lo contrario. En todas las publicaciones y presentaciones del estudio serán exhibidos solo resultados agregados. Si lo estima conveniente, puede solicitar una copia electrónica del mismo una vez que esté terminado y la recibirá en un plazo de cinco días hábiles.

En caso de tener cualquier pregunta sobre el estudio, puede contactar a los investigadores principales, Cristóbal Alarcón y/o Javier Fuenzalida, al correo investigacion.csp@dii.uchile.cl.

Muchas gracias de antemano por su participación en este estudio.

**Centro de Sistemas Públicos, Ingeniería Industrial
Universidad de Chile**

- Sí, acepto participar (1)**
- No acepto participar (2)**

Cuestionario aplicado:

Q127 ¿Es usted el(la) director(a) de su establecimiento educacional?*

Sí (1)

No (2)

Q21 ¿Cuán importantes son los siguientes datos para **su** toma de decisiones en su establecimiento educacional?
 Por favor, evalúe su **importancia efectiva** de 1 a 10, donde 1 es "Nada importante" y 10 es "Muy importante".

	Nada importante 1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)	8 (8)	9 (9)	Muy importante 10 (10)
Asistencia y matrícula (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Categoría de desempeño (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos administrativos y financieros (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de evaluaciones de desempeño docente (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de evaluaciones internas (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de pruebas SIMCE (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repitencia, deserción y aprobación (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q22 ¿Con qué frecuencia realiza reuniones dedicadas **especialmente** al análisis de los siguientes datos en su escuela? Por favor, **marque la opción que más se acerque a su realidad.**

	Semanalme nte (1)	Mensualme nte (2)	Trimestralme nte (3)	Semestralme nte (4)	Anualme nte (5)	Nunc a (6)
Asistencia y matrícula (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Categoría de desempeño (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos administrati vos y financieros (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de evaluacione s de desempeño docente (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de evaluacione s internas (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datos de pruebas SIMCE (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Repitencia, deserción y aprobación (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q25 ¿Qué tan determinantes son los siguientes factores para **su uso de datos en su establecimiento educacional**? Por favor, evalúe lo **determinante** que son **efectivamente** estos factores en una escala de 1 a 10, donde 1 es "Nada determinante" y 10 es "Muy determinante".

	Nada determinante 1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)	8 (8)	9 (9)	Muy determinante 10 (10)
Oportunidad y puntualidad en la entrega de los datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cantidad de datos que son entregados (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La motivación efectiva del personal por el uso de datos (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las habilidades y conocimientos para el uso de datos (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El apoyo, soporte y capacitaciones necesarias para el uso de datos (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El liderazgo efectivo basado en la colaboración y la confianza (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protocolos y tiempos para el uso de datos (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sanciones y recompensas asociadas a los resultados del establecimiento (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La rendición de cuentas a la comunidad (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q23 ¿Cuán importantes son los siguientes **propósitos** para el **uso de datos en su establecimiento educacional**? Por favor, evalúe su **importancia efectiva** de 1 a 10, donde 1 es "Nada importante" y 10 es "Muy importante".

	Sin importancia 1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	6 (6)	7 (7)	8 (8)	9 (9)	Muy importante 10 (10)
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<u>Fortalecer aprendizajes de estudiantes</u> (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar la efectividad de prácticas docentes (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer la instrucción en el aula (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q24 ¿Con qué frecuencia se usan datos en su escuela para cada uno de los siguientes **propósitos**? Por favor, marque la opción que más se acerque a su realidad.

±

	Semanalmente (1)	Mensualmente (2)	Trimestralmente (3)	Semestralmente (4)	Anualmente (5)	Nunca (6)
Evaluar las necesidades individuales y grupales de estudiantes (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar el progreso y el desempeño de estudiantes (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer aprendizajes de estudiantes (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar la efectividad de prácticas docentes (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las fortalezas y necesidades profesionales (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fortalecer la instrucción en el aula (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diseñar y revisar objetivos, planes y metas de la escuela (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monitorear la implementación de prácticas, programas y políticas escolares (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6 ¿Cuál es el nivel educativo más alto que ha completado?

- Título Profesional Universitario (1)
 - Magíster (2)
 - Doctorado (3)
-

Q8 ¿Cuántos años de experiencia **en total** tiene **como director(a) de establecimientos educacionales**? (Por favor, considere el establecimiento actual y los anteriores)

- Menos de 1 año (2)
- 1-2 años (1)
- 3-5 años (3)
- 6-10 años (4)
- 11-20 años (7)
- Más de 20 años (8)

Q10 ¿Cuántos años de experiencia **en total** tiene como director(a) en **su actual establecimiento educacional**?

- Menos de 1 año (1)
- 1-2 años (2)
- 3-5 años (3)
- 6-10 años (4)
- 11-20 años (5)
- Más de 20 años (6)

Q14 ¿Cuántos años tiene?

- Menos de 20 (1)
- 20-29 (2)
- 30-39 (3)
- 40-49 (4)
- 50-59 (5)
- 60-69 (6)
- 70 o más (7)

Q18 ¿Es usted...?

- Hombre (2)
- Mujer (3)

Q20 Para ejercer su rol actual de director(a), ¿usted fue escogido(a) por el Sistema de Alta Dirección Pública?

- Sí (1)
- No (2)

Q12 Indique la dependencia del establecimiento educacional que dirige

- Corporación municipal (1)
- DAEM municipal (2)
- Particular subvencionado (3)
- Particular pagado (4)
- Servicio local de educación pública (5)
- Administración delegada (6)

Q13 ¿Cuáles son los niveles que imparte el establecimiento educacional que usted dirige? (Marque todas las opciones que correspondan. **Puede marcar más de una alternativa**)

Pre básica (1)

Básica (2)

Media (3)

Q14 ¿Qué tipo de establecimiento usted dirige?

Establecimiento urbano (1)

Establecimiento rural (2)

Q15 Indique la región donde se ubica el establecimiento educacional que usted dirige. Elija la opción desde el listado desplegable que aparece más abajo. Si su región no aparece, por favor reportarlo y señalar su región en la pregunta siguiente, donde podrá hacer comentarios de esta encuesta

▼ Región de Arica y Parinacota (1) ... Región de Magallanes y la Antártica Chilena (15)

Q19 ¿Tiene algún comentario o sugerencia sobre esta encuesta? (Opcional)

Q53 Imagine la siguiente situación hipotética. Por favor, lea atentamente la situación y luego conteste las preguntas que aparecen más abajo.

Q66

Situación

La Agencia de Calidad de la Educación reporta anualmente los resultados educativos a todos los establecimientos educacionales del país. Dichos resultados incluyen los puntajes SIMCE, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y la Categoría de Desempeño. Suponga que el próximo año la Agencia le informa los resultados educativos **del establecimiento educacional que usted dirige**, tal como lo hace año a año.

Estos resultados educativos le son reportados en mayo, exclusivamente a través de un **(informe detallado/resumen ejecutivo/web interactiva)**

Q56 Indique qué tan probable es que, posterior al reporte entregado por la Agencia en el formato señalado en la situación, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados educativos de su establecimiento educacional.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q44 Imagine la siguiente situación hipotética. Por favor, lea atentamente la situación y luego conteste las preguntas que aparecen más abajo.

Q67

Situación

La Agencia de Calidad de la Educación entrega anualmente el Informe de Resultados del SIMCE a todos los establecimientos educacionales del país.

Suponga que el próximo año la Agencia pone a su disposición el Informe de Resultados del SIMCE 2018 **de la escuela que usted dirige**, tal como lo hace año a año. La Agencia le entrega el Informe en el mes de **(enero/mayo/agosto)** 2019.

Q102 Indique qué tan probable es que, **posterior a la entrega del Informe de Resultados en el mes señalado en la situación**, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados SIMCE 2018 de su establecimiento educacional.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q69 Imagine la siguiente situación hipotética. Por favor, lea atentamente la situación y luego conteste las preguntas que aparecen más abajo.

Q70

Situación

La Agencia de Calidad de la Educación organiza regularmente jornadas presenciales de capacitación para el uso de datos de resultados educativos.

Suponga que a comienzos del próximo año **usted y su jefatura UTP (asisten a una de estas jornadas de capacitación / no asisten)**. Además, ustedes (**replican / no replican**) lo aprendido con su

equipo en su establecimiento educacional y, por lo tanto, ellos(as) también son capacitados(as) en el uso de datos de resultados educativos.

Q106 Indique qué tan probable es que, **posterior a la situación descrita**, usted realice las siguientes acciones con los datos de los resultados educativos de su establecimiento educacional.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)

Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)

Q81 Imagine la siguiente situación hipotética. Por favor, lea atentamente la situación y luego conteste las preguntas que aparecen más abajo.

Q82

Situación

Los datos de resultados de eficiencia interna comprenden aquellos relacionados con la asistencia, matrícula, deserción escolar, aprobación y repitencia, entre otros.

Suponga que usted se encuentra desde hace tres meses liderando un nuevo establecimiento educacional, **prácticamente idéntico al que actualmente dirige** en todos los aspectos posibles.

En este nuevo establecimiento, su equipo directivo (**Cuenta /No Cuenta**)**con espacios de**

tiempo protegido y protocolos para realizar reuniones regulares de análisis de resultados eficiencia interna.

Q109 Indique qué tan probable es que, **dada la situación descrita en su nuevo establecimiento educacional**, usted realice las siguientes acciones con sus datos de resultados de eficiencia interna.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)

Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)

Q87 Imagine la siguiente situación hipotética. Por favor, lea atentamente la situación y luego conteste las preguntas que aparecen más abajo.

Q88

Situación

Las cuentas públicas permiten informar a la comunidad escolar y las autoridades respectivas los resultados de gestión educativa de cada uno de los establecimientos educacionales del país.

Suponga que el próximo año usted debe realizar una (**cuenta pública Normal / participativa**) de su establecimiento educacional, **sobre los resultados de gestión educativa del año 2018**. Esto supone presentar dichos resultados de gestión educativa frente a su comunidad escolar y las autoridades respectivas,

y además tener un taller con ellos(as) de aproximadamente 120 minutos para recoger sus críticas y sugerencias sobre estos resultados.

Q111 Indique qué tan probable es que, **considerando la cuenta pública del próximo año descrita en la situación**, usted realice las siguientes acciones con **los datos de los resultados de gestión educativa del año 2018 de su establecimiento educacional**.

	Nada probable (1)	Poco probable (2)	Bastante probable (3)	Muy probable (4)
Tomaría decisiones sobre el establecimiento que dirijo muy influido(a) por estos datos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos en conjunto con otras fuentes de información para tomar decisiones en mi establecimiento (ejemplo: criterio experto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para apoyar o corregir decisiones ya tomadas en mi establecimiento que han sido fundadas con otras fuentes de información (ejemplo: la experiencia) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizaría estos datos para provocar nuevas preguntas o inquietudes en la gestión de mi establecimiento (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los(as) estudiantes de mi establecimiento (5)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a las prácticas docentes de mi establecimiento (6)

Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas a la gestión administrativa de mi establecimiento (7)

Motivaría al equipo directivo y al cuerpo docente de mi establecimiento a utilizar estos datos para su toma de decisiones (8)

Consulta a experto y directores:

PROPUESTA PREGUNTAS EXPERIMENTALES

CONSIDERACIONES PARA LOS JUECES/DIRECTORES (PRETESTEO)

Estimado(a) informante experto(a), director (a) de establecimiento:

El estudio al que ha sido invitado(a) a participar tiene por objetivo **caracterizar los distintos propósitos en el uso de información que realizan directores y directoras de establecimientos educacionales de Chile, asociados al desempeño institucional.** Quienes contestarán el estudio serán **directores y directoras de establecimientos educacionales del sector público, privado y subvencionado.** La participación de los directores(as) consistirá en contestar **un cuestionario a través del envío de un correo electrónico.**

Un proceso importante para cumplir dicho objetivo consiste en **aportar de la calidad del cuestionario.** Para esto, le solicitamos su colaboración, en su calidad de informante experto(a). Su participación consistirá en **evaluar el cuestionario a partir de ítems del cuestionario.** Por favor, valore cada aseveración respecto a su **pertinencia (si efectivamente se acerca a la realidad de un(a) director(a)) y la claridad en la formulación (se entiende efectivamente el mensaje de la aseveración).** Evalúe cada aseveración marcando con una X la casilla que corresponda y utilizando la siguiente escala:

- 1 = deficiente
- 2 = regular
- 3 = bueno
- 4 = muy bueno
- 5 = excelente

En caso de presentar observaciones/comentarios, le solicitamos que las escriba en el espacio designado

ESCALA DE USO DE DATOS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES EN CHILE

DIMENSIÓN OPORTUNIDAD: Periodo de tiempo donde se hace entrega de datos considerados relevantes para el análisis y posterior toma de decisión.

1. Suponga que el próximo año (2019) la Agencia de Calidad de la Educación le hace entrega de **los resultados SIMCE** del establecimiento que Ud. dirige, en el mes de **(Enero / Mayo/ Agosto)**.

Al respecto, **¿qué tan de acuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones?**

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Pertinencia a la dimensión					Claridad de la formulación					Comentarios		
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>estratégicas</i> en mi establecimiento (Ejemplo: decisiones de mediano y largo plazo)																		
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>operativas</i> en mi establecimiento. (Ejemplo: Hacer un taller, convocar a reunión, etc)																		
Estos datos influirían en mi toma de decisiones y/o en la de mi equipo																		
Mi equipo y/o yo utilizaríamos estos datos para complementar una decisión ya tomada con otros datos.																		
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al																		

DIMENSIÓN LEGIBILIDAD: Acceso y disponibilidad a los datos que son recopilados y presentados en distintos formatos y soportes.

2. A continuación, sitúese en un nuevo escenario. Suponga que el próximo año (2019) la Agencia de Calidad de la Educación le hace entrega de **los resultados educativos del establecimiento que Ud. Dirige: Resultados SIMCE, indicadores de desarrollo personal y social y categoría de desempeño**, mediante un **(Resumen ejecutivo / informe en extenso y detallado/ Plataforma interactiva en página web)**.

Al respecto, **¿qué tan de acuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones?**

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Pertinencia a la dimensión					Claridad de la formulación					Comentarios
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>estratégicas</i> en mi establecimiento (Ejemplo: decisiones de mediano y largo plazo)																
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>operativas</i> en mi establecimiento. (Ejemplo: Hacer un taller, convocar a reunión, etc)																
Estos datos influirían en mi toma de decisiones y/o en la de mi equipo																
Mi equipo y/o yo utilizaríamos estos datos para complementar una decisión ya tomada con otros datos.																
Utilizaría estos datos para tomar decisiones relacionadas al aprendizaje de los estudiantes																

DIMENSIÓN: CAPACIDADES: Directivo escolar que posee los conocimientos, habilidades y actitudes para hacer uso de los datos. Por ejemplo, capacidad para formular preguntas, seleccionar indicadores, interpretar los resultados y desarrollar soluciones.

3. A continuación, sitúese en un nuevo escenario. Suponga que el año 2019 usted es invitado por la Agencia de Calidad de la Educación **a una jornada donde aprende una metodología para usar los datos asociados a resultados del Simce e indicadores de desarrollo personal y social y posteriormente replica lo aprendido en su establecimiento educacional / jornada donde aprende una metodología para usar los datos asociados a resultados del Simce e indicadores de desarrollo personal y social y posteriormente no replica lo aprendido en su establecimiento educacional / no es invitado a las jornadas organizadas por la Agencia de la Calidad de la Educación, donde se enseña una metodología para usar los datos asociados a resultados del Simce e indicadores de desarrollo personal y social.**

Al respecto, ¿qué tan de acuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones?

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Pertinencia a la dimensión					Claridad de la formulación					Comentarios		
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>estratégicas</i> en mi establecimiento (Ejemplo: decisiones de mediano y largo plazo)																		
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>operativas</i> en mi establecimiento. (Ejemplo: Hacer un taller, convocar a reunión, etc)																		
Estos datos influirían en mi toma de decisiones y/o en la de mi equipo																		
Mi equipo y/o yo utilizaríamos estos datos para complementar una decisión ya tomada con otros datos.																		

DIMENSIÓN TIEMPOS Y PROTOCOLOS: Espacio de tiempo para analizar, sintetizar e interpretar datos.

Los protocolos son pasos y directrices procedimentales formalizados por escrito para organizar la discusión y la participación en alguna estructura.

4. A continuación, sitúese en un nuevo escenario. Suponga que el establecimiento educacional que Ud. dirige **tiene reuniones regulares (más de una vez al mes) con protocolos y tiempos establecidos para / tiene reuniones ocasionales (una vez al trimestre o semestre) con protocolos y tiempos establecidos para / no realiza reuniones y no cuenta con protocolos y tiempos establecidos para** hacer el análisis sistemático de los datos asociados a eficiencia interna (asistencia, matrícula, deserción escolar, aprobación, repitencia, entre otros).

Al respecto, **¿qué tan de acuerdo está Ud. con las siguientes afirmaciones?**

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Pertinencia a la dimensión					Claridad de la formulación					Comentarios	
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>estratégicas</i> en mi establecimiento (Ejemplo: decisiones de mediano y largo plazo)																	
Mi equipo y yo utilizaríamos estos datos para tomar decisiones <i>operativas</i> en mi establecimiento. (Ejemplo: Hacer un taller, convocar a reunión, etc)																	
Estos datos influirían en mi toma de decisiones y/o en la de mi equipo																	
Mi equipo y/o yo utilizaríamos estos datos para complementar una decisión ya tomada con otros datos.																	

