



Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación - FONIDE

Departamento de Estudios y Desarrollo.

División de Planificación y Presupuesto.

Ministerio de Educación.

Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009

Investigador Principal: Javiera Marfán

Equipo de Investigación: Javier Pascual

Gonzalo Muñoz

Roberto González

Paulina Valenzuela

José Weinstein

Institución Adjudicataria: Fundación Chile

Proyecto FONIDE N°: FE11140

Julio 2012

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 4066073. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto:Septiembre 2011

Término del Proyecto: Julio 2012

Equipo Investigación: Javiera Marfán, Javier Pascual, Gonzalo Muñoz, Roberto González, Paulina Valenzuela, José Weinstein¹

Monto adjudicado por FONIDE: \$11.980.000

Presupuesto total del proyecto: \$13.968.000

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Comentaristas del proyecto:Carla Guazzini

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.comunidadescolar.cl

Información: Secretaría Técnica FONIDE.. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 4066073. E-mail: fonide@mineduc.cl

Julio 2012

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. MINEDUC.

Alameda 1371, Piso 8, Fono: 406 6099. E-mail: fonide@mineduc.clwww.fonide.cl

¹ En el componente de análisis de clusters se contó con la colaboración de Máximo Quiero.

ABSTRACT

La investigación explora, a través de métodos mixtos, en la configuración de factores que contribuyen a delinear el liderazgo escolar en Chile poniéndola en perspectiva con los demás países y economías que rindieron PISA en 2009. El estudio profundiza en el ejercicio del liderazgo en Chile, indagando en los factores que afectan su ejecución y en cómo inciden en los resultados de lectura en PISA. Para ello, se considera un modelo de relación indirecta entre prácticas de liderazgo y resultados, donde lo primero logra influir a través de su incidencia en el desempeño docente en aula. Los resultados indican que el liderazgo tiene un efecto sobre los resultados en lectura, aunque bajo, siendo su principal vía de influencia el efecto sobre factores de los docentes que inciden en el clima en aula y, bastante menos, en el estímulo que éstos hacen del interés de la lectura en los alumnos.

Entre las prácticas que más contribuyen a explicar la relación entre el liderazgo del director y dichos aspectos del desempeño docente, se encuentran tanto acciones vinculadas al trabajo directo con profesores en aula y monitoreo del trabajo de los alumnos, así como también, otras que refieren a asegurar la coherencia de las acciones del establecimiento con los objetivos pedagógicos. Sin embargo, los datos descriptivos y estudios de casos coincidieron en mostrar directores lejanos al aula, caracterizados por una función “multifoco”, en la cual se ven obligados a atender cotidianamente y de manera simultánea, varios ámbitos que lo alejan de lo propiamente pedagógico. El estudio propone reconocer esta condición de la dirección escolar en Chile y promover una definición de funciones que lo sitúe como “orquestador” de las distintas áreas de la escuela, con foco en la coordinación estratégica de recursos e iniciativas, con el fin de asegurar el cumplimiento del proyecto educativo. Para que ello pueda llevarse a cabo, debe ir acompañado de una política de definición de estándares que promueva un énfasis en estas labores, así como también, de políticas de evaluación y formación que se alineen a éstos en una lógica de “presión y apoyo”, en el sentido de evaluar con consecuencias a los directores, para asegurar la implementación de los estándares y, a la vez, entregar herramientas que los conviertan metas alcanzables.

Adicionalmente, implica en materia de selección de directores el privilegiar a candidatos que tengan habilidades para manejar la complejidad que implica un cargo que se aboca a tareas múltiples y que debe ser capaz de mirar la escuela de manera integral y proponiendo un proyecto que destaque por su coherencia y organización en función de la mejora.

En la definición de estándares, adquiere especial importancia reconocer las particularidades de las escuelas y sus contextos. El análisis comparado muestra que distintas configuraciones de liderazgo han sido capaces de llegar a resultados similares en lectura, por lo que no habría una única fórmula de liderazgos efectivos. Más bien, éstos dependerán de las características socioculturales y del marco de política educativa que enfrenten (entre otros). Así, se sugiere establecer un marco general de estándares que sirva de base para orientar las expectativas sobre la función del director, alineando a ellos, la selección, evaluación y formación. No obstante, éstos debieran dar espacio a una mayor especificación de indicadores, que surjan de un acuerdo en el nivel local.

El estudio también da cuenta que, internacionalmente, los países con buenos resultados suelen ser aquellos donde los directores cuentan con atribuciones en la toma de decisiones. No obstante en Chile, las atribuciones sobre recursos humanos y financieros se relacionan negativamente con el ejercicio de prácticas de liderazgo. Se sugiere que, en Chile, los directores con amplias atribuciones

no necesariamente las utilizan para desempeñar mejores prácticas de liderazgo. En este sentido, el estudio sugiere que la entrega de atribuciones a los directores, que es condición para el ejercicio de liderazgo, debe hacerse de la mano de una planificación del foco que se dará a estas, en función de las acciones que se requieren para el cumplimiento del proyecto educativo y los desafíos que presenta el contexto local.

Palabras clave: Liderazgo escolar, Selección y evaluación de directores, Liderazgo escolar comparado, Atribuciones directivas, Estándares de liderazgo escolar.

Presentación

El presente documento constituye el informe final del *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*, el cual pone el énfasis en el análisis de los resultados obtenidos, la descripción de los antecedentes conceptuales y diseño metodológico que los enmarcan y esboza una primera estructura de conclusiones a ser desarrolladas en el reporte definitivo. En este sentido, se trata de un estudio que aún se encuentra en curso y al momento de realizar su lectura debe entenderse como tal.

Esta investigación se inserta en un escenario donde las políticas educativas crecientemente han ido reconociendo la importancia de los directores en el éxito de las escuelas y el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollando políticas que contribuyen a una mejor definición de la función, aumento de sus responsabilidades y fortalecimiento de las capacidades de liderazgo en el sistema.

De manera paralela, se han ido realizando en Chile algunas investigaciones que apuntan a enmarcar conceptualmente este rol y a proveer evidencia sobre el efecto de las prácticas directivas sobre el logro académico. No obstante, este desarrollo de investigaciones sobre liderazgo escolar es aún reducido, por lo que falta mucho por avanzar. En este sentido, el estudio de los datos que entrega PISA 2009 constituyen una oportunidad valiosa; generar conocimiento sobre la manera en que se ejerce el liderazgo educativo en el país y los factores que lo afectan. El propósito final del estudio, es aportar evidencia empírica para apoyar y orientar la formulación e implementación de políticas educativas que fortalezcan el liderazgo educativo en las escuelas.

Este informe presenta, en primer lugar, una sección de antecedentes en la cual se exponen brevemente las principales características de PISA, dando cuenta de su sentido, de algunas definiciones fundamentales sobre su aplicación, así como también, del desempeño históricamente obtenido por Chile. La sección de antecedentes también incorpora elementos conceptuales sobre la importancia de la escuela, y especialmente del liderazgo educativo, en el logro escolar, dando cuenta de cómo este tema ha sido asumido por la política educativa a nivel internacional y nacional. Esta sección concluye con las principales preguntas que guiarán la investigación

La segunda sección, contiene el objetivo general y objetivos específicos del estudio, para luego dar paso a la tercera sección donde se resume el diseño metodológico. En cuarto lugar, se encuentran los resultados, que a su vez, se desagregan en dos grandes puntos: El primero desarrolla el análisis comparado en base a los resultados PISA, incorporando un análisis descriptivo que utiliza variables de liderazgo para poner en relación al conjunto de países que rindieron la prueba y que posteriormente hace una comparación más focalizada de Chile con países que presentan particular interés, ya sea por su efectividad o por presentar características culturales similares a las nuestras. El análisis comparado se complementa con la identificación de conglomerados de países de acuerdo a sus configuraciones de liderazgo, buscando explorar en la vinculación entre los distintos modelos y los resultados PISA en lectura 2009 que se obtienen. El segundo gran punto, comienza con un análisis descriptivo del ejercicio del liderazgo en Chile, si bien tiene un propósito más bien explicativo y se aproxima a través de métodos cuantitativos y cualitativos de investigación social a la relación entre liderazgo y resultados PISA, exclusivamente en Chile. Por último, en quinto lugar se presenta una sección con las principales conclusiones y recomendaciones.

INDICE

I. ANTECEDENTES	7
1. Características de PISA y la trayectoria de Chile	7
a. Definiciones fundamentales	7
b. Chile y su participación en PISA.....	8
2. Liderazgo escolar efectivo	9
a. La importancia de la escuela en los logros académicos	9
b. Liderazgo escolar: Aspectos clave	10
c. Prácticas de los Líderes efectivos.....	11
d. Algunos condicionantes del liderazgo escolar.....	11
e. Liderazgo escolar en la política educativa	13
II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	15
III. DISEÑO METODOLÓGICO	16
1. Análisis comparado de variables de liderazgo en PISA 2009.....	16
a. Análisis descriptivo de datos comparados	17
b. Análisis comparativo a través de análisis de Conglomerados.....	17
c. Análisis comparado de Chile con grupos de interés	19
2. Análisis explicativo de las prácticas de liderazgo en Chile, según datos PISA 2009	20
a. Análisis descriptivo prácticas de liderazgo en Chile	20
b. Planteamiento de modelos estadísticos	20
c. Estudio de casos de escuelas que rindieron PISA 2009	23
IV. RESULTADOS.....	28
1. Análisis comparado de variables de liderazgo en PISA 2009.....	28
a. Análisis descriptivo de prácticas de liderazgo a nivel mundial, a partir de datos PISA 2009	28
b. Identificación de tipos de configuración de liderazgo y relación con resultados PISA 2009	35
c. Comparación de Chile con grupos de países específicos.....	43
d. Comparación de Chile con el resto de Latinoamérica.....	50
2. Liderazgo Directivo en Chile, de acuerdo a los datos PISA 2009.....	56
a. Análisis descriptivo	56
b. Análisis explicativo liderazgo directivo y resultados PISA 2009 en Chile	64
c. Contexto y liderazgo directivo	68
d. Influencia del liderazgo directivo en los resultados PISA: Una relación indirecta	72
e. Prácticas de Liderazgo Directivo	73
f. Liderazgo directivo como movilizador del desempeño docente	77
g. Relación entre desempeño docente y resultados PISA 2009	79
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES (Esquema para desarrollo)	80
VI. BIBLIOGRAFIA	90

I. ANTECEDENTES

Esta sección tiene por objetivo proveer información relevante para comprender el contexto que enmarca el estudio y aportar algunos elementos conceptuales que permitan insertar sus resultados y definiciones estratégicas en el contexto más amplio de discusión sobre los efectos del liderazgo sobre los aprendizajes escolares.

En primer lugar, se realiza una breve inducción a la prueba PISA con el fin de entregar una base de conocimiento sobre sus características fundamentales, tanto en términos de su aplicación y objetivos de medición. Del mismo modo, se da cuenta de la participación que ha tenido Chile en estas mediciones, señalando a nivel general la tendencia mostrada en sus resultados de lectura.

En segundo lugar, se presenta evidencia proveniente de investigaciones internacionales y nacionales sobre los factores escolares que contribuyen a explicar el logro escolar, poniendo especial foco en el liderazgo directivo. Se dará cuenta de cómo éste actúa para ser efectivo y cuáles son las condiciones externas que contribuyen a modelar dicha acción.

1. Características de PISA y la trayectoria de Chile

a. Definiciones fundamentales

The Programme for International Student Assessment (PISA), es una prueba estandarizada que administra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD por sus siglas en inglés) que mide las competencias que tienen los jóvenes de 15 años para utilizar conocimientos y habilidades para enfrentar los desafíos de la vida diaria, en los países y economías miembros o asociados a dicha organización. En este sentido, su objetivo trasciende la medición de contenidos curriculares, enfocándose en lo que los estudiantes son capaces de hacer con ellos (OECD, 2010a).

Hasta la fecha, PISA ha sido aplicada en 4 oportunidades (2000², 2003, 2006 y 2009). En cada una de ellas, se han medido los sectores de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, aunque se ha ido alternando una mayor profundización en alguno de ellos. Habiendo comenzado en 2000 con Lenguaje, la prueba 2009 cierra un ciclo en el cual por primera vez se repite la medición en extenso de dicho sector, permitiendo una comparación de datos de resultados de mejor calidad. Los resultados que se reportan masivamente refieren particularmente al ámbito de lectura.

PISA 2009 contó con la participación de 34 países miembros de la OECD y 41 países o economías asociados. La prueba tiene carácter representativo a nivel de país, por lo que no sólo permite extraer conclusiones respecto de los estudiantes que la rinden, sino del conjunto de alumnos que tenían 15 años al momento que el examen fue tomado. Su aplicación alcanzó una muestra de aproximadamente 470.000 estudiantes, representando a una población de 26 millones de jóvenes (OECD, 2010a).

Adicionalmente, la medición considera la aplicación de cuestionarios que buscan rescatar factores asociados, los cuales se aplican a alumnos, padres y establecimientos (donde contesta el director). Éstos permiten recoger información de elementos sociodemográficos, económicos y culturales que definen el contexto del establecimiento y en particular de su población estudiantil. Así mismo, recoge información sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje, involucramiento de alumnos y padres con la lectura, clima de aprendizaje, políticas estudiantiles y de gestión, y liderazgo.

²Con el fin de sumar a esta medición una mayor cantidad de países, el año 2001 se aplicó una nueva prueba que buscaba replicar la anterior y sumar más observaciones. Ésta, donde participó Chile, se llamó PISA+ (Valenzuela et. al, 2009).

b. Chile y su participación en PISA

Chile ha participado en 3 de las mediciones PISA realizadas. Si bien no participó directamente en la de 2000, se integró a la réplica realizada al año siguiente llamada PISA+ (Valenzuela et al, 2009). Luego de no participar el 2003, donde el foco de profundización fue matemáticas, se reintegró a la aplicación en 2006, para continuar en la reciente prueba de 2009. Los resultados alcanzados en las pruebas de lenguaje se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N°1: Resultados nacionales en la prueba PISA, según año

	2001	2006	2009
Puntaje PISA	410	442	449
Ranking	36/41	37/53	44/65

Fuente: Elaboración propia en base a OECD (2010a), Valenzuela et al (2009), Cariola et al (2009) y OECD-MINEDUC (2011).

De acuerdo con Valenzuela et al (2009) el alza experimentada por Chile entre los años 2001 y 2006 equivalen a 0,32 desviaciones estándar, siendo uno de los países que experimentó el mayor aumento en sus resultados dentro de los que participaron de las evaluaciones. No obstante, el puntaje obtenido se encontraba bastante por debajo de los 496 puntos promedio obtenidos por los países miembros de la OECD, y a nivel global se situó en el lugar 37 de 53 países (Cariola et al, 2009)

El año 2009 el país experimentó una nueva alza, elevando su puntaje a 449 puntos, lo que lo sitúa aún bajo el promedio de la OECD (493 puntos) y en el lugar 44 dentro de 65 países (OECD-MINEDUC, 2011).

Los resultados obtenidos por Chile en 2009 muestran que la mayoría de los jóvenes de 15 años apenas cuentan –o definitivamente carecen- de las competencias mínimas en lectura para desarrollarse en el mundo e integrarse productivamente en la sociedad. Así, en una escala de 1 a 6, donde el nivel 2 representa esta línea base a partir de la cual los alumnos pueden comenzar a demostrar las competencias que los habilitarán para integrarse efectivamente y productivamente en la sociedad, el 33% de los jóvenes de 15 años se ubica en dicho nivel, mientras que 31% ni siquiera lo alcanza (OECD-MINEDUC, 2011). Entre los países de la OECD, la mayoría de los niños supera este nivel: 57% se encuentra en el nivel 3 o superior.

Al controlar los resultados por nivel socioeconómico, la posición relativa de Chile mejora levemente, situándose en el lugar 41 de los 65 países medidos. Esto significa, no obstante, que si todos los países donde se aplicó PISA 2009 tuviesen el mismo perfil socioeconómico –equivalente al promedio de la OECD- Chile seguiría ubicándose en las posiciones inferiores (OECD, 2010b). En síntesis, son variables distintas al origen socioeconómico de los estudiantes las que explican el mal desempeño, lo que sugiere que son las escuelas las que actualmente están agregando poco valor.

En un contexto en que, países que hipotéticamente tienen un mismo nivel socioeconómico muestran diversidad de resultados, se desprende que hay algunos que logran agregar valor al aprendizaje de sus alumnos y otros que no. Chile, por debajo del promedio de resultados OECD una vez hecha la corrección por índice de estatus socioeconómico y cultural (IESEC), no se encontraría entre los países más efectivos.

El informe PISA 2009 informa adicionalmente, que Chile es uno de los países donde la variabilidad de los resultados en lectura más se explica por el nivel socioeconómico, lo que implica un menor espacio de influencia para las variables intraescuela. Así, en Chile el nivel socioeconómico y de status cultural

explica un 18,7% de la varianza del desempeño en lectura, lo que sitúa al país en el quinto lugar dentro de los 34 países de la OECD en magnitud de esta influencia (OECD, 2010b).

Estos resultados obligan a preguntarse qué está ocurriendo al interior de las escuelas chilenas, en comparación con los establecimientos de otros países que tienen mejores resultados. Chile contaría con un sistema donde las escuelas influyen poco en el logro de aprendizajes en lectura de los estudiantes, en relación con otras variables, y aún cuando se controla por el nivel socioeconómico de los alumnos, el desempeño alcanzado es menos que regular.

Es por ello que esta investigación se aboca al estudio de variables que dependen de la escuela y aprovecha los datos que entrega PISA 2009 para explorar en el efecto que pueden tener sobre los resultados de los alumnos. En particular, se centrará el foco en el liderazgo del director, considerando sus prácticas individuales y aquellas escolares que de él dependen, así como también las variables que lo condicionan. De acuerdo con Day et. Al (2009), las investigaciones sobre eficacia escolar difícilmente han logrado identificar efectos individuales de variables escolares sobre los resultados académicos. Al encontrarse fuertemente relacionadas, los efectos individuales se reducen, perdiéndose así su capacidad explicativa. En este sentido, de acuerdo con los autores el liderazgo representa una manera de observar el efecto escuela de manera integrada, en la medida que permite crear sinergias entre las “variables escuela”, alineándolas en función de la mejora (Day, 2009).

2. Liderazgo escolar efectivo

a. La importancia de la escuela en los logros académicos

Los estudios de escuelas efectivas son aquellos que se dedican a averiguar por qué algunas escuelas tienen mejores resultados que otras a pesar de desenvolverse en iguales condiciones socioeconómicas. Así, una escuela eficaz es aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de las familias” (Murillo, 2007 p. 83).

De acuerdo con Murillo (2007), la investigación sobre escuelas efectivas se caracteriza por la realización de estudios empíricos que buscan estimar la magnitud de factores escolares, contextuales y de aula, que permiten explicar por qué una escuela es eficaz, lo cual puede ser llevado a cabo a través de diversos métodos.

De acuerdo con el autor, esta línea de investigaciones surge históricamente como reacción a la publicación en 1966 del “Informe Coleman”, el cual concluía que la escuela tenía un rol muy limitado en los resultados que finalmente obtenían los alumnos. Así, a pesar de haberse generado una fuerte reacción a partir de este informe, sucesivas investigaciones fueron confirmando el fuerte rol que tenían los factores socioeconómicos de los alumnos y especialmente las diferencias entre familias.

Sin embargo, en 1971 un estudio publicado por George Weber da cuenta de la experiencia de escuelas que encontrándose en ambientes igualmente desfavorecidos, obtenían resultados muy disímiles. Dicha investigación abre la puerta al estudio de las escuelas y sus factores internos, inaugurando una nueva línea de investigaciones sobre el funcionamiento interno de los establecimientos y, posteriormente, de su relación con el entorno (Murillo, 2007).

En su “Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar”, Murillo realiza un análisis transversal de los principales estudios internacionales sobre eficacia realizados recientemente, identificando en todos ellos que el liderazgo escolar –si bien definido de diferentes maneras- es un factor presente en las escuelas efectivas (Ver en anexo tabla resumen de las variables de efectividad escolar en cada estudio).

Por su parte Horn y Marfán (2010) en su revisión sobre evidencia del impacto del liderazgo escolar sobre resultados de aprendizaje en Chile, identifican que esta variable se encuentra presente en todos los estudios de eficacia escolar realizados a nivel nacional. Al mirar transversalmente los estudios recientes de eficacia escolar realizados en Chile (Bellei et al., 2004; Raczynski y Muñoz, 2006; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Henríquez, Mizala y Repetto, 2009; Carlson, 2000), se desprende que el efecto del liderazgo se sustenta principalmente en tres pilares: el conjunto de saberes del líder (que le permiten entregar apoyo técnico a los docentes, planificar procesos educativos, monitorear aprendizajes y ganar respeto de la comunidad); su manejo emocional y situacional (habilidades motivacionales, relacionales y de adaptación a contextos) y su capacidad para estructurar una organización eficiente.

b. Liderazgo escolar: Aspectos clave

El liderazgo escolar puede entenderse en términos de influencia (Robinson et al, 2009), así, se trata de la capacidad que tiene el líder de modificar la manera de actuar o pensar de otros. Esta influencia se justificaría en la creencia, por parte de los seguidores, de que el líder ocupa una posición que lo habilita para orientar el curso de acción, que posee características personales que lo convierten en un líder, o bien, que persigue propósitos que resultan justos y justificables (Robinson et al, 2009). De acuerdo con Robinson, cuando se habla de liderazgo y se agrega el término educativo, se hace referencia a aquél tipo de liderazgo que lleva a otros a realizar cosas que se espera mejoren los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, de acuerdo con Leithwood et. al (2006) el liderazgo consiste en dotar de un “norte” a la organización, y tener la capacidad de guiarla en esa dirección. En el caso de un liderazgo educativo, ese norte consiste en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Según indica la investigación internacional, el liderazgo sería la segunda variable intra escuela más influyente en cuanto a capacidad de movilizar los resultados académicos de los alumnos, luego del trabajo que realizan los profesores al interior del aula. Este efecto podría entenderse como el causante de hasta el 25% de la varianza en los resultados escolares entre las escuelas, si se considera exclusivamente a las variables a nivel establecimiento (Leithwood et al, 2006).

Esta influencia, no obstante, operaría de manera indirecta, puesto que se produce a través del efecto que el director tiene sobre el trabajo que realizan los docentes. Así, el director es capaz de afectar el desempeño de estos últimos en la medida en que actúa sobre sus motivaciones, habilidades y las condiciones de trabajo que deben enfrentar a nivel de establecimiento y aula (Leithwood, 2006).

Más aún, el liderazgo sería especialmente importante en escuelas desaventajadas, donde el efecto que tendría sobre los aprendizajes sería mayor (Bolívar, 2009). Por el contrario, de acuerdo con Weinstein (2009), liderazgos mal ejercidos podrían tener incluso efectos contraproducentes sobre el funcionamiento de los establecimientos escolares.

El liderazgo puede entenderse en un sentido práctico. Así, siguiendo a Elmore (2010) un liderazgo que contribuye al mejoramiento de la calidad escolar no se fundamenta en un conjunto de atributos personales. Más bien, implica una práctica, en el sentido de “un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden definirse, enseñarse y aprenderse de manera objetiva” (Elmore, 2010 p. 97).

No obstante, a pesar de la importancia de las acciones del líder para movilizar otras variables de la escuela, existen autores que resaltan la existencia de variables de tipo actitudinal, las cuales tendrían un carácter transversal a cualquier forma de práctica (Robinson et al; 2009; Waters y Grubb, 2004, Gurr et al, 2006). Visto desde un enfoque de competencias, se trataría de la distinción entre

competencias funcionales y conductuales, donde las primeras refieren a la capacidad para ejercer las funciones propias del cargo y las segundas tienen que ver con las disposiciones personales de los directores que son previas a dicha acción (Muñoz y Marfán, 2011).

c. Prácticas de los Líderes efectivos

Estudios realizados internacionalmente son convergentes en identificar prácticas concretas asociadas a los liderazgos efectivos. (Leithwood, 2006; Robinson, 2009; Waters et al, 2005; Hallinger y Heck, 1990). De acuerdo con Leithwood (2008) los líderes efectivos tenderían a realizar un mismo repertorio de prácticas. Ello no implica que el liderazgo no sea sensible a los contextos. A pesar de tratarse de un grupo común de prácticas, el grado de atención que se brinda a cada una y su secuencia, varían de acuerdo a las condiciones específicas del alumnado, la escuela y su etapa de mejoramiento (Leithwood, 2008).

Así, Waters, Marzano y McNulty (2005), a partir de un metanálisis que revisa más de 30 años de investigación sobre liderazgos efectivos, concluyen que son 21 responsabilidades las que caracterizan a los líderes que logran obtener buenos resultados escolares en sus estudiantes. En tanto, de acuerdo con Leithwood et al (2006) quién también rescata un conjunto de comportamientos a partir de la revisión transversal de múltiples investigaciones³, se trata de 14 prácticas que pueden ser agrupadas en 4 dimensiones: *Establecer Dirección* (construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos comunes y promover altas expectativas), *Rediseñar la Organización* (construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, conectar a la escuela con su entorno y crear una relación productiva con la familia/comunidad), *Desarrollar Personas* (atención-apoyo individual a los docentes, atención-apoyo intelectual a los docentes y modelar los valores de la organización) y *Gestionar la Instrucción* (dotación de personal, proveer apoyo técnico/supervisión de la enseñanza, monitoreo de resultados de los estudiantes y evitar la distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo). En una fase posterior, el mismo equipo investigador (Day et al, 2009) modificó la dimensión Gestionar la Instrucción, destacando como prácticas más relevantes el uso de evidencia para la toma de decisiones⁴ y, en el caso de educación secundaria, se agrega la observación de clases.

Robinson et al (2009), por su parte, distinguen 5 conjuntos de prácticas, los cuales se encuentran bastante alineados a los previamente descritos. En primer lugar, distingue el *Establecer metas y expectativas*, mientras que en segundo lugar, sería propio de los liderazgos que impactan en los resultados de los alumnos la *Asignación estratégica de recursos*. La tercera dimensión identificada, es *Planear, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum*, en tanto que la cuarta refiere a *Promover y participar en el aprendizaje de los profesores*. Por último, la quinta dimensión destacada, es *Asegurar un ambiente de orden y apoyo*. Cabe señalar que de acuerdo con el meta-análisis realizado por Robinson y sus colegas, el conjunto de prácticas más influyente sobre los resultados académicos de los estudiantes en la cuarta de las dimensiones recién mencionadas.

d. Algunos condicionantes del liderazgo escolar

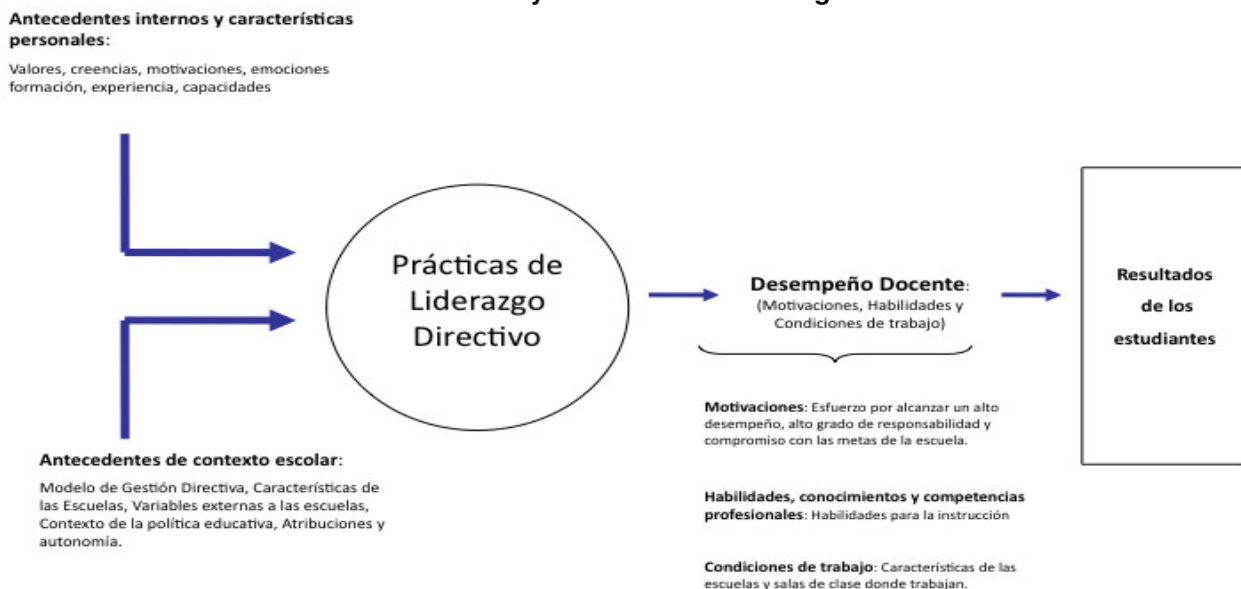
Tal como ya fue señalado, los líderes escolares actúan en contextos escolares específicos, los cuales necesariamente influyen en las maneras concretas en que las prácticas de liderazgo se ejercen. En este sentido, el liderazgo educativo no sólo es una variable independiente –que afecta indirectamente

³Leithwood et al (2006) proveen una sistematización de 40 investigaciones publicadas y 140 sin publicar.

⁴La idea de que el uso de datos se asocia a mejores resultados se encuentra también presente en la investigación de Harris et al (2006). De acuerdo con los investigadores, los datos de desempeño mostraron importantes efectos en las escuelas que formaron parte de su estudio, afectando las prácticas escolares y de aula. Permitted la identificación de bajos rendimientos a nivel de alumnos y la consecuente toma de acciones para desarrollarlos. Así, se aseguró que los alumnos recibieran apoyos intensivos y especializados para alcanzar su máximo potencial.

los aprendizajes de los estudiantes a través de su capacidad de movilizar el desempeño de los docentes-, sino que a la vez, se constituye como una variable dependiente de las características del contexto (Leithwood et al, 2006).

Modelo 1: Modelo y relaciones de liderazgo directivo



Fuente: Elaboración propia adaptado de Leithwood et al, 2006

Este último, sin duda, se compone por condiciones que son externas al líder, como las características objetivas del establecimiento, la composición de la población estudiantil o las atribuciones que tiene el director en la toma de decisiones (las que podrían depender del marco legal o de la voluntad de una autoridad mayor). Sin embargo, también hay condiciones internas que influirán sobre sus prácticas, como podrían ser su género, edad, actitudes o valores, personalidad, su experiencia en el cargo o su formación profesional (Leithwood, 2006). Estas actitudes personales, o contexto interno, son comparables a lo que Robinson (2009) llama conocimientos, habilidades y disposiciones para un liderazgo efectivos y que, en la sección precedente, se han asociado a las competencias conductuales del liderazgo.

La investigación "Liderazgo educativo y calidad de la educación en Chile", realizada por CEPPE (2011), en tanto, ha concluido que factores de contexto interno, tales como los años de experiencia en el cargo o la formación profesional, no resultan relevantes a la hora de explicar varianza en las prácticas de liderazgo de los directores en Chile. No sucede lo mismo con el género, donde de acuerdo con profesores y profesoras, son las directoras las que ejercerían en mayor medida aquellas prácticas de liderazgo consideradas efectivas (Weinstein et al, 2011).

En cuanto a lo que aquí se ha llamado contexto externo, según señalan Pont et al (2008), los líderes escolares sólo pueden impactar en los resultados de los estudiantes si cuentan con la autonomía y apoyo necesarios para tomar decisiones importantes. En este sentido, el informe señala que en los países donde existe mayor autonomía de los directores, los alumnos mostraron mejores resultados en la prueba PISA de 2006. No obstante, no bastaría con ampliar el rango de atribuciones de quienes dirigen los establecimientos escolares. Ello debe ir necesariamente acompañado de una definición precisa de las responsabilidades que competen al líder, de modo que este tenga el mandato explícito de focalizarse en las tareas que más se asocian al mejoramiento de resultados de aprendizaje.

Otra de las variables de contexto que la literatura ha mostrado como relevante, refiere a las características socioeconómicas del alumnado. Si bien está referido a un ámbito más amplio que el liderazgo propiamente tal, además de la gran relevancia explicativa que el informe Coleman -y el sinnúmero de investigaciones que a partir de él se desprenden⁵- han mostrado sobre los resultados de los alumnos, que el nivel socioeconómico de estos también tendría un efecto sobre la organización escolar (la cual a su vez es materia de influencia de la dirección escolar). De acuerdo con Thrupp (2006) la organización escolar y procesos de gestión se ven afectados por la composición del alumnado que atienden los establecimientos, tanto en términos del tipo de rutinas que se llevan a cabo diariamente, el tipo de currículum que se enfatiza y temas de pastoral. El tipo de alumnos también influiría en otras dinámicas organizacionales, como el reclutamiento de profesores, la valoración y motivación, marketing escolar y financiamiento, entre otros.

Otros elementos propios del contexto, tales como el tamaño del establecimiento, el sector (público o privado) o la zona (urbano o rural), también son mencionados por Day et al (2009) como variables donde se encuentran diferencias en las prácticas de liderazgo ejercidas por los directores.

e. Liderazgo escolar en la política educativa

La relevancia del liderazgo escolar no sólo ha ido surgiendo de manera convergente en el escenario de la investigación internacional. Igualmente, se trata de un tema que cada vez más forma parte de los contenidos de las políticas educativas en distintos países del mundo, lo cual sin duda se encuentra vinculado a la producción de evidencia que se ha ido acumulando. Según señalan Pont et al (2008), crecientemente los países de la OECD han ido incorporándolo en sus agendas, bajo el convencimiento de que juega un rol clave en el mejoramiento de las prácticas de aula, las políticas escolares y la vinculación entre escuelas individuales y el entorno.

Así, el Informe McKinsey da cuenta de que los sistemas educativos más exitosos del mundo seleccionan y desarrollan líderes efectivos. Experiencias concretas de reformas llevadas a cabo en Boston, Inglaterra o Singapur, entregarían evidencia de que un buen liderazgo es fundamental en la implementación de cambios sustanciales y rápidos (Barber y Mourshead, 2007). En términos concretos, de acuerdo a dicho informe, ello implica principalmente tres cosas: conseguir a los docentes más apropiados para que ocupen el cargo de director, desarrollar habilidades de liderazgo en instrucción, y concentrar el tiempo del director en dicho tipo de liderazgo.

Al igual como ha sido la tendencia mundial, Chile durante la última década ha ido implementando sucesivas políticas orientadas hacia este rol. En este sentido, pueden distinguirse tres líneas principales que han marcado el desarrollo de la política hacia directores. La primera de ellas refiere a un conjunto de leyes que sucesivamente han ido aportando a la definición del rol de director, lo cual establece un piso para su acción y da soporte a la constitución de las demás iniciativas. Así, la ley JEC (2004) establece que “la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”. Este mandato, destaca el rol instruccional del director y establece solo secundariamente su responsabilidad en materia administrativa y financiera (Nuñez et al, 2010). Esta visión de la dirección con un fuerte foco en lo pedagógico vuelve a señalarse con la Ley General de Educación (2010), donde se señala que “... tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen”.

⁵Ver Murillo (2007)

En segundo lugar (y como se puede leer en el mismo mandato), se han desarrollado leyes que dotan a los directores de mayores responsabilidades sobre los resultados y gestión de las escuelas, lo cual por contrapartida, ha estado acompañado de la exigencia de una mayor rendición de cuentas y la posibilidad de que ésta repercuta en consecuencias sobre la escuela. Entre las iniciativas que apuntan en este sentido, se encuentran la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Estas son tal vez las iniciativas que han marcado de manera más profunda el funcionamiento de las escuelas, generando una fuerte presión no sólo sobre la práctica de los directores, sino del conjunto de los actores que ahí se desempeñan. Así, son propias escuelas las que deben desarrollar los planes y acciones en su proceso de mejoramiento, rindiendo cuentas de éste tanto en términos de sus procesos como de sus resultados. Principalmente la SEP, ha significado un aumento sustantivo de recursos para las escuelas más desaventajadas y una mayor pertinencia en las iniciativas de mejora en cada escuela, no obstante, también ha implicado una fuerte presión por el logro de resultados (énfasis académico, focalización en sectores medidos por pruebas estandarizadas) y el temor por las consecuencias asociadas al no cumplimiento de las metas (p.e. cierre de escuelas).

El tercer grupo de iniciativas, es aquél que apunta al fortalecimiento de las capacidades entre quienes dirigen las escuelas. La más antigua de estas iniciativas, ha sido la creación del Marco para la Buena Dirección, el cual delimita un conjunto de estándares de desempeño (2005), que ha servido de referencia para el desarrollo profesional de los directores (tanto a nivel de autodesarrollo como de orientación para los programas formales). También en la línea de contar con directores más capaces, en 2005 se inaugura un sistema de concursabilidad para directores, el cual es reformulado en 2011 a través de la Ley de Calidad y Equidad⁶. Esta ley también plantea incentivos a la función directiva, ampliando el rango de atribuciones, mejorando los salarios y entregando asignaciones que se encuentran asociadas a convenios de desempeño de carácter obligatorio. Por último, en 2011 se lanza un programa destinado a mejorar la calidad de la oferta formativa para directores escolares y apoyar su financiamiento, buscando por este mecanismo solucionar parte de las imperfecciones de un sistema de formación continua que ha mostrado altos niveles de desregulación y baja calidad en su oferta de programas (Muñoz y Marfán, 2011).

Las políticas dirigidas al fortalecimiento de capacidades directivas en el sistema escolar han sido históricamente menos importantes y su auge es más bien reciente. En este sentido, actualmente prima en Chile un escenario donde los directores se ven enfrentados a una fuerte presión por resultados y no siempre cuentan con el apoyo necesario para lograrlos.

Carnoy y Loeb (2004), han mostrado que existe una relación matemáticamente positiva entre sistemas donde se han desarrollado políticas escolares de accountability y resultados. No obstante, de acuerdo con Elmore (2010) ambos tipos de política necesariamente deben complementarse. El autor señala que las políticas de rendición de cuentas no funcionarán si las escuelas no cuentan con las capacidades necesarias para responder a ellas. En este sentido, será condición para el éxito de los líderes escolares su capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica (Elmore, 2010).

En este escenario, donde a nivel nacional se ha ido apostando por entregar mayor protagonismo a los directores, mientras que paralelamente la información sobre sus prácticas instaladas (y el aporte que

⁶ La Ley de Calidad y Equidad entrega mayores atribuciones a los directores en materia de gestión del cuerpo docente, permitiendo proponer el término de la relación laboral de hasta el 5% del cuerpo docente que haya obtenido un puntaje deficiente en la evaluación docente y elegir a su equipo directivo; (ii) incrementa la remuneración para los directivos en relación con el tamaño del establecimiento y la proporción de estudiantes de bajos recursos; y (iii) refuerza los sistemas de selección de directores.

a ellas hacen el marco de atribuciones o las políticas de accountability) es aún insuficiente, la investigación que aquí ha comenzado a desarrollarse se plantea las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Cuáles son los elementos distintivos del liderazgo de los directores en Chile?
- ¿Son las prácticas de liderazgo escolar que se ejercen en Chile distintas a las que se implementan en otras partes del mundo?
- ¿Qué escenarios de liderazgo se asocian en mayor medida a mejores resultados de aprendizaje a nivel mundial?
- ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que contribuyen a explicar los resultados de aprendizaje en Chile?
- ¿Cómo actúa el liderazgo escolar en las escuelas para lograr movilizar los resultados?
- ¿Qué factores asociados contribuyen a fortalecer/debilitar la efectividad de las prácticas de liderazgo?

II. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio pretende contribuir al desarrollo de la línea de políticas educativas que apunta al fortalecimiento de los líderes escolares y, particularmente, de los directores. Este estudio es especialmente relevante hoy, en un escenario en que, como se señaló, el liderazgo directivo ha ido cobrando cada vez más relevancia en las políticas públicas nacionales e internacionales.

A través de la identificación de prácticas efectivas de liderazgo –considerando los contextos- busca entregar orientaciones de política que alimenten la construcción de criterios en los procesos de selección de directores, evaluación de desempeño y formación. Esto aplica tanto para las autoridades con competencia nacional, como para quienes tienen la administración de las escuelas a nivel local.

Adicionalmente, aprovechando la oportunidad que brindan los resultados PISA, se contextualizarán los resultados de la situación de liderazgo educativo en Chile a partir de un análisis comparado con los países miembros y asociados a la OECD. En este sentido, los objetivos propuestos son los siguientes:

Objetivo General:

Identificar las particularidades del liderazgo en Chile⁷ en relación con las prácticas ejercidas en otros países que rindieron la prueba PISA 2009, comprendiendo los factores que contribuyen a explicar el logro académico de los estudiantes a nivel nacional.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las particularidades del liderazgo en Chile en relación al conjunto de países que rindieron la prueba PISA 2009, con especial foco en aquellos que demuestran los mejores desempeños.
2. Identificar las prácticas de liderazgo que inciden sobre los resultados PISA 2009 en Chile, distinguiendo entre distintos contextos escolares.

⁷ A partir de la revisión de antecedentes se ha optado por centrar el estudio en las variables que configuran el ejercicio del liderazgo. Si bien consideran las mismas variables incluidas en el proyecto de investigación, éstas se ordenan en función del modelo conceptual propuesto en los antecedentes. Así, algunas variables que previamente se clasificaron como políticas escolares, se considerarán como variables internas a la escuela que pueden ser atribuibles a la práctica del director, o bien, elementos de contexto escolar que contribuyen a enmarcar el ejercicio de dichas acciones.

3. Indagar en la manera en que las prácticas identificadas inciden sobre el trabajo escolar en escuelas chilenas.
4. Entregar recomendaciones de política, que orienten las decisiones a nivel central y local, en relación a selección, evaluación y formación de directores.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

Consideraciones entorno a las distintas fases del estudio

A continuación se exponen las principales discusiones y planteamientos efectuados en relación a la metodología de la investigación, exponiendo en el siguiente diseño todas las etapas que fueron llevadas a cabo, en razón de responder los objetivos planteados para el presente estudio.

De acuerdo con esto, se podrán observar los acercamientos y características de cada una de las metodologías empleadas en la investigación, considerando tanto sus posibilidades como limitantes en relación a nuestras hipótesis diseñadas, principalmente al acercamiento a la relación entre resultados académicos a partir de resultados PISA y las prácticas de liderazgo directivo.

Se presentarán las etapas y características de las etapas de la investigación de acuerdo a las tres grandes fases del estudio; **(i)** Análisis descriptivo y comparativo del liderazgo en países que rindieron PISA el año 2009, con énfasis en Chile **(ii)** Análisis explicativo de las prácticas de liderazgo en Chile, de acuerdo a los resultados PISA el año 2009 y **(iii)** Estudio de casos y profundización en las prácticas de liderazgo en escuelas chilenas que rindieron PISA el año 2009.

Todos los análisis se realizan a partir de las variables vinculadas al ejercicio del liderazgo que ofrecen los cuestionarios que fueron aplicados a actores escolares junto con la prueba PISA, las cuales a su vez son convertidas en índices: prácticas de liderazgo, supervisión de la enseñanza, uso de datos, rendición de cuentas (a padres y con fines de gestión) y atribuciones de los directores en distintos ámbitos, factores de los docentes que dificultan el clima de aprendizaje y estimulación por parte de los docentes del interés por la lectura. El objetivo de considerar estas variables es aprovechar los ítems que provee PISA y permitir el uso de los datos que ésta brinda y su análisis comparado.

Estas variables apuntan a medir el nivel en que se ejercen prácticas de liderazgo, así como también, otras variables que ayudan a configurar el ejercicio de éste, ya sea desde el punto de vista de la gestión escolar o de las atribuciones con que cuentan los directores para liderar sus escuelas. No obstante, esta selección de variables tiene limitaciones, en la medida que los cuestionarios optan por preguntar por cierto tipo de prácticas y no por otras. PISA 2009 pone foco en el rol instruccional de los directores. Así, de acuerdo con el reporte de la OECD (2010b), el tipo de liderazgo que se considera como factor asociado al aprendizaje en lectura, es aquel referido al involucramiento del director en la enseñanza de los profesores y en sus condiciones de trabajo. Este sesgo es algo que se debe tener presente al momento de analizar los datos.

1. Análisis comparado de variables de liderazgo en PISA 2009

A través de un acercamiento estadístico, se realizó un análisis principalmente descriptivo a nivel mundial como nacional, con foco en tres fases; Primero, un análisis descriptivo comparado basado tanto en las características generales del liderazgo como en políticas de gestión escolar, entre todos los países que rindieron prueba PISA en el año 2009. Segundo, un análisis de clusters, con el fin de identificar patrones de acuerdo al ejercicio del liderazgo directivo que se realiza en los países y economías que rindieron PISA, vinculándolos con los resultados de la prueba corregidos por el índice de estatus socioeconómico y cultural de los alumnos. En tercer lugar, se realizó un nuevo análisis comparado, aunque con mayor profundización en Chile, mostrando sus diferencias y similitudes con

dos grupos relevantes por separado: Los países con mayor efectividad escolar y los países de Latinoamérica.

a. Análisis descriptivo de datos comparados

Con una finalidad exploratoria, el primer paso fue hacer una comparación entre todos los países y/o economías evaluados en PISA 2009, en base a un conjunto de índices relativos al liderazgo, que fueron construidos para este estudio. El objetivo, fue presentar un panorama general, simplificando el análisis mediante el uso de dimensiones que integraran variables temáticamente afines⁸. Dichos índices fueron elaborados a partir del promedio de variables que los integran, estandarizados en una escala de 0 a 10, donde 0 indica siempre ausencia total del aspecto medido y 10 indica una gran presencia y/o frecuencia del mismo. Los índices construidos son:

- Prácticas de liderazgo
- Rendición de cuentas a padres y apoderados
- Rendición de la gestión del establecimiento
- Supervisión de la enseñanza
- Uso de evaluaciones
- Atribuciones del director en selección de profesores
- Atribuciones del director en definición de sueldos
- Atribuciones del director sobre los recursos
- Atribuciones del director en aspectos pedagógicos

b. Análisis comparativo a través de análisis de Conglomerados

La finalidad de esta fase del estudio es realizar un análisis comparativo de grupos de países que se caracterizan por tener internamente características similares en la manera de abordar el liderazgo directivo y la gestión escolar. Las variables seleccionadas para hacer la clasificación y el posterior análisis son las mismas que las utilizadas en el análisis descriptivo. Éstas tienen una escala de 0 a 10, donde 10 representa la máxima presencia del atributo y 0 el mínimo. La modificación consiste en la estandarización de las variables con que se generan los conglomerados, con media 0 y desviación estándar 1, de manera de mejorar las posibilidades de comparación entre las variables del estudio, sin caer en los sesgos que podrían introducir en la interpretación sus distintas escalas de origen.

- Uso de evaluaciones
- Rendición de cuentas a padres
- Rendición de la Gestión
- Supervisión de la enseñanza
- Atribuciones del Director en la selección de personal
- Atribuciones del Director en definición de sueldos
- Atribuciones del Director en los recursos
- Atribuciones del Director en aspectos pedagógicos
- Prácticas de liderazgo directivo

Al revisar los datos disponibles para el análisis se excluyeron Francia dado que no presentaba datos en estas variables e Inglaterra por tener más del 55% de los datos perdidos en las variables de interés.

⁸Para conocer las variables que componen los diversos índices, ver anexo de construcción de variables. Todos los índices fueron construidos en función de análisis de componentes principales y validados en cuanto a su precisión y confiabilidad.

Existen diversos métodos de clasificación de variables, a saber, análisis por conglomerados jerárquicos, conglomerados no jerárquicos, discriminante, entre otros. Dependiendo de la información de la cual se disponga y de lo que se requiera analizar, se decide qué método es el que mejor se adecúa al estudio. En este caso se eligió el análisis de conglomerados jerárquicos por las siguientes razones:

- ✓ La información disponible relativa a liderazgo es asimétrica, dependiendo de los estudios disponibles para cada país. En ese sentido el análisis por discriminante no resulta adecuado, dado que requiere mayor información para realizar una clasificación previa. Es más un método de verificación.
- ✓ El análisis por conglomerados jerárquicos permite elegir la cantidad de clústeres con que se trabajará luego de realizada la conglomeración. En ese sentido ofrece mayor libertad y flexibilidad para el análisis. Análisis por conglomerados no jerárquicos y por discriminante exige definir una cantidad de grupos previo al análisis lo cual hace que sean más restrictivos.

Dentro de los conglomerados jerárquicos existen diversos métodos disponibles, cada uno con sus características que se acomodan dependiendo del estudio que se quiera realizar. No existe a priori un método mejor que otro y por lo mismo es necesario probar con varias alternativas de manera de seleccionar el modelo que mejor se ajuste a la información disponible (que sea coherente con las investigaciones en el área). Una primera selección para ver qué métodos testear consiste en descartar algunos por características que no se adecuan al perfil del estudio, a saber:

- ✓ Se descarta el método *vecino más próximo* dado que se caracteriza por generar clústeres demasiado grandes (alargados) que pueden incluir países muy alejados en los extremos. El estudio requiere grupos homogéneos.
- ✓ El método *centroid* es uno de los más utilizados, no obstante, en este caso no genera grupos coherentes y opera más como detector de outliers. Se descarta su utilización.

Además de *centroid*, los métodos de *distancia intergrupos* y el de *Ward* son los más utilizados. El primero mide la distancia media entre los grupos, se caracteriza por crearlos con una varianza similar. El segundo es un método que se caracteriza por ser eficiente al minimizar la varianza al interior de los grupos, tiende a crear clústeres de tamaño uniforme.

Además de estos dos métodos, será considerado el del *vecino más lejano*, dado que tiende a homogeneizar los grupos, creando clústeres compactos.

Para la generación de los clústeres se realiza el siguiente procedimiento:

- ✓ Para que los errores y la varianza consideradas sean adecuadas, es necesario corregir el tamaño de la muestra⁹ (normalizar el ponderador final de estudiantes).
- ✓ Se ponderó la base con el ponderador normalizado y se agregan las variables consideradas por países en una nueva base de datos. Se generaron los conglomerados para los distintos métodos considerados.
- ✓ La medida de similaridad seleccionada es la distancia euclídea al cuadrado. Es la más utilizada para el tipo de datos con que se realiza este estudio.

⁹Ver PISA DATA Analysis Manual, SPSS Secondedition, página 37 y Anexo E de este informe.

http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_32252351_32236191_42609254_1_1_1_1,00.html

- ✓ Por el diseño de la base de datos PISA (dos etapas), una vez generados los clústeres es necesario fundir la base que contiene los conglomerados, con la base de trabajo y asignar a cada estudiante el clúster respectivo al que pertenece.
- ✓ Se procedió a ejecutar los ANOVA para las variables utilizadas entre los distintos clústeres y ver la consistencia estadística en la formación de los conglomerados.
- ✓ Se seleccionó el método de aglomeración que mejor cumple con criterios estadísticos y teóricos,
- ✓ Se realizó la descripción de los conglomerados que se utilizarán en el análisis.

Para cada uno de los métodos de aglomeración se consideran las opciones de 4, 5 y 6 clústeres (9 opciones en total). La opción de 4 clústeres fue descartada para todos los métodos al comprobar que formaba grupos muy heterogéneos y en algunos casos con tendencia a la generación de *outliers*.

Para determinar cuáles clasificaciones son las más satisfactorias (de las 6 disponibles¹⁰) se procedió a analizar la coherencia de los grupos generados por cada método junto con evaluar la consistencia estadística en la formación de conglomerados. A partir de este proceso, se descartó el método de distancia *intergrupos* por actuar como detector de *outliers* principalmente.

La opción de 6 y 5 clústeres para el método de *Ward* así como el método *del vecino más lejano*, arrojan que no existen diferencias significativas para dos conglomerados en uno de los aspectos relevantes del estudio (puntajes en la prueba de lectura corregidos por IESEC) por lo que, ante similitud de condiciones, se optó por trabajar con el *método de Ward* y 5 clústeres.

c. Análisis comparado de Chile con grupos de interés

El segundo paso en el análisis descriptivo de los resultados PISA, es la comparación por separado de los datos de Chile con dos grupos de interés; Países efectivos y países latinoamericanos.

- Comparación de Chile con Países Efectivos

Con el objetivo de ver las diferencias en el ejercicio del liderazgo a nivel nacional respecto de los países más efectivos, se desagregaron los índices según las variables que los componen internamente. Se incorporaron en el análisis 7 países o economías –además de Chile-, los cuales fueron seleccionados según una metodología propuesta por el informe PISA 2009 (OECD, 2010) que estableció un ranking alternativo. Éste consistía en asumir que todos los países/economías tenían el mismo nivel socioeconómico –IESEC igual al promedio OECD- y establecer a qué puntaje equivaldría en estas condiciones, lo efectivamente obtenido¹¹. Una vez hecha esta corrección, los países seleccionados como aquellos con mejores resultados son, en orden de efectividad, Shanghai-China, Hong Kong-China, Singapur, Corea, Finlandia, Japón y Nueva Zelanda.

La comparación se realiza en base a los mismos 9 índices construidos en los análisis comparativos previos, observando las diferencias entre los valores nacionales con el de estos países/economías más efectivos. Adicional a esto, se desagregan estos índices en las variables que los componen, de manera de apreciar detalladamente las condicionantes y prácticas de este grupo de naciones.

¹⁰Para ver los clústeres formados ver Anexo A de este informe.

¹¹Para mayor información sobre este puntaje estimado ver OECD (2010), PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II) en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>, pp. 60-61

Cabe destacar que en este estudio se reconoce que los países presentan diferencias culturales importantes, por lo que al comparar las prácticas que se ejecutan en cada uno y su efectividad, este es un factor que opera como telón de fondo y que necesariamente hay que tener presente.

- *Comparación de Chile con el resto de Latinoamérica*

Ocho países de Latinoamérica fueron evaluados en PISA 2009, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Panamá, Perú y Uruguay. Aun cuando existen algunas diferencias en el nivel de desarrollo socioeconómico alcanzado a la fecha por los distintos países, se realizó un análisis comparativo entre ellos, por tratarse de países que comparten una herencia cultural relativamente similar. Por esto, se observaron qué prácticas y políticas caracterizan a América Latina, y cómo se sitúa Chile en ella. La comparación se realiza, al igual que en la sección anterior a partir de los 9 índices propuestos y los indicadores por separado.

2. Análisis explicativo de las prácticas de liderazgo en Chile, según datos PISA 2009

a. Análisis descriptivo prácticas de liderazgo en Chile

Esta sección tiene un fin introductorio al análisis explicativo. Se realizó un análisis descriptivo más detallado para las prácticas de liderazgo y políticas de gestión en los establecimientos de alumnos de Chile. Para esto, se revisó cada una de las variables que constituyen este estudio y que han sido detalladas en las secciones anteriores. De manera de enriquecer la información, todas las variables fueron contrastadas según el sexo del director, el tipo de dependencia de las escuelas y el estatus socioeconómico y cultural de los alumnos definido según los estándares PISA. Para ello se utilizaron pruebas de comparación de medias, utilizando como criterio de rechazo de la hipótesis nula un nivel de significancia igual a 0,05.

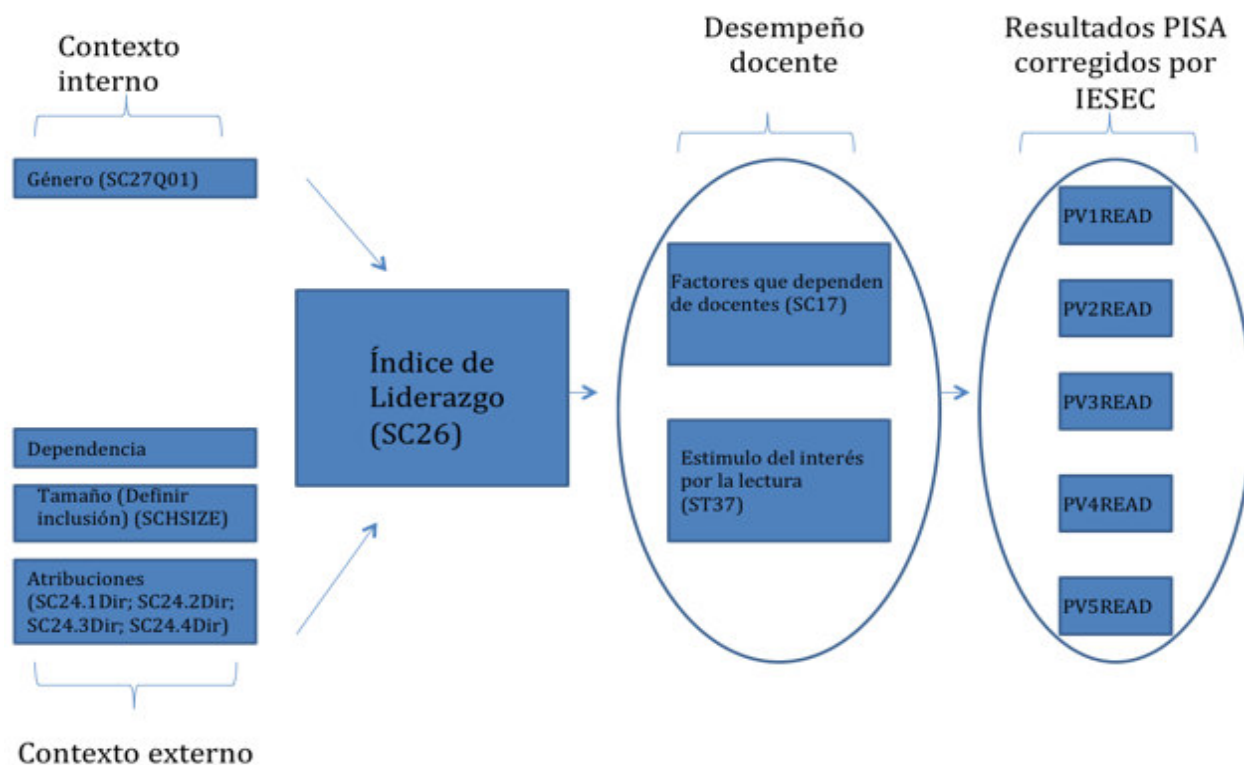
b. Planteamiento de modelos estadísticos

Este ejercicio busca reproducir estadísticamente el modelo teórico de relación indirecta entre liderazgo y aprendizajes, propuesto por Leithwood et al (2006)¹². En él, se considera una selección de las variables planteadas en los análisis anteriores y presentan además nuevas variables, las cuales aportan a plantear estadísticamente el modelo teórico: variables de contexto (tamaño, sexo del director) y de desempeño docente (factores de los docentes que inciden en el clima de aula; y Estimulación de los docentes del interés por la lectura en los alumnos). Los resultados PISA en lectura 2009 fueron controlados por el índice de estatus socioeconómico y cultural de los alumnos, con el fin de aislar el efecto de dicha variable del modelo.

La siguiente figura da cuenta de las variables incorporadas y sus relaciones teóricas.

¹² Detalle en los antecedentes conceptuales.

Modelo 2: Modelo y relaciones teóricas Liderazgo directivo-Resultados PISA



Fuente: Elaboración propia en base a Leithwood et al (2006), a partir de los cuestionarios de factores asociados a PISA 2009.

En este capítulo se presentan dos tipos de modelo. El primero de ellos evalúa las relaciones entre dimensiones considerando al liderazgo directivo como una única variable (observable)¹³. Si bien acá se presenta el modelo sólo para el primer plausiblevalue, en los anexos es posible encontrar las réplicas para los demás indicadores de resultados. El segundo tipo considera el liderazgo directivo como variable latente, la cual se encuentra explicada por las 13 prácticas. El objetivo es identificar cuáles de estas últimas son las que más aportan a explicar la vinculación entre el liderazgo directivo y las dimensiones de desempeño docente. Este último modelo ha sido calculado exclusivamente para el primer plausiblevalue, bajo la justificación de que los cálculos para el modelo anterior mostraron que los coeficientes estandarizados de las variables son prácticamente idénticos en todos los casos, sin afectar la interpretación sobre la dirección o fuerza de las relaciones.

La base de datos que utilizada en el análisis ha sido una base ponderada, no expandida, de modo de usar los tamaños muestrales y no los poblacionales para la evaluación de la significancia estadística de los parámetros estimados y la bondad de ajuste de dichos modelos.

En ambos casos el modelo planteado corresponde a uno de ecuaciones estructurales (SEM). En el primer caso, se utiliza específicamente PathAnalysis, ya que este tipo de modelo permite verificar una estructura de relaciones causales formuladas hipotéticamente y a que todas las variables usadas son observadas, tanto las endógenas como las exógenas, y que las causalidades que interesa modelar son de naturaleza directa e indirecta, tal como se detalla en la figura 2. El segundo modelo, en tanto,

¹³ Esta proviene de la construcción de un índice que contiene las 13 prácticas y cuya elaboración se explica en el anexo.

corresponde a un modelo lineal mixto, puesto que éste permite explicar el rendimiento o resultado a partir de variables observables y latentes.

Se llega así a un modelo que considera que hay elementos de contexto (interno y externo) que inciden en las prácticas que priorizará el director. Estas variables son el sexo del director (contexto interno), la dependencia administrativa del establecimiento¹⁴, la matrícula (como medida de tamaño) y las atribuciones de que dispone el director (contexto externo). Esta última variable, ha sido dividida en cuatro factores, los cuales representan distintos ámbitos temáticos en los cuales los directores pueden tener “responsabilidad considerable” para la toma de decisiones. Así, se incorporó como variables de contexto a las atribuciones en selección de personal (contratación y despidos); definición de sueldos e incentivos; definición y uso de recursos, y por último; en decisiones curriculares y políticas internas hacia los alumnos¹⁵.

El liderazgo directivo, por su parte, queda especificado a partir de 13 prácticas

1. El director se asegura de que las actividades de desarrollo profesional docente concuerden con los objetivos de enseñanza del establecimiento.
2. El director confirma que los profesores trabajen de acuerdo a los objetivos educativos del establecimiento
3. Observa clases en el aula
4. Utiliza los resultados de rendimiento de los estudiantes para desarrollar los objetivos educativos del establecimiento
5. El director hace sugerencias a los profesores acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza
6. El director supervisa el trabajo de los estudiantes
7. Cuando un profesor tiene problemas en su sala de clases, el director toma la iniciativa en discutirlos
8. El director informa a los profesores acerca de posibilidades de actualizar sus conocimientos y habilidades.
9. El director verifica si las actividades en la sala de clase concuerdan con los objetivos educativos del establecimiento.
10. El director toma en cuenta los resultados de los exámenes en las decisiones referidas al desarrollo del currículum
11. El director se asegura de que hay claridad en lo que respecta a la responsabilidad para coordinar el currículum
12. Cuando un profesor plantea un problema en la sala de clases, el director lo resuelve en conjunto con él.
13. El director pone atención a las conductas disruptivas en las salas de clases.

En tanto, estas prácticas de liderazgo afectan de manera directa el desempeño de los docentes. Para crear esta última dimensión se han utilizado dos índices. El primero de ellos, proveniente del cuestionario de establecimientos (y por lo tanto declarado por los directores) refiere a “Factores de docentes que afectan el clima de aprendizaje”. Temáticamente, contiene variables sobre motivación con el trabajo y expectativas hacia los estudiantes, presentes en los profesores. Éstas se plantean en el cuestionario de manera negativa, ya que la pregunta es “en qué medida el aprendizaje de los alumnos se ve limitado por los siguientes factores”, lo que implica que teóricamente su relación con el

¹⁴ Se ha distinguido entre dependencia pública y privada. Esta última categoría aúna a los establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados.

¹⁵ Estas dimensiones son las mismas que las utilizadas en los otros capítulos del estudio y resultan de un análisis factorial realizado a preguntas sobre si el director tiene responsabilidad considerable sobre distintos ámbitos de decisión (cuestionario PISA 2009 de factores asociados de establecimientos, aplicado a directores)

liderazgo también será inversa: buenas prácticas de liderazgo incidirían en una baja presencia de estos factores que limitan el aprendizaje. Estos últimos refieren a: bajas expectativas de los profesores respecto del aprendizaje de los estudiantes; malas relaciones entre docentes y profesores; profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los alumnos; inasistencia por parte de los profesores; personal que se resiste a los cambios; profesores que son demasiado estrictos con los alumnos, y; estudiantes que no son potenciados a desarrollar su capital completo.

El segundo índice de desempeño docente, ha sido llamado “Estímulo por parte de los profesores del interés por la lectura en los alumnos” (*teachers stimulate student’s engagement with reading*) y proviene de variables consultadas en el cuestionario aplicado a alumnos. Ellas están vinculadas a metodologías que utilizan los docentes para fomentar la lectura, las cuales son:

1. El profesor les pide a sus estudiantes que expliquen el significado de un texto
2. El profesor hace preguntas que desafían a los estudiantes para tener una mejor comprensión de un texto
3. El profesor da suficiente tiempo a sus estudiantes para pensar su respuesta
4. El profesor recomienda un libro o un autor para leer
5. El profesor estimula a sus estudiantes para expresar su opinión sobre un texto
6. El profesor ayuda a los estudiantes a relacionar las historias que leen con sus vidas
7. El profesor muestra a los estudiantes cómo la información de los textos refuerza lo que ya saben.

Por último, el modelo considera que ambos índices de desempeño docente inciden sobre los resultados obtenidos por PISA. Con el fin de aislar el efecto del nivel socioeconómico de los estudiantes sobre sus puntajes, se ha optado por estandarizar los resultados PISA (*plausible values*) según la variable Índice de estatus socioeconómico y cultural¹⁶.

c. Estudio de casos de escuelas que rindieron PISA 2009

Esta fase, de carácter cualitativa, tiene un carácter exploratorio y busca complementar los modelos estadísticos intentando responder las preguntas sobre **cómo** se ejerce el liderazgo en las escuelas chilenas y **de qué manera** se puede establecer una relación entre prácticas de liderazgo y resultados académicos medidos con PISA 2009. Así entonces se intentó observar y profundizar en la forma que los directores ejercen las prácticas de liderazgo en las escuelas, a la vez que conocer, desde la percepción de los agentes involucrados en las escuelas, si la acción de los directores puede o no, generar mejoras en los resultados académicos de los alumnos.

Se optó por la realización de estudios de caso, debido a que esta metodología permite desarrollar estudios combinando al mismo tiempo esquemas de análisis inductivos y deductivos de indagación. En coherencia con lo anterior, este estudio se ha visto beneficiado por esta metodología en tanto busca explorar un modelo previamente existente de liderazgo escolar, ya medido en un primera fase del estudio; y a su vez, indagar en aspectos emergentes de las prácticas de liderazgo así como su relación con aspectos del contexto escolar.

Esta fase consideró adicionalmente, dada la situación peculiar del caso chileno donde el rol del jefe de UTP tiene muchas veces tanta importancia como la que tienen directores, una unidad de análisis que si bien enfatiza el trabajo del director, abarca las prácticas de liderazgo de la escuela en su conjunto. Esta decisión recalca la importancia de estudiar a fondo el quehacer tanto de directores como de jefes de UTP, y eventualmente, de otros miembros de la escuela, a fin de comprender en detalle la relación

¹⁶ La metodología para la construcción de esta variable se encuentra disponible en los anexos

entre liderazgo y resultados y la naturaleza distribuida que potencialmente toma en algunas escuelas chilenas.

- *Instrumentos de recolección de información*

Esta etapa de la investigación buscó obtener información sobre el contexto de la escuela, las percepciones de directivos y docentes y las prácticas directivas. Para esto se operó en base al paradigma interpretativo, cuya intención es realizar un análisis en base a una reinterpretación de las narraciones de los agentes involucrados en el trabajo de la escuela, además de lo que pueda ser observado por los investigadores. Por ello, se utilizaron las entrevistas semi estructuradas como el instrumento de recolección de información.¹⁷

Estas entrevistas fueron elaboradas bajo la misma estructura para los distintos agentes relevantes en el proceso educativo: directores, jefes técnicos y docentes, con el fin de realizar posterior triangulación.

- *Selección de casos*

Para poder llevar a cabo esta fase cualitativa del estudio se realizó una selección de escuelas que, a pesar del carácter exploratorio del ejercicio, reflejara parte de la diversidad de las escuelas. Dentro de los criterios de homogeneidad se utilizaron los siguientes: i) Escuelas que hayan rendido la prueba PISA el año 2009; ii) Escuelas que tengan educación media, pues a pesar que la prueba PISA se realiza en alumnos que tengan 15 años de edad, no necesariamente estos alumnos están cursando la educación media; iii) Estar ubicados en zonas urbanas (comunas de más de 40.000 hab.); iv) pertenecer al 60% de escuelas más desaventajadas socialmente (NSE A, B y C); y, finalmente, iv) contar con directores que han estado al mando de los establecimientos por al menos 2 años, por lo tanto conocer en algún grado de profundidad la realidad de su establecimiento.

Por otra parte, los criterios de diferenciación fueron determinados por dos elementos: dependencia administrativa (municipal/particular subvencionado), región de procedencia (Región metropolitana/otras regiones), efectividad en resultados académicos medidos en la prueba PISA (escuelas en el primer y último cuartil de resultados¹⁸) y nivel socioeconómico de las escuelas (AB/C).

Se escogieron de acuerdo a todas las variables mencionadas, 6 escuelas que pudieran responder a los criterios de selección anteriormente ilustrados. Finalmente la muestra quedó estructurada de la siguiente forma:

¹⁷ Las pautas de entrevistas por actor, pueden ser encontradas en el anexo cualitativo de la presente investigación.

¹⁸ Debido a la baja presencia de escuelas A-B que rindieron PISA ubicadas en el primer cuartil de resultados, una de ellas fue seleccionada a partir de un criterio más flexible que consideró el primer tercil de escuelas.

Tabla Nº 2: Selección de casos campo cualitativo

		Dependencia administrativa	
		Municipales	Particular subvencionados
Región metropolitana	AB	Establecimiento efectivo	Establecimiento efectivo
	C	Establecimiento efectivo	Establecimiento inefectivo
Otras regiones	AB	Establecimiento inefectivo	
	C		Establecimiento efectivo

- *Etapas y trabajo de campo*

El trabajo de campo realizado para la presente investigación, se compone de una única visita por escuela en donde se llevaron a cabo 15 entrevistas. Los agentes entrevistados fueron: Director, jefe técnico y 3 profesores de segundo medio. Dos de estos profesores eran de libre elección (idealmente matemáticas o lenguaje), pero el tercero tenía que obligatoriamente ser de lenguaje (pudiendo repetirse la disciplina), debido a que la prueba PISA mide capacidades en dicha asignatura. En todas las escuelas se lograron realizar todas las entrevistas requeridas para el trabajo de campo.

Este trabajo de campo se llevó a cabo durante el mes de Marzo, visitándose las escuelas en duplas de investigadores. La mayor parte de las escuelas fueron trabajadas en una sola visita, aunque dos de estas debieron ser realizadas en dos visitas, debido a la apretada agenda que los directivos manejaban y el apretado horario de los docentes. El trabajo de campo se pudo llevar a cabo en su totalidad, realizándose 30 entrevistas en total, las cuales tuvieron una duración entre 40 y 70 minutos, según cada escuela y actor entrevistado.

- *Estrategia de análisis*

La información recolectada requirió de un proceso de análisis, el cual contó con varias etapas de procesamiento y manejo de la información.

Para esto, las entrevistas realizadas fueron transcritas *verbatim* y posteriormente vaciadas en matrices de preanálisis¹⁹ que operaron con la misma lógica y dimensiones de las entrevistas. Este trabajo de transcripción fue hecho por profesionales contratados para ese efecto, en paralelo e inmediatamente después de realizadas las entrevistas. Dicho material fue leído por los investigadores y luego vaciado a las matrices de pre análisis,²⁰ las cuales constituyen el primer paso analítico de esta investigación. Esta estrategia muestra el carácter inductivo que tuvo este estudio de caso.

¹⁹ La totalidad de las entrevistas a todos los agentes de la escuela fueron transcritas *verbatim*.

²⁰ Las matrices de pre análisis se pueden encontrar en el anexo cualitativo.

A través de esta metodología de análisis se pudo generar un ordenamiento a la vez que entregar los primeros resultados de la investigación, habiendo un foco importante en analizar de acuerdo a cada caso de estudio, pero también, dando énfasis a los discursos particulares de cada actor participante del presente estudio.

Cabe decir que el sistema de referencia utilizado para el vaciado en las matrices de pre análisis, fue realizado distinguiendo todas las posibles variables incluidas en esta etapa de la investigación.

Con el fin de asegurar la confidencialidad de los informantes, las citas presentan la siguiente estructura: Agente entrevistado, región de la escuela, dependencia administrativa, nivel socioeconómico.

Tabla N°3: Códigos para citas de entrevistas.

Variable	Categoría	Código
Agente Entrevistado	Director	Di
	Jefe Técnico	JUTP
	Docente Lenguaje	D-L
	Primer docente adicional	D-1
	Segundo docente adicional	D.2
Dependencia Administrativa	Municipal	M
	Particular Subvencionado	PS
Nivel Socioeconómico	Bajo o Medio-Bajo	AB
	Medio	C
Resultados PISA	Escuela Efectiva	E
	Escuela Inefectiva	I

Un ejemplo de esta referencia lo podemos encontrar a continuación: (Di, RM-M-AB-E); vemos entonces una referencia de un director, de una escuela de la región metropolitana, municipal, de nivel socioeconómico AB y efectiva en la medición PISA 2009.

3. Limitaciones del Estudio

Cómo cualquier estudio de educación comparada, esta investigación no está exenta de ciertas limitaciones, las cuales se detallan en las siguientes líneas.

En primer lugar, cabe destacar un factor común de toda investigación en educación comparada. Existen diversos factores, principalmente factores socioculturales, que quedan invisibilizados en los datos PISA. En ese sentido, podrían existir factores que favorezcan o dificulten la aplicación de ciertas prácticas escolares que el estudio podría no considerar, al menos empíricamente. De todas maneras se ha intentado abordar al menos teóricamente estos aspectos al momento de explicar los resultados.

Otro punto importante refiere a las fuentes de información. La mayoría de las variables aquí utilizadas son extraídas del cuestionario de escuelas, contestado directamente por los directores de los establecimientos de la muestra. Considerando que varias preguntas –principalmente aquellas relacionadas al liderazgo directivo- apuntan directamente a su propia gestión, es posible que se añada un factor de deseabilidad social. Pese a esto, un estudio comparado busca, justamente, comparar entre países intentando homologar lo más posible las condiciones de recolección de información. En este sentido, es posible asumir que los factores de deseabilidad social debieran ser iguales para todas

las naciones evaluadas, por lo que no debiera interferir de manera importante en los resultados –a menos que haya distintas magnitudes de deseabilidad entre los países asociadas a factores culturales o políticos-.

Dentro de los instrumentos, cabe destacar que las prácticas de liderazgo directivo evaluadas en los cuestionarios PISA 2009 sólo contemplan una faceta del liderazgo: el involucramiento del director en el mejoramiento de las prácticas docentes y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo. Ello no permite ver otros aspectos del quehacer de los directores, como el desarrollo organizacional, el liderazgo distribuido, la relación con la familia y la comunidad, entre otros. Así, no permite distinguir entre la ausencia de acción del director y su foco en otro tipo de actividades. Tampoco permite el cuestionario ver otros aspectos como lo son las competencias de los directivos.

Por último, se debe considerar que los muestreos de cada país están diseñados para poder representar al país en su conjunto, sólo considerando representatividad a nivel de dependencia administrativa. Por lo mismo, es difícil realizar comparaciones que intenten profundizar más en los datos. Aun así, se intentará realizar algunas comparaciones al momento de analizar nuestro país, pero es importante considerar este factor al momento de leer los datos.

IV. RESULTADOS

1. Análisis comparado de variables de liderazgo en PISA 2009

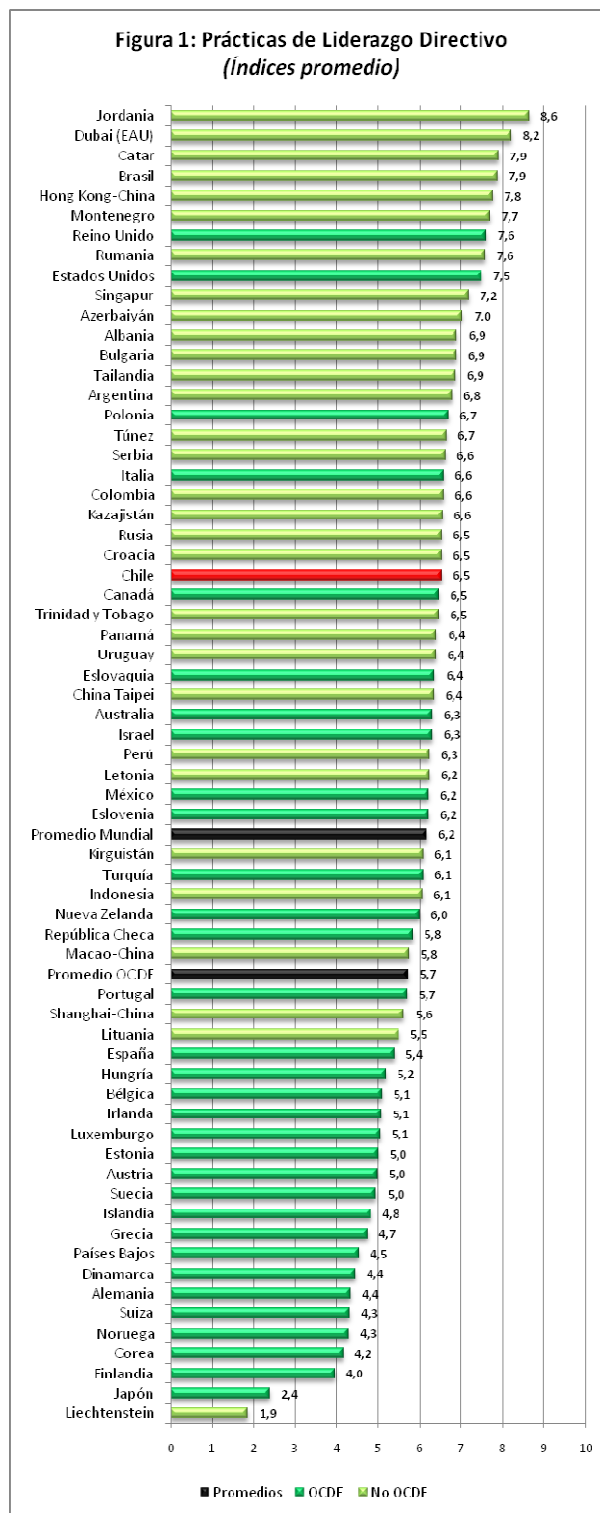
A continuación se presentan los principales hallazgos obtenidos en una primera mirada a los datos. En una segunda sección, hace una clasificación de los países en grupos conformados según las características de liderazgo que éstos posean y su busca avanzar en una vinculación entre estas distintas posibilidades de aproximarse al liderazgo y los resultados PISA 2009 en lectura. En tercer lugar, una sección focaliza un análisis descriptivo comparando a Chile con dos grupos de interés por separado: Los países con mayor efectividad escolar y los países de Latinoamérica. La tercera sección se centra en los datos de Chile, haciendo comparaciones internas para un mayor conocimiento de nuestra realidad.

a. Análisis descriptivo de prácticas de liderazgo a nivel mundial, a partir de datos PISA 2009

A continuación se presentan los principales resultados encontrados al comparar los índices construidos en todos los países evaluados en PISA 2009.

i. Prácticas de liderazgo directivo

Se construyó un índice que incorpora distintas prácticas que buscan evaluar qué tan activos son los directores en la búsqueda de mejorar las prácticas de enseñanza y los ambientes de trabajo en las escuelas (OECD, 2010), las cuales fueron preguntadas a los mismos directores en una escala de frecuencia con códigos que van de 1 (que la práctica nunca se realiza) a 4 (en que la práctica se realiza frecuentemente). El índice se estandarizó en una escala de 0 a 10 para mejor comprensión, donde 0 indica que en el establecimiento del alumno no se realiza ninguna de estas prácticas y 10 indica que en el establecimiento del alumno se realizan todas las prácticas descritas.



En general se puede observar que la existencia de prácticas de liderazgo directivo no varían de forma importante en los distintos países del mundo evaluados por PISA 2009 (Figura 1). La mayoría de los puntajes se mueven entre los valores 4 y 8 en una escala de 0 a 10 (exceptuando casos más extremos). Es decir, en general los puntajes son altos, lo que habla de que en el mundo las prácticas de liderazgo directivo son frecuentes, o al menos así lo perciben los mismos directores (lo que podría

estar algo sesgado por efectos de deseabilidad social). El promedio mundial de la escala es de 6,2, y el de la OCDE algo por debajo de eso (5,7).

Encabeza la lista Jordania, que obtiene 8,6 puntos en promedio, seguido por Dubai, Catar, Brasil, y Hong Kong. En el extremo opuesto, los países que menos prácticas de liderazgo efectivas presentan son Liechtenstein (1,9 puntos) y Japón (2,4 puntos), seguidos por Finlandia, siendo los dos primeros países que escapan absolutamente de la norma, lo que a la luz de los antecedentes conceptuales podría llamar la atención, considerando que son de los países más efectivos en cuanto a sus resultados académicos.

Chile se encuentra en el lugar 24° de todos los países y 5° de los países de la OCDE, con 6,5 puntos. Esto es tres décimas por sobre el promedio internacional y casi un punto sobre el promedio de la OCDE²¹, lo que habla de, en general, prácticas efectivas de liderazgo que son frecuentes. Sobre eso, llama la atención que en general son los países de la OCDE los que desarrollan menos prácticas de liderazgo efectivo. De hecho, 17 de los países que componen la organización están entre los 20 países con menos frecuencia de prácticas de liderazgo en sus establecimientos. En tanto, de los 20 países que más altos índices concentran, sólo 4 pertenecen a la OCDE.

ii. Rendición de Cuentas y Uso de la Información

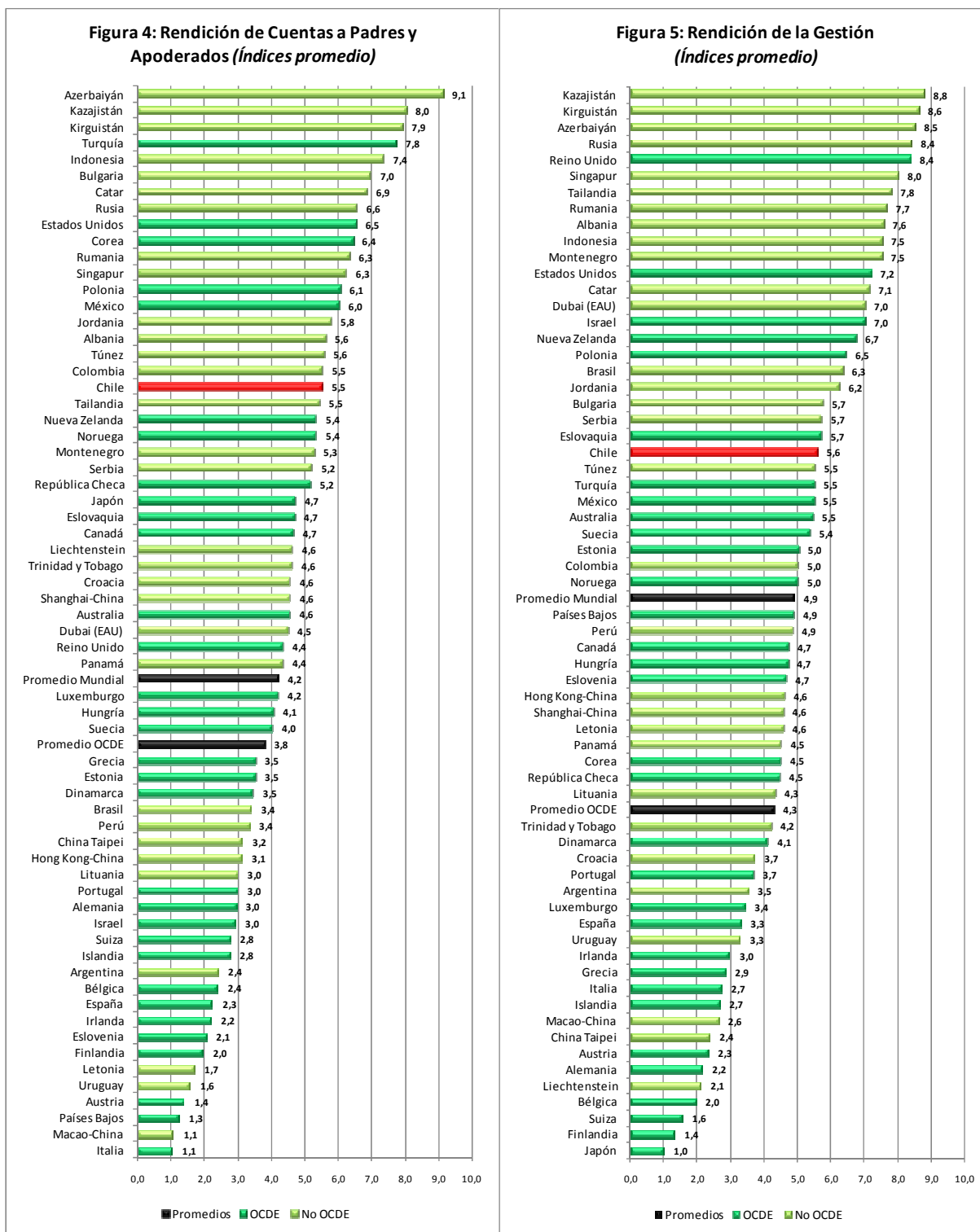
Para conocer de qué manera los establecimientos de cada país utilizan su información, fueron creados 4 índices. Los dos primeros tienen que ver con la rendición de cuentas (*Accountability*), construyéndose un índice que da cuenta de la información de los resultados de los alumnos que se rinde a padres y apoderados y otro que se utiliza en procesos de rendición de cuentas sobre la gestión. En el primer caso, el índice incorpora variables que dan cuenta de si en el establecimiento se informa a los padres y apoderados de los resultados de sus alumnos comparándolos con otros alumnos del mismo establecimiento, de otros establecimientos, y a nivel nacional. El índice, por lo tanto, indica con un mayor valor que la información que se da a los padres es más completa, mientras que un valor menor indica que se da información más incompleta o simplemente no se informa a padres y apoderados del rendimiento de los estudiantes comparativamente.

El segundo tiene que ver con el uso de resultados agregados comunicar y retroalimentar la gestión interna del establecimiento.. Así, un valor alto en el índice indica que los resultados agregados se comunican públicamente y utilizan para múltiples propósitos de gestión, mientras que un valor bajo indica lo contrario.

Se observa en ambos casos gran disimilitud entre los países. Sobre la rendición de cuentas a padres y apoderados, encabeza la lista Azerbaiyán, bastante lejos de países cercanos geográficamente, como Kazajistán, Kirguistán y Turquía, con valores en los índices bordeando los 8 puntos, mientras que los que dan menos información o la dan más incompleta son Italia, Macao-China, Países Bajos y Austria, con puntajes que no superan los 1,5 puntos (Figura 4). El promedio mundial es levemente mayor que el promedio de la OCDE, aunque no se observa que haya una tendencia marcada en ambos grupos de países. Chile ocupa el lugar 19° dentro de esta lista, muy poco por sobre el promedio total y el de la OCDE, con 5,5 puntos en el índice.

Cuando se observa la rendición de la gestión, se puede apreciar un panorama similar. Los países son bastante disímiles entre ellos, y también son naciones de Asia central las que alcanzan los mayores índices, es decir, que utilizan la información para más motivos asociados a la gestión, mientras que los índices más bajos se observan en Japón, Finlandia, Suiza y Bélgica, con valores menores a los 2 puntos (Figura 5).

²¹ El promedio mundial también incorpora a los países de la OCDE



Chile está en el puesto número 23 en esta lista, con 5,6 puntos, por sobre el promedio total y muy por encima del de la OCDE. Sobre eso, llama la atención que los países de la OCDE en general no utilizan tanto la información para rendir cuentas de la gestión como otros países y que, salvo excepciones.

Para ver la recolección y el uso de la información dentro de los establecimientos fueron creados dos índices. Uno mide la supervisión de la enseñanza dentro del establecimiento, específicamente en las clases de lenguaje y comunicación. El índice incorpora diversas prácticas de supervisión que podrían hacerse. Así, un alto valor en el índice indica que se realizan varias prácticas de supervisión por parte de distintos actores en los establecimientos de los alumnos diagnosticados, lo que estaría relacionado con un alto apoyo y flujo de información sobre la enseñanza.

El segundo índice en tanto muestra el uso de las evaluaciones para el funcionamiento interno del establecimiento. Las variables incorporadas representan una serie de propósitos para los cuales los resultados de las evaluaciones a los estudiantes podrían ser utilizados, por lo que un alto valor en el índice implicaría que las evaluaciones de los alumnos se aprovechan para variados propósitos más allá de la calificación y promoción de alumnos.

Sobre la supervisión de la enseñanza, se observa que los países que más desarrollan prácticas de supervisión en sus establecimientos son países principalmente de Asia central y Medio Oriente. Encabezan la lista Kirguistán, Azerbaiyán, Jordania y Kazajistán. En el otro extremo, países europeos y miembros de la OCDE son los que menos prácticas de supervisión de la enseñanza presentan, siendo Finlandia el país con el menor valor en el índice y seguido por Grecia, España e Islandia (Figura 6).

Chile se ubica en el lugar 40° de esta lista, con 6,2 puntos en el índice, casi un punto sobre el promedio de la OCDE y justo sobre el promedio mundial. Los países de la OCDE en general son los que muestran los índices más bajos de supervisión de la enseñanza, al menos en sus clases de lenguaje, lo que habla de países donde los docentes trabajan más individualmente, y sin tanto apoyo en aula de parte de superiores o pares.

En cuanto al uso interno de evaluaciones, también se observa gran variabilidad entre los países. Encabezan la lista países del sudeste asiático, como Singapur, Indonesia, Tailandia, seguidos del Reino Unido; mientras que los países en que menos se utilizan las evaluaciones del establecimiento para otros fines son todo europeos, específicamente Bélgica, Grecia, Austria y Suiza (Figura 7).

Chile está en el lugar 39° en esta lista, con 6,3 puntos. Este puntaje no es bajo, aunque está bastante por debajo del promedio total y levemente debajo del promedio de los países de la OCDE.

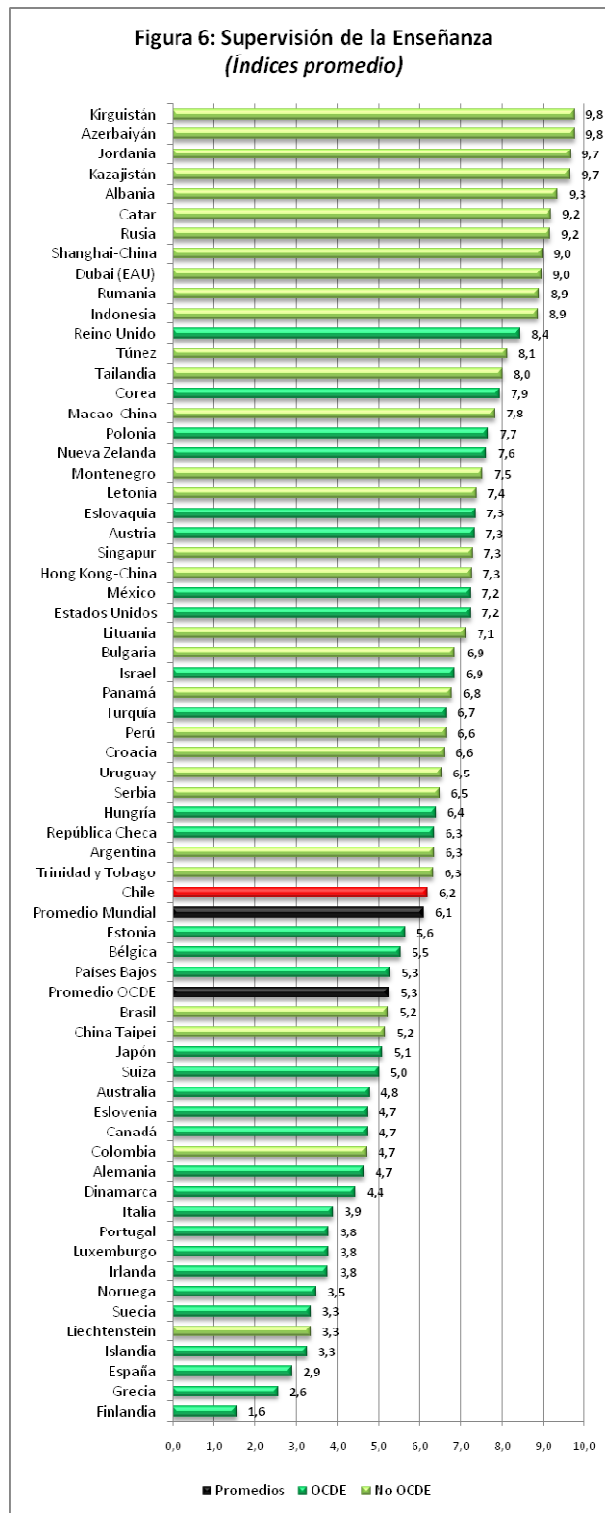
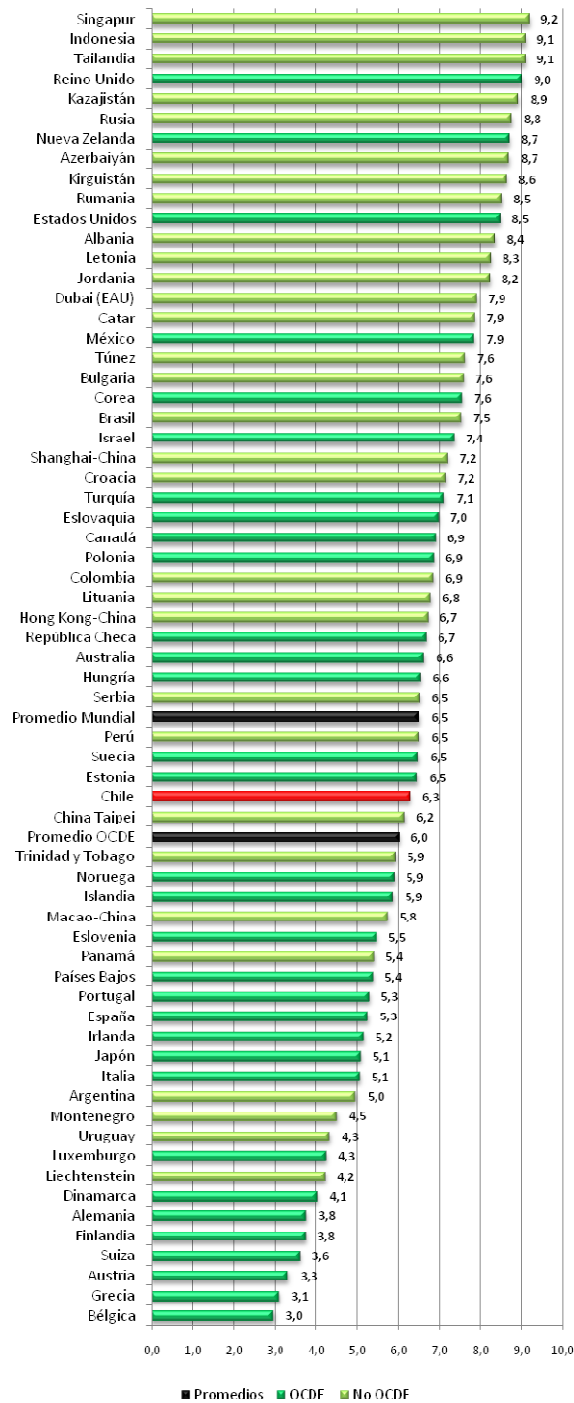


Figura 7: Uso de Evaluaciones
(índices promedio)



En general se ve que en todas estas políticas relacionadas con la información y la rendición de cuentas Chile es un país que está cerca del promedio. Llama la atención que, en general, son los países de la OCDE los que más bajos índices presentan, es decir, los que menos rinden cuentas sobre la información y los que menos la utilizan –al menos para los fines por los cuales se pregunta en los cuestionarios de factores asociados de PISA..

iii. Atribuciones del Director

Como último tema, se analizaron las atribuciones que tiene el director dentro del establecimiento. Para esto, se tomaron en cuenta una serie de variables en las que el director responde si tiene o no una responsabilidad considerable dentro del establecimiento, y se generaron cuatro índices.

El primer índice responde a las atribuciones que tiene el director sobre la selección de profesores. Principalmente mide si los directores tienen una responsabilidad considerable en la selección, contratación y despido de los profesores del establecimiento. El segundo índice muestra las atribuciones que tiene el director en la definición de los sueldos de los profesores, tanto en los sueldos iniciales como en el aumento de sueldos de los mismos. El tercer índice muestra las atribuciones del director sobre el presupuesto y la asignación de recursos dentro del establecimiento. Por último, el cuarto índice está relacionado con las atribuciones del director en una serie de políticas ligadas a la enseñanza y la disciplina en la escuela.

En cuanto a las atribuciones en la selección de docentes, se puede apreciar una gran variabilidad entre los distintos países, presentándose algunos donde las atribuciones de los directores son prácticamente totales, como muchos de los países de Europa del Este, y a la vez países en que las atribuciones del director en este aspecto son casi nulas, como Grecia, Túnez, Turquía o Jordania, naciones en las cuales el índice construido no alcanza el valor 1. (Figura 8).

Figura 8: Atribuciones del Director en Selección de Profesores (Índices promedio)

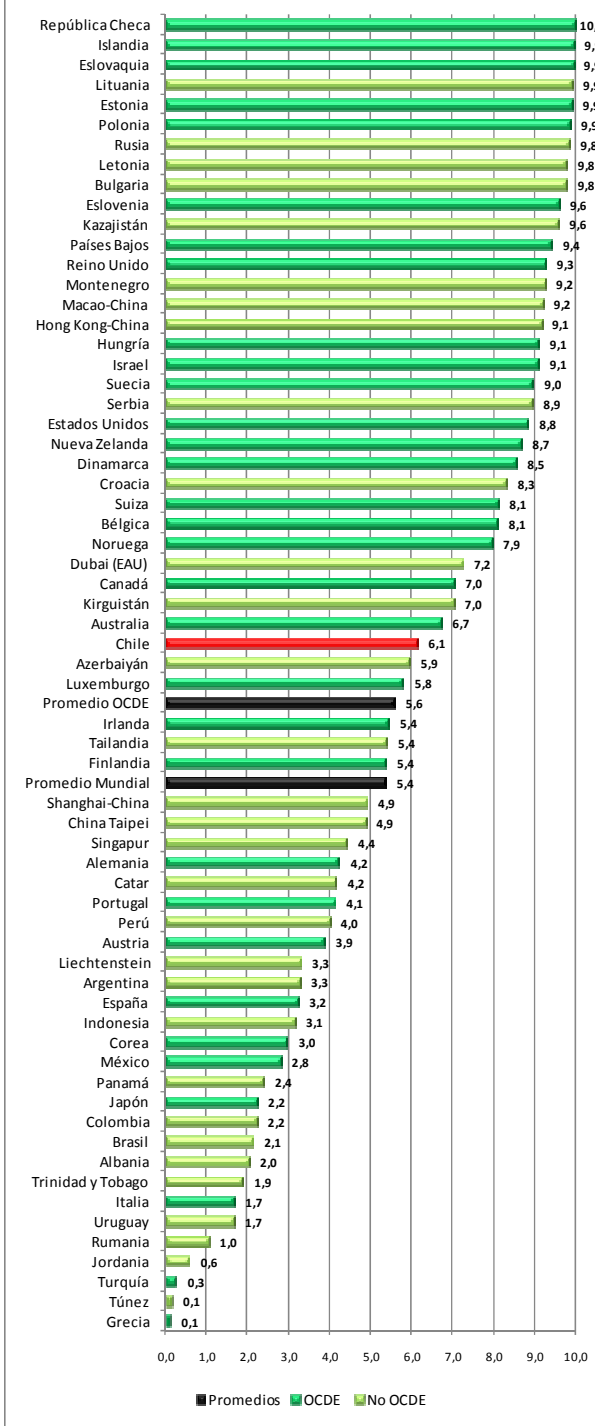
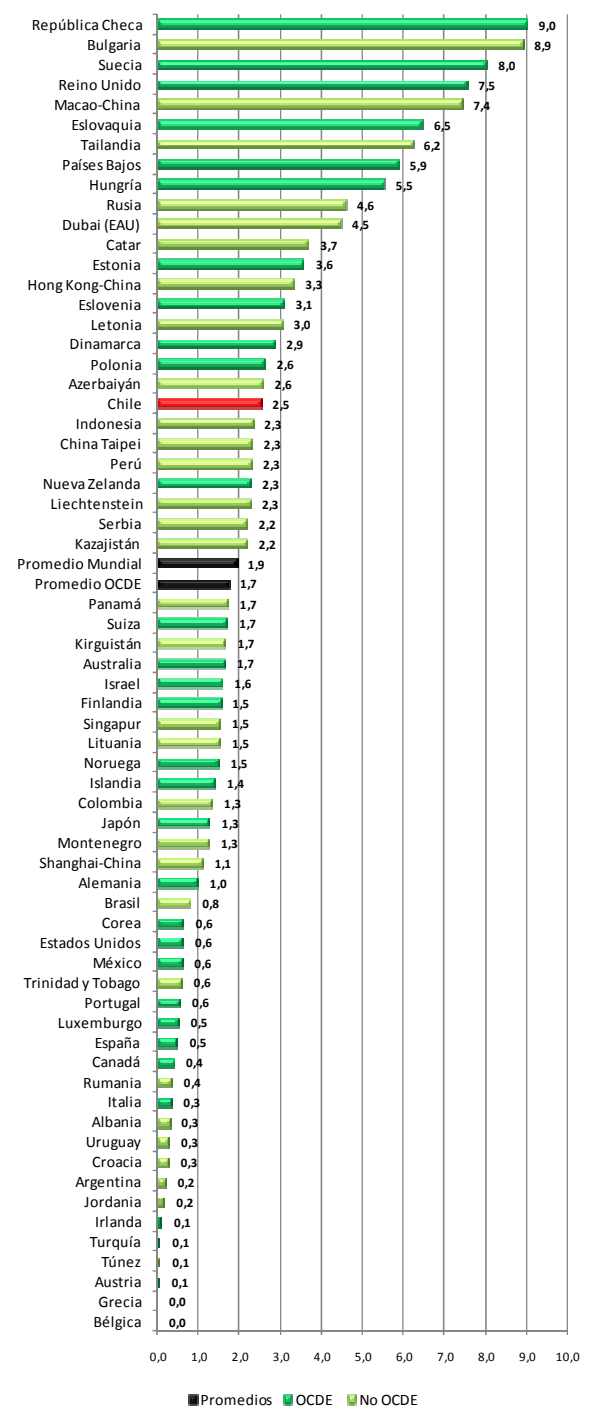


Figura 9: Atribuciones del Director en Definición de Sueldos (Índices promedio)



Chile se presenta en este caso como un país promedio. Sus 6,1 puntos en el índice son sólo levemente mayores que los 5,6 de la OCDE o los 5,4 puntos del promedio mundial, ubicándose en el lugar 32° de la lista. Es preciso considerar que este análisis comparativo a nivel de países, agrupa la realidad nacional de directores de establecimientos públicos y privados que, en Chile, enfrentan marcos legales muy distintos. Si bien Chile no está dentro de los países donde los directivos tienen

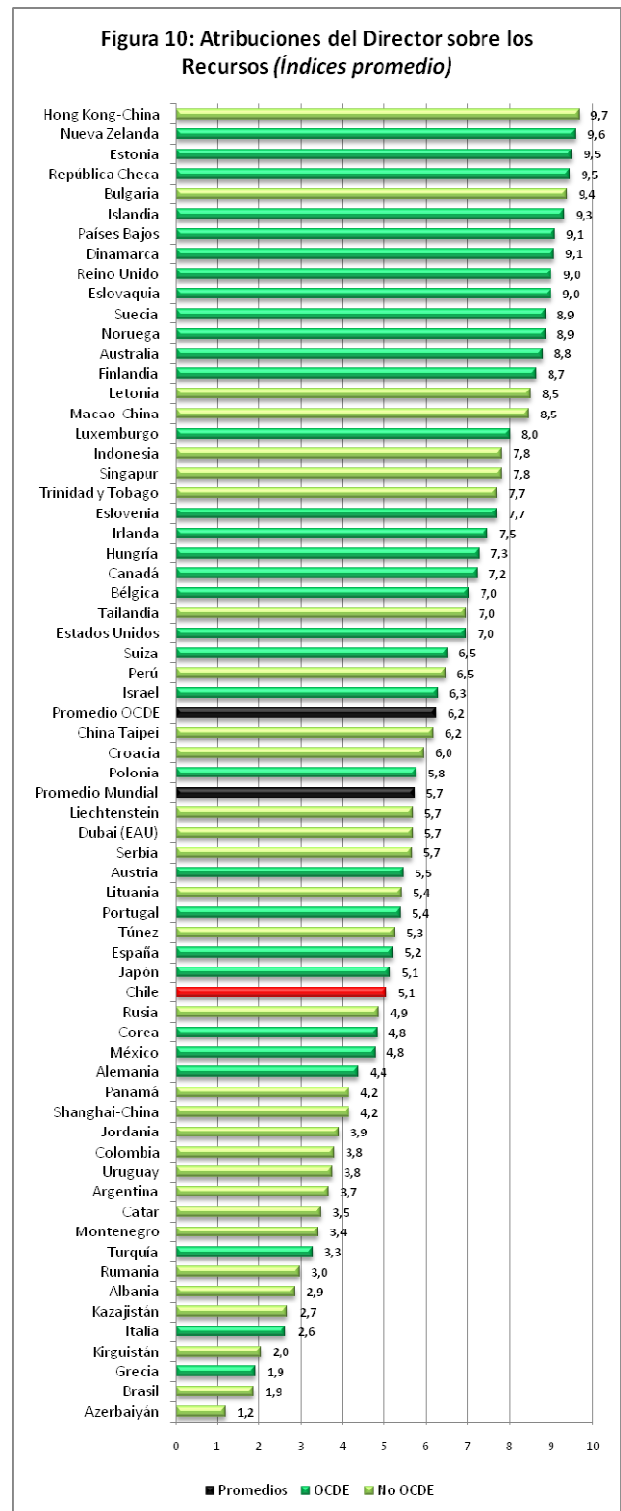
grandes facultades sobre este tema, tampoco es parte del grupo de países con pocas atribuciones. Sin embargo, se debe recordar la alta proporción de establecimientos privados que existe en el país, lo que puede estar sesgando los resultados a altos índices.

En materia de asignación de sueldos, la tendencia internacional es que los directores no tienen muchas atribuciones, y sólo algunos países escapan de esa norma. De hecho, apenas 9 de los países evaluados tienen un índice promedio sobre los 5 puntos, y la mayoría ni siquiera supera los 2 puntos. El promedio mundial es de 1,9 puntos, y el de la OCDE es aún más bajo, con 1,7 puntos.

La lista la encabezan República Checa y Bulgaria, bordeando los 9 puntos. En el otro extremo, Grecia y Bélgica destacan porque los datos muestran que no habría directores con responsabilidad en la asignación de sueldos, y veinte países de diversas zonas del mundo no alcanzan siquiera un punto en el índice. Por lo mismo Chile, que obtiene 2,5 puntos, llega al vigésimo puesto de la lista. Es decir, si bien en Chile la tendencia general es que los directivos no tengan una responsabilidad alta en la definición de sueldos, tampoco es algo que suceda en la mayoría de los países del mundo.

Al analizar las atribuciones sobre los recursos y el presupuesto del establecimiento, los resultados son más dispersos, mostrando países donde los directivos tienen altas atribuciones y otros donde éstas son bastante escasas. Encabezan la lista Hong Kong, Nueva Zelanda, Estonia y República Checa, mientras que al final se encuentran países tan disímiles como Azerbaiyán, Brasil, Grecia y Kirguistán (Figura 10).

El promedio mundial es de 5,7, y es algo más alto en los países de la OCDE, llegando a los 6,2 puntos. De hecho, la mayoría de los países que encabezan la lista pertenecen al grupo de países desarrollados. Chile, en tanto, muestra bajos índices relativos de atribuciones sobre los recursos, siendo su promedio de 5,1, y situándose en el lugar 43° de la lista y 26° de la OCDE.



Por último, sobre las atribuciones de los directores en aspectos de la enseñanza, también se observan resultados variados según el país. La lista la encabezan República Checa, Japón y Estonia, con índices promedio que casi llegan a los 9 puntos, mientras que al final de la lista encontramos a Jordania, Grecia y Turquía, con índices que no llegan a los 2 puntos (Figura 11).

Los directores de países de la OCDE muestran mayores facultades en este aspecto, y Chile en ese sentido está levemente sobre la media, junto a países europeos como Alemania, Suecia, Suiza, Austria y Noruega, ubicándose en el lugar 29° de la lista.

b. Identificación de tipos de configuración de liderazgo y relación con resultados PISA 2009

El ejercicio que se presenta a continuación, consiste en una reducción de datos que tiene por objetivo identificar tipos de países según las políticas y prácticas que configuran el ejercicio del liderazgo escolar en los establecimientos educacionales. El análisis comparativo se ha realizado agrupando a los países en base a características similares en los mismos índices empleados en las secciones anteriores. Estos son:

- Uso de evaluaciones
- Rendición de cuentas a padres sobre resultados
- Rendición de cuentas sobre la gestión
- Supervisión de la enseñanza
- Prácticas de liderazgo directivo
- Atribuciones del director en selección de personal
- Atribuciones del director en definición de sueldos
- Atribuciones del director sobre los recursos
- Atribuciones del director sobre aspectos pedagógicos

A través de pruebas ANOVA y test de comparación de medias, se busca caracterizar a estos grupos y dar cuenta de cuáles son sus diferencias. Así, se puede dar cuenta de distintas maneras de configurar el ejercicio del liderazgo (tanto a partir de lo que el director “hace”, como del marco que contextualiza las posibilidades de acción)

Adicionalmente, se realiza una exploración de la relación entre los grupos de países que se han conformado según su configuración de liderazgo y los resultados PISA 2009 en lectura que obtienen. Ello se realiza en primer lugar comparando las medias del puntaje bruto obtenido en promedio por cada grupo (mediante ANOVA y test de comparación de medias), y, en segundo lugar, repitiendo el análisis para una medida de puntaje PISA 2009 en lectura que se encuentra controlada por el índice de estatus socioeconómico y cultural del país.

Este análisis, que busca agrupar países en función de sus similitudes en el ejercicio del liderazgo, se realizó utilizando el método de Ward y una opción de 5 clusters. La medida de similaridad fue la distancia euclídea al cuadrado. Estas decisiones metodológicas se derivan de un proceso que testeó la pertinencia del uso de métodos y número de clusters alternativos²².

Los resultados muestran grupos conformados por países que, en general, se encuentran cercanos geográficamente o que comparten elementos culturales y que se encuentran en niveles relativamente similares de desarrollo económico (Resumidos en tabla N°4 y Figura 11).

Así, el primer grupo se compone de países principalmente asiáticos, específicamente, del sudeste asiático, medio oriente y Asia central. Estos son acompañados por tres países europeos, entre los que se encuentra Rusia.

²² Mayor detalle sobre la justificación del uso del método de Ward, definición del número de clusters y descarte de otros métodos, está disponible en el capítulo de marco metodológico

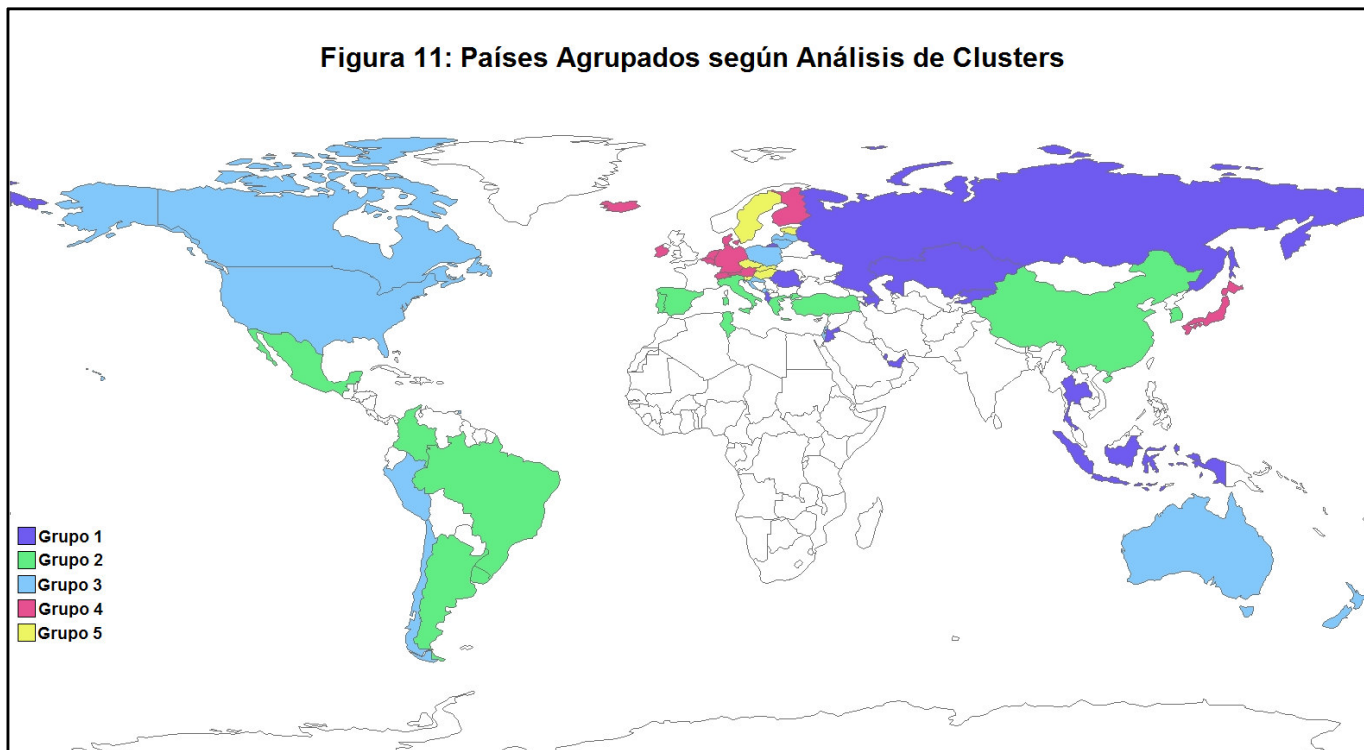
El segundo grupo se compone por la mayoría de los países latinoamericanos que rindieron PISA en 2009, a los cuales se suman los países mediterráneos, con fuerte presencia de aquellos del sur de Europa. A ellos se suman dos sistemas educativos de Asia: Shanghai China y China Taipei.

Tabla N°4: Países Agrupados según Análisis de Clusters

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Albania	Argentina	Australia	Austria	Bulgaria
Azerbaiyán	Brasil	Canadá	Bélgica	República Checa
Indonesia	Colombia	Chile	Suiza	Estonia
Jordania	España	Hong Kong-China	Alemania	Hungría
Kazajistán	Grecia	Croacia	Dinamarca	Macao-China
Kirguistán	Italia	Israel	Finlandia	Países Bajos
Dubai (EAU)	Corea	Lituania	Irlanda	Eslovaquia
Catar	México	Letonia	Islandia	Eslovenia
Rumania	Panamá	Montenegro	Japón	Suecia
Rusia	Portugal	Nueva Zelanda	Liechtenstein	
Singapur	Shanghái-China	Perú	Luxemburgo	
Tailandia	China Taipei	Polonia	Noruega	
	Túnez	Serbia		
	Turquía	Trinidad y Tobago		
	Uruguay	Estados Unidos		

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Figura 11: Países Agrupados según Análisis de Clusters



El tercero, en tanto, se integra por países diversos en términos geográficos entre los cuales se encuentran Chile y Perú. Acá además se ubican, entre otros, los países anglosajones de Norteamérica y de Oceanía, algunos europeos –con fuerte presencia de Los Balcanes- y Hong Kong-China. La presencia de los países anglosajones sugiere que se trata de sistemas educativos que han tomado opciones semejantes en las definiciones políticas sobre el liderazgo escolar. En este sentido, aunque con énfasis distintos, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda comparten con Chile una política de definición de estándares de aprendizaje, estándares o marcos de actuación que

definen las expectativas para el ejercicio del liderazgo y la docencia, se incentiva el accountability en las escuelas (asociado a incentivos y sanciones) y disponen de sistemas evaluativos para monitorear los resultados de los alumnos.

El grupo número 4, está compuesto por países de Europa, incluyendo a la mayoría de los países escandinavos. A este grupo, se integra sólo un país no europeo: Japón. Por último, el grupo 5 también está integrado principalmente por países de Europa, con fuerte presencia de los sectores centrales y orientales de dicho continente.

La tabla N°5, en tanto muestra la media que obtiene cada grupo en cada uno de los índices medidos. Estos han sido convertidos a puntajes estandarizados, de manera que sea más fácil la comparación del ejercicio de las distintas prácticas, sin que la diferencia en las escalas de las preguntas introduzca sesgos en la apreciación.

Tabla N°5: Valores medios de cada variable según clúster

	Ward Method				
	1	2	3	4	5
Uso de Evaluaciones	,72658	-,05450	,14562	-,80786	-,04555
Rendición de Cuentas a Padres	,67823	-,13938	,08088	-,32821	-,18898
Uso de Datos	,92141	-,16415	,17776	-,77510	-,03399
Supervisión de la Enseñanza	,94617	-,21153	,03955	-,46168	-,01259
Prácticas de Liderazgo Directivo	,50998	,06146	,19453	-,83742	-,22845
Atribuciones del director en selección de personal	-,06358	-,60715	,49884	,24923	,92941
Atribuciones del director en definición de sueldos	,24177	-,32197	-,07664	-,18244	1,30301
Atribuciones del director sobre los recursos	-,28772	-,39260	,32596	,33196	,71421
Atribuciones del director en aspectos pedagógicos	-,14274	-,46929	,39162	,47456	,43955

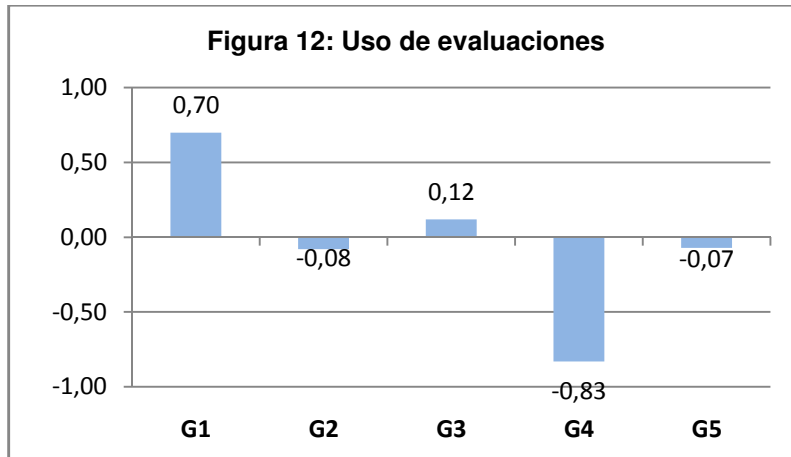
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En efecto, el test ANOVA indica que la hipótesis nula puede ser rechazada para todas las variables analizadas con un 99% de confianza (ver anexo A). Ello implica que en cada uno de los índices evaluados, al menos uno de los grupos de países tiene un promedio que en términos estadísticos es significativamente distinto a los demás.

Al realizar las comparaciones de medias²³, se obtiene que los resultados son bastante consistentes. Sólo en dos de los índices considerados en la construcción de conglomerados se observa que dos grupos sean iguales. En este sentido, en el índice de Uso de evaluaciones, no se observa que la diferencia entre los grupos 2 y 5 sea estadísticamente significativa, así como tampoco lo sería, la diferencia observada en el índice de Atribuciones sobre los recursos entre los grupos 3 y 4.

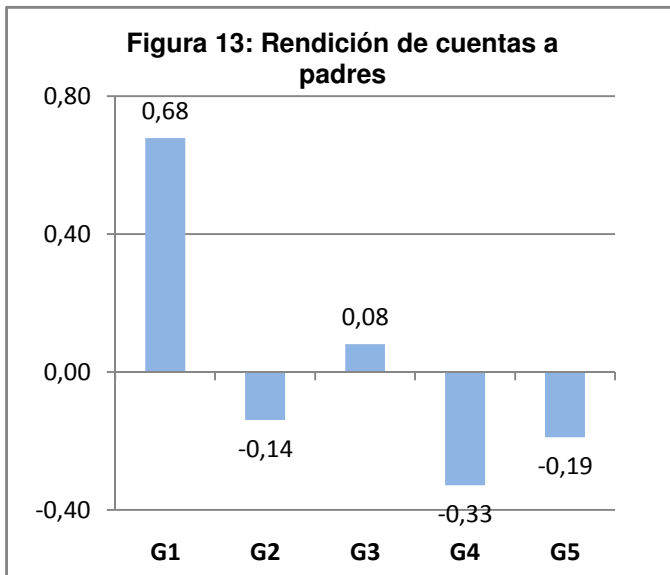
Al observar individualmente las variables, se observa que mientras en el grupo 1 se dan más frecuentemente las prácticas de uso de evaluaciones, seguido del grupo tres, ambos por sobre la media, esta acción de uso interno de los resultados de aprendizaje se da comparativamente con muy poca frecuencia en el grupo 4.

²³Para el detalle de los resultados ver anexo A.

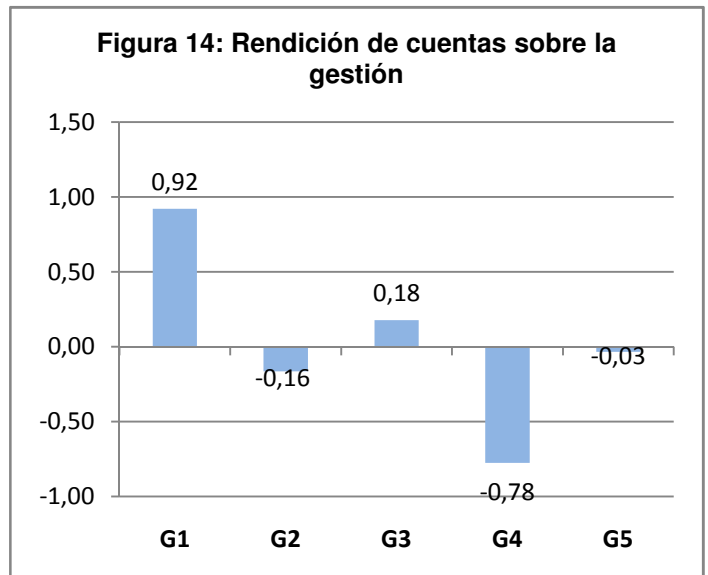


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

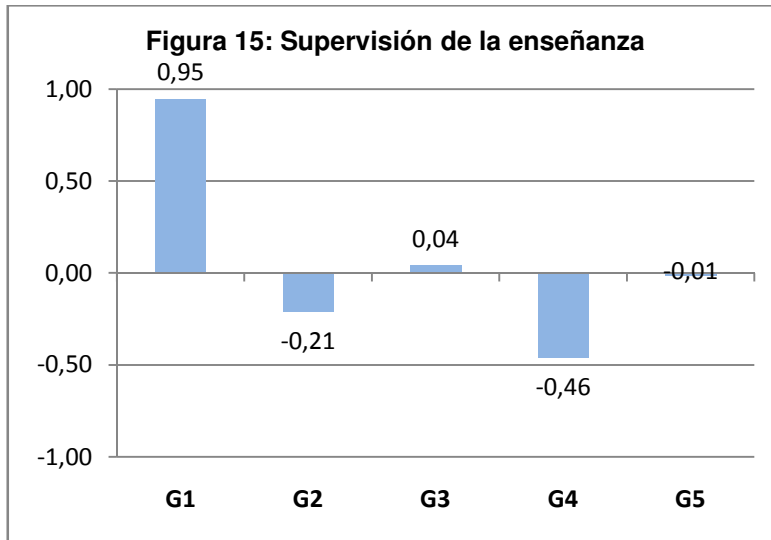
Semejante es la tendencia en lo vinculado a la rendición de cuentas a padres respecto de los resultados de los estudiantes, la rendición de cuentas sobre la gestión y la supervisión de la enseñanza. En las tres dimensiones, nuevamente, los grupos 1 y luego el 3 son los que muestran los indicadores más altos, mientras que el 4 presenta la menor realización de las prácticas, siendo seguido generalmente por el grupo 2. En el caso de la rendición de cuentas a padres, el grupo 5 tampoco muestra un nivel fuerte de instalación de la actividad.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

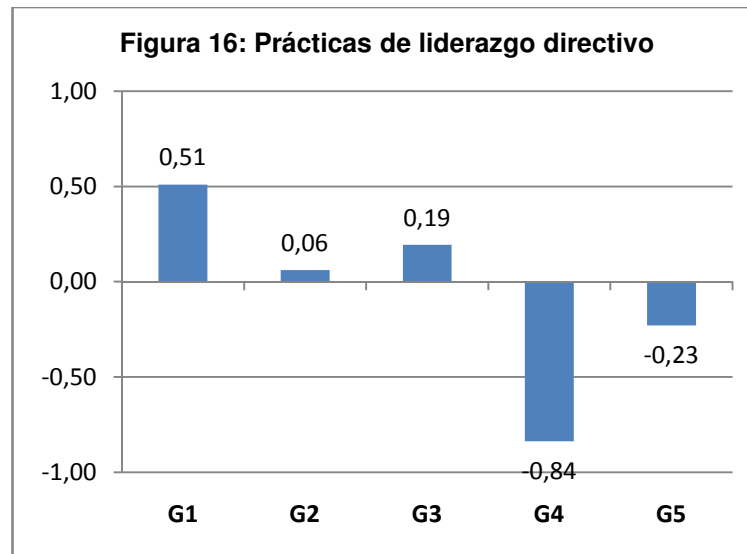


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



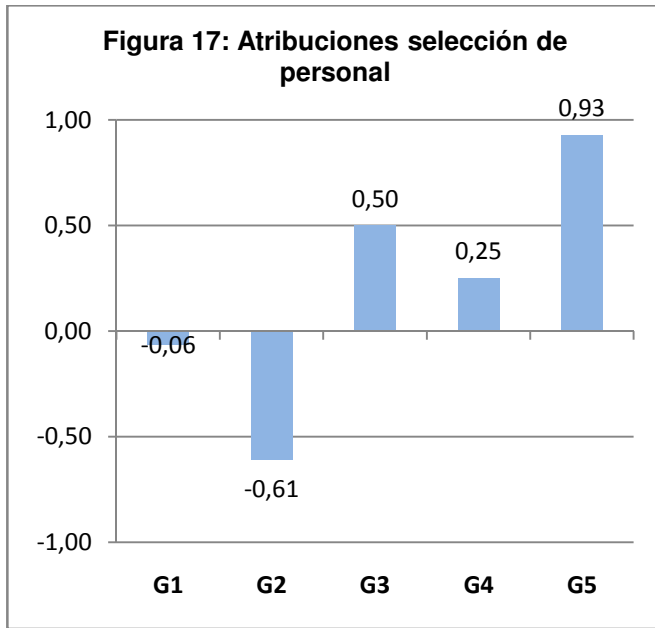
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En relación con las prácticas de liderazgo, la tendencia sigue siendo la misma que en las dimensiones anteriores. No obstante, acá es posible observar que, en términos relativos, el grupo 2 se sitúa con un promedio de prácticas por sobre la media. Una vez más los grupos 5 y especialmente el 4 muestran la menor realización de este tipo de prácticas.

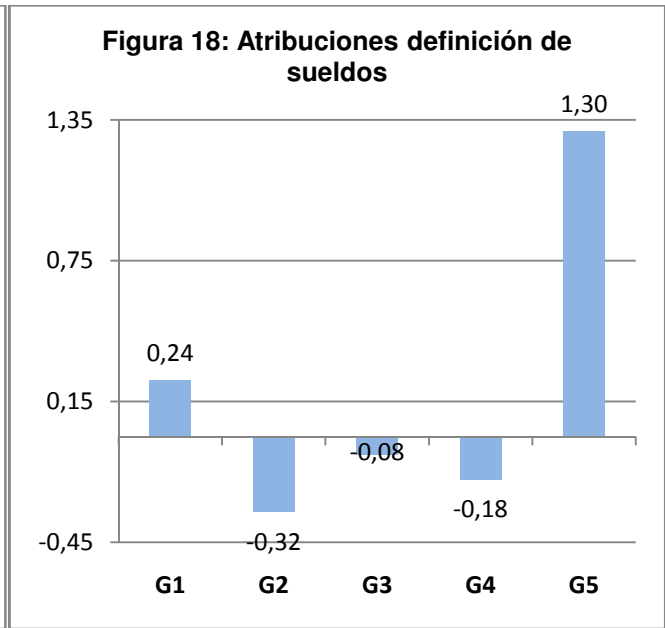


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

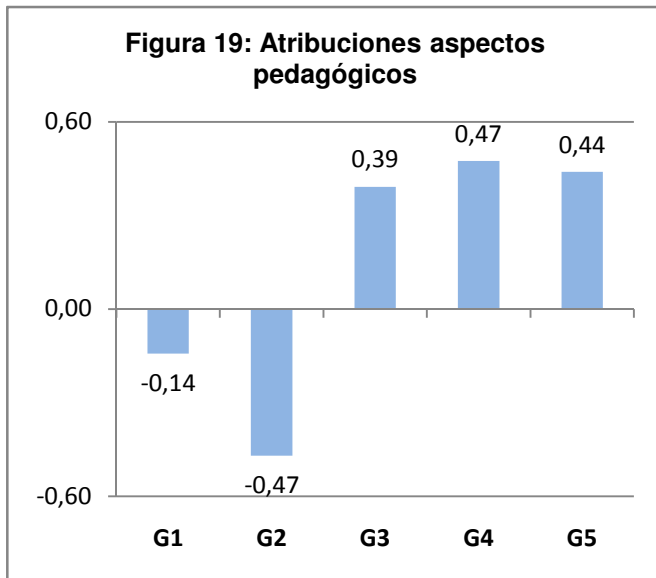
Respecto de las atribuciones se muestra una tendencia distinta a la observada en las dimensiones anteriores. Así, los grupos 1 y 3, dejan de presentar características semejantes. En este sentido, mientras que en el primero se observa que los directores escasamente tienen responsabilidad en los distintos ámbitos de decisión de la escuela (con excepción de la definición de sueldos, donde están por sobre la media), el tercer conglomerado de países se encuentra sobre el promedio general de responsabilidades del director. Así, los grupos 3, 4 y 5 son los que presentan los mayores índices de atribuciones para los directores, siendo este último el que les entrega mayor autonomía, especialmente en lo que respecta a la selección de personal y la definición de sueldos. El grupo 2, en tanto, es el que asignaría menor responsabilidad a los directores en la toma de decisiones que afectan a la escuela, en todos los ámbitos



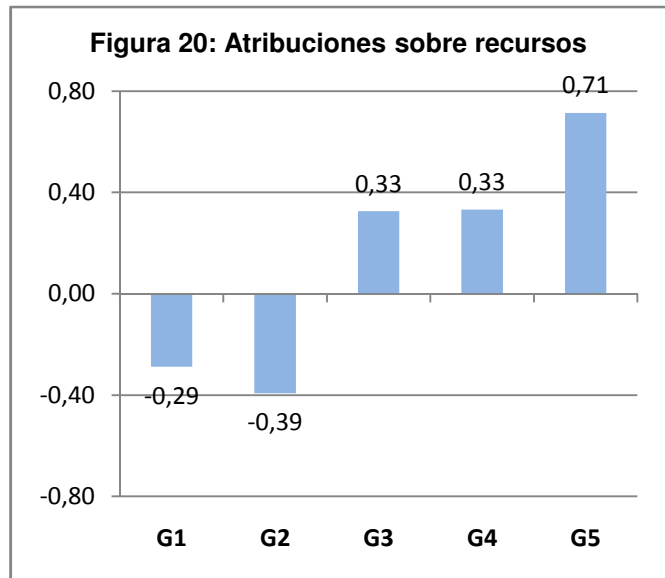
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



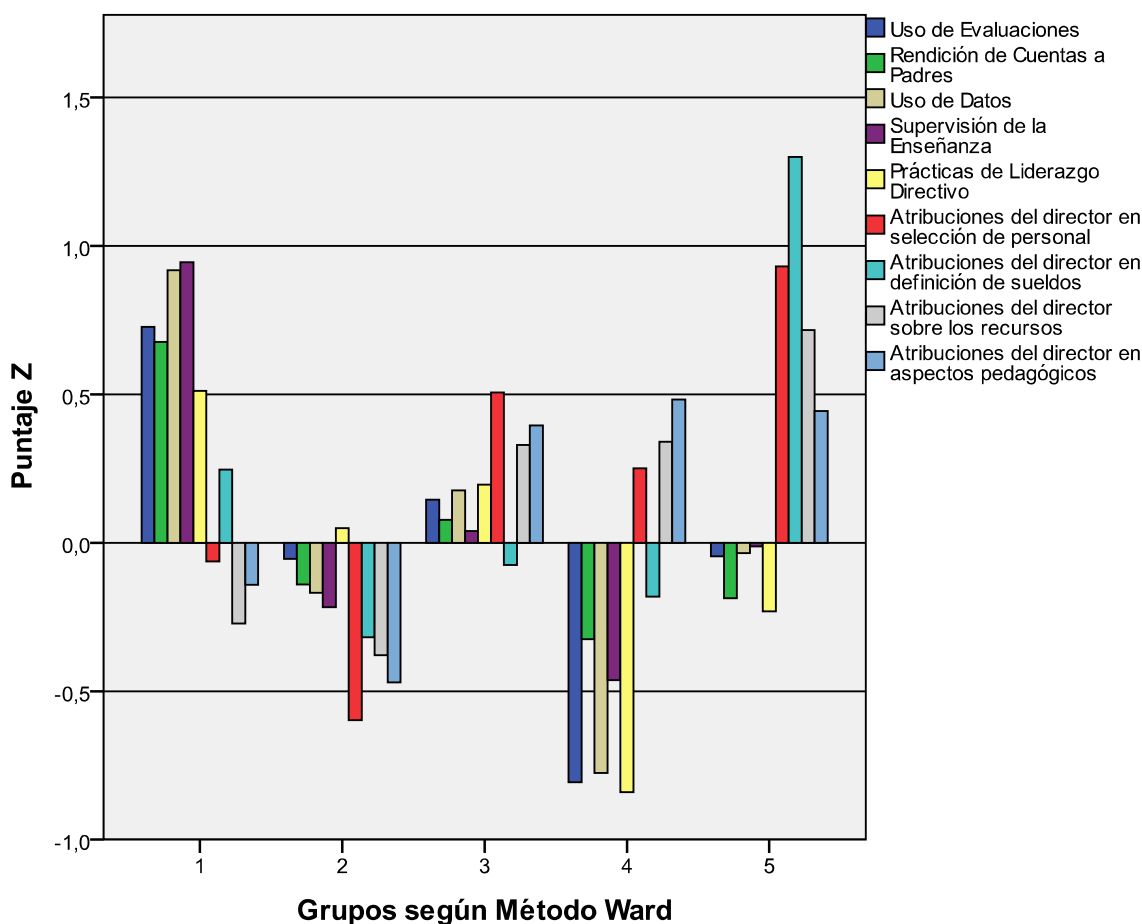
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

La figura 21, que se muestra a continuación, permite comparar las características de los grupos de países en las distintas variables que configuran el liderazgo directivo.

Figura 21: Valores medios de cada variable según clúster



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Una vez identificados los conglomerados y las distintas configuraciones de ejercicio del liderazgo que éstos representan, se procedió a realizar un análisis comparado para explorar su asociación con resultados PISA en lectura.

Tabla N°6: Resultados de lectura PISA 2009, según grupos de países construidos en base a índices de gestión y liderazgo escolar²⁴

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Puntaje	409,14	454,04	483,75	500,25	484,04

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Se ejecutaron las pruebas que comparan las medias de los conglomerados para cada uno de los valores plausibles (*plausible values*) en lectura que entrega PISA 2009. Se obtiene que el test ANOVA indica que en todos los plausible values al menos uno de los conglomerados es distinto. Sin embargo, al comparar cada uno de los grupos, en cada uno de los valores plausibles no se encuentra diferencia significativa en los resultados obtenidos por los grupos 3 y 5²⁵.

²⁴ Los puntajes son obtenidos para cada valor plausible y se presenta el puntaje promedio para cada clúster.

²⁵ En el anexo C se muestra a modo de ejemplo la tabla de comparación de medias correspondiente al primer plausible value

Se observa que el clúster 4 es el que obtiene mayor puntaje promedio con 500,25 puntos y el clúster 1 el que obtiene el menor puntaje promedio con 409,14 puntos. Esto supone una brecha entre ambos conglomerados de 91,11 puntos lo que equivale a más de dos años de aprendizaje promedio en los países de la OCDE, (39 puntos es el aprendizaje promedio para un año). Sin embargo, un punto que es pertinente mencionar, es la asociación que existe entre los resultados obtenidos por los distintos clústeres y el índice de estatus socioeconómico y cultural (IESEC) de los países que los integran. En este sentido, tal como muestra la tabla N°7, si bien no se trata de una relación directa, existe alta correspondencia entre los grupos de países que obtienen mejores resultados y su puntaje en la escala del IESEC. En efecto, la correlación promedio entre el IESEC y los resultados (valores plausibles) para la prueba PISA de lectura es 0,4.

Tabla N°7: Comparación de medias en IESEC, según clústeres de países contruidos de acuerdo a índices de gestión y liderazgo escolar

	1	2	3	4	5
Índice de Estatus Social, Económico y Cultural	-,463	-,688	-,038	,205	-,056

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Por lo tanto, resulta pertinente utilizar una medida de los puntajes en lectura que se encuentre estandarizada según el IESEC de los países. Si bien esto no logra hacerse cargo de la gran diversidad cultural que existe entre ellos (y al interior de ellos) en cierta medida ayuda a controlar por una de las variables extra escuela que explica parte importante de las variación entre países. Para esto se clasificó a cada estudiante en cuartiles de acuerdo al IESEC y se calcularon los nuevos puntajes corregidos que se muestran en la tabla N°8²⁶.

Tabla N°8: Resultados de lectura PISA 2009, según grupos de países contruidos en base a índices de gestión y liderazgo escolar controlados por IESEC²⁷

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Puntaje PISA 2009	403,58	462,62	468,87	477,23	469,14

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En general los clústeres que tienen un mayor IESEC disminuyen su puntaje promedio y el clúster con menor índice aumenta su puntaje. La excepción se da para el clúster 1 que pese a tener un bajo índice promedio, disminuye su puntaje al controlar por IESEC. La brecha entre el clúster 4 y el clúster 1 se reduce a 73,65 puntos siendo ésta equivalente a menos de dos años de aprendizaje promedio de los países de la OCDE. Además se observa que la diferencia existente entre el clúster 3 y 5 se reduce a 0,27 puntos. No obstante lo anterior, las posiciones al ordenarlos por puntaje se mantienen.

Se realizó nuevamente un análisis ANOVA y de comparación de medias para cada valor plausible y se analizó si las diferencias entre los distintos grupos son significativas. Los resultados obtenidos señalan que si bien el test ANOVA muestra que en todos los valores plausibles al menos un grupo tiene media distinta, el análisis de comparación de medias entre conglomerados mantiene que los grupos 3 y 5 no presentan diferencias estadísticamente significativas en ningún resultado plausible de PISA en lectura, aun corrigiendo por nivel socioeconómico²⁸.

²⁶ Ver Anexo B para el detalle de la estandarización de los puntajes.

²⁷ Los puntajes son obtenidos para cada valor plausible y se presenta el puntaje promedio para cada clúster.

²⁸ Ver anexo C para ver en detalle los resultados de la comparación de medias.

La similitud que obtienen en sus puntajes conjuntos de países con características de liderazgo tan disímiles, apoya la idea de que los resultados educativos son producto de múltiples variables, escolares y de contexto, que se interrelacionan afectando los aprendizajes de manera compleja. Así, países que mostraron fuertes niveles de ejercicio de prácticas directivas y aseguramiento de la calidad de la enseñanza a través de distintas medidas de *accountability* y uso estratégico de los resultados de aprendizaje de los alumnos, llegan a puntajes PISA en lectura muy distintos. Estas dos realidades estaban representadas por los grupos 1 y 3.

Así, entre ambos, el que mostró los mejores resultados, fue el que adicionalmente permitía a sus directores asumir responsabilidad en las decisiones que afectan a la escuela. En este sentido, este análisis pareciera mostrar que las medidas de presión sobre la gestión escolar, y a la vez del director sobre sus docentes, no serían suficientemente efectivas si éste no cuenta con la autonomía suficiente para decidir sobre los recursos (humanos y materiales) y políticas pedagógicas que podrían ayudar a definir, en la práctica, un proyecto educativo efectivo.

De todos modos, si bien se trata de una variable no medida por este estudio, el énfasis que los países hagan en la calidad de la formación inicial docente (y directiva) podría ser clave en el balance que hagan sus políticas respecto de la dicotomía autonomía-prescripción en escuelas. Así, la calidad profesional de docentes y directivos es un factor a considerar al definir lineamientos (de política y a nivel escuela) sobre prácticas de liderazgo que supervisen la enseñanza, exijan información y desarrollen capacidades docentes, así como también, en la definición de las autoridades (nacionales y locales) sobre el grado de autonomía que tendrán los directores para gestionar sus escuelas. Así, no es de extrañar que Finlandia, donde existen fuertes requisitos para ingresar a la profesión docente y hay un aseguramiento inicial de la calidad de quienes ejercen como profesores, esté en un cluster que se caracteriza porque no hay particular atención por evaluar el desempeño en aula, fortalecer el desarrollo profesional docente, ni menos, restringir la acción de aquellos que llegan a ejercer como directores.

Si bien contar con autonomía no asegura que ésta se use en el sentido de un liderazgo efectivo, las atribuciones parecieran tener las características de un piso a partir del cual el director podría empezar a actuar. Así, los tres grupos de países con los mejores resultados corregidos por IESEC (4,5 y 3) son los que declaran en mayor medida que sus directores son los responsables de las decisiones que se toman en los establecimientos.

Por último, un resultado esperado pero aún así relevante, es la incidencia del contexto socioeconómico y cultural en los resultados de aprendizaje en lectura. Aún así, cuando este factor es controlado estadísticamente la disparidad entre los grupos de países –si bien se reduce- es considerable, siendo poco menor que el equivalente a dos años de aprendizaje. Este resultado obliga a profundizar en las variables que inciden en la inequidad en el aprendizaje, abriéndose a nuevos frentes para la política educativa y preguntas de investigación.

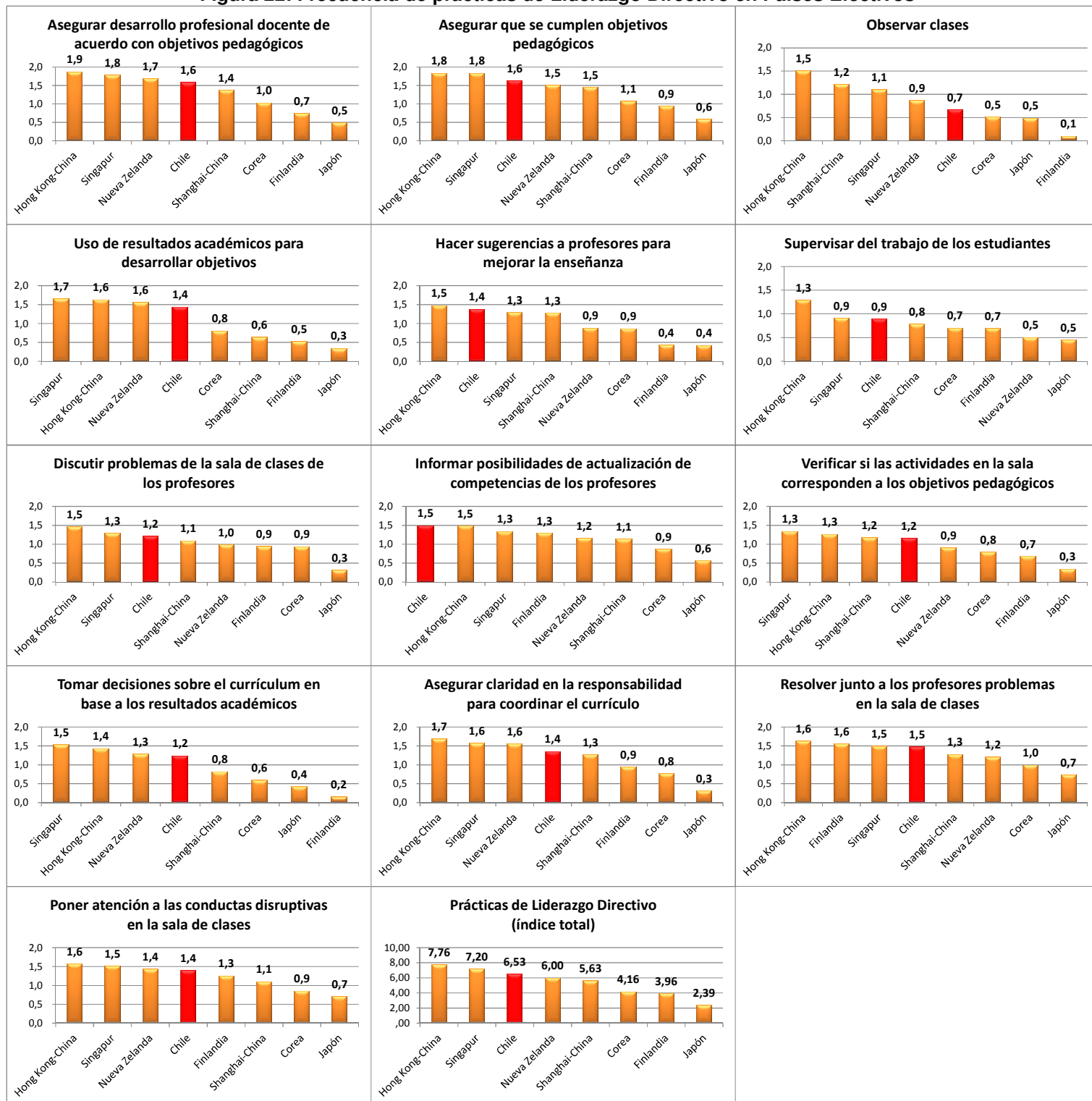
c. Comparación de Chile con grupos de países específicos

i. Comparación de Chile con Países Efectivos

- Prácticas de Liderazgo

Las prácticas de liderazgo son representadas en el presente estudio como escalas de 0 a 2, donde 0 representa la ausencia total o casi total de la práctica evaluada y 2 representa una práctica que se realiza frecuentemente en todos los establecimientos. Estas fueron consultadas a los directores, a partir de la frecuencia con que habían realizado ciertas prácticas o comportamientos durante el último año. Su definición detallada se encuentra disponible en el anexo 3.

Figura 22: Frecuencia de prácticas de Liderazgo Directivo en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En general no se ve una tendencia clara de prácticas de liderazgo entre los países más efectivos. De hecho, se puede apreciar que países como Hong Kong-China o Singapur presentan prácticas de

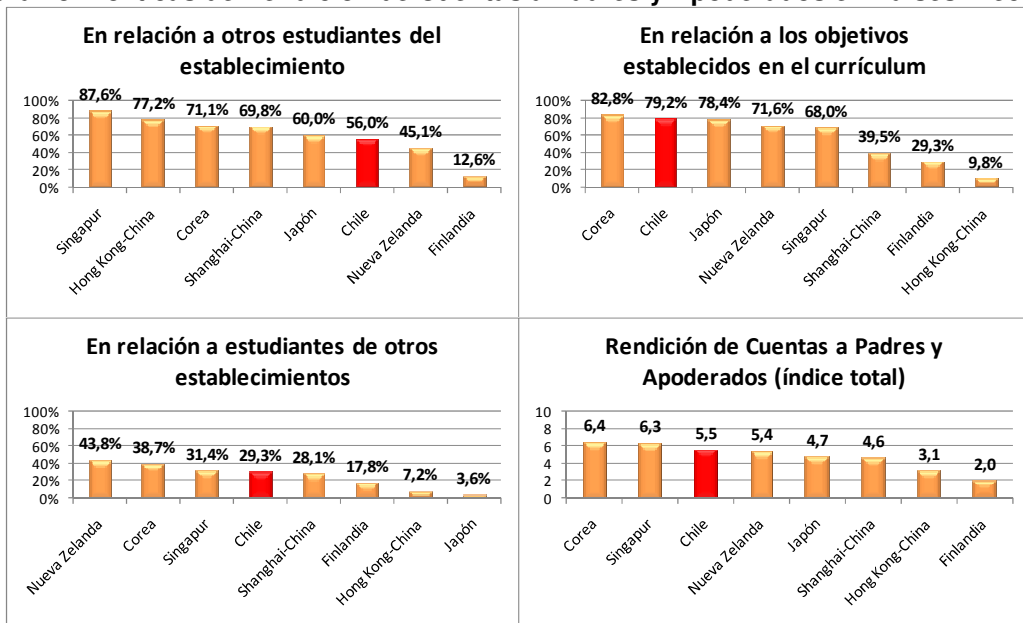
liderazgo efectivos frecuentes en sus establecimientos, mientras que en otros como Finlandia o Japón estas prácticas parecen no manifestarse de manera recurrente (Figura 22).

Chile en este sentido tampoco muestra resultados que resalten por estar muy por sobre o muy por debajo los países más efectivos. De hecho, en general, si se ordenan los países según la frecuencia de sus prácticas, el país ocupa en la mayoría de los casos el tercer o cuarto lugar, sólo manifestándose levemente más la actualización de conocimientos y habilidades de los profesores. De todas formas, al no observarse una tendencia común entre todos los países “efectivos”, es difícil decir qué prácticas directivas serían las que caracterizan a los países que logran mejores resultados PISA 2009 (corrigiendo por nivel socioeconómico y cultural). Es posible que haya variables intermedias y que no se estén midiendo, como por ejemplo, características culturales de los países que definen el rol de la autoridad dentro de la sociedad, lo que podría sugerir que las prácticas de liderazgo son más o menos efectivas según cómo se adecúan a las características del contexto sociocultural.

- *Rendición de Cuentas y Uso de la Información*

En primer lugar, se observaron indicadores de entrega de información a padres acerca de los resultados académicos de los alumnos, a través de 3 ítems. Los siguientes resultados muestran el porcentaje de estudiantes que pertenecen a establecimientos en los cuales se informa a padres y apoderados según el criterio indicado. En una primera mirada, se puede ver que, con excepción de Finlandia, en los países efectivos la tendencia es informar a los padres comparando los resultados de sus hijos con los de otros alumnos del establecimiento, además de una tendencia algo menor de informar en relación a los objetivos establecidos en el currículum. Informar en relación a estudiantes de otros colegios, en tanto, es algo que se hace bastante menos en estos países, lo que puede estar asociado a los costos o falta de acceso a dicha información que esto trae aparejado (Figura 23).

Figura 23: Políticas de Rendición de Cuentas a Padres y Apoderados en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

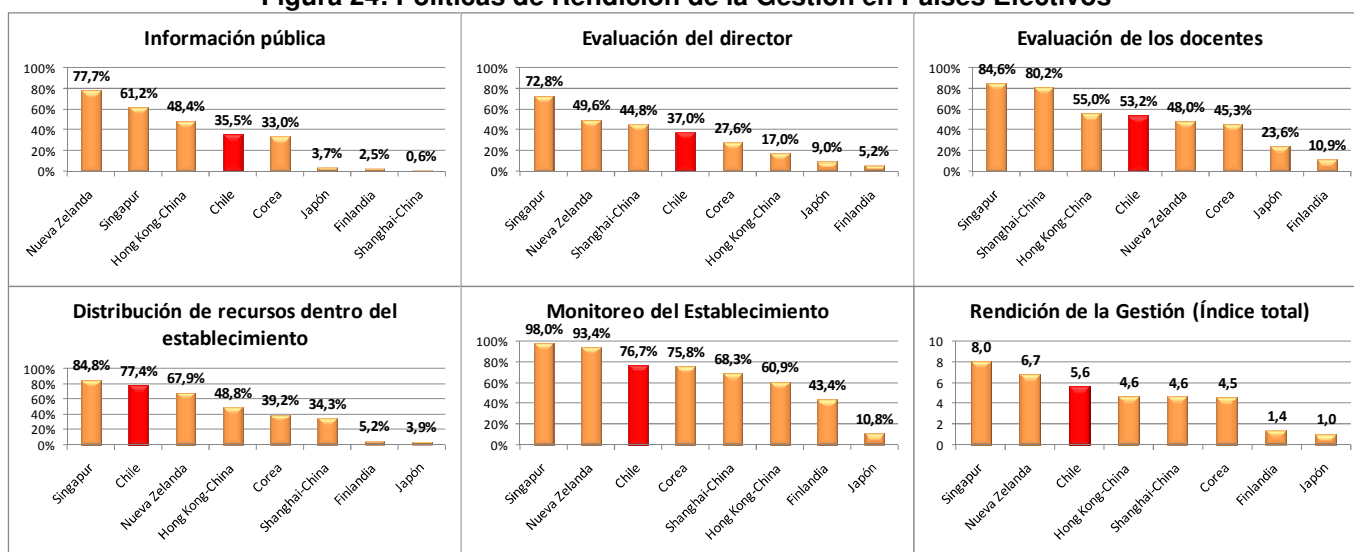
Chile parece enfocarse principalmente en la información en relación a los objetivos del currículum, y algo menos a la comparación con otros estudiantes del establecimiento. Al igual que los países

efectivos, no es mayor la cantidad de alumnos en establecimientos donde se informan los resultados en relación a otros establecimientos.

En segundo lugar, el análisis revisa la rendición de cuentas sobre la gestión del establecimiento, la cual se enfoca más bien a materias organizacionales. Se observa que en general no hay una tendencia clara en los países efectivos, en cuanto a información y uso de datos de resultados agregados con fines de gestión del establecimiento. El único aspecto en que se ve una tendencia más definida es que, excepto en Japón, en general los datos de los resultados agregados se usan para el monitoreo del establecimiento (Figura 24).

Chile parece utilizar más sus resultados agregados para la toma de decisiones de distribución de recursos dentro del establecimiento y el monitoreo del mismo, aunque en general no destaca ante los países efectivos en ninguno de los aspectos de rendición de cuentas sobre la gestión.

Figura 24: Políticas de Rendición de la Gestión en Países Efectivos

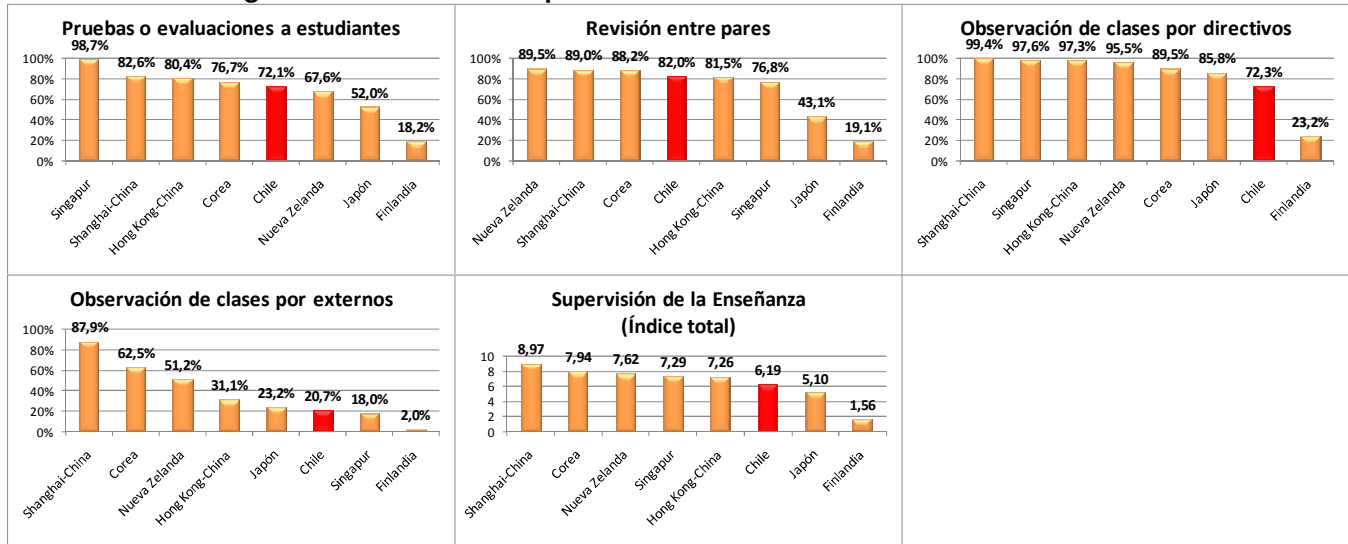


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En tercer lugar se consultó sobre 4 prácticas referidas a supervisión de la enseñanza dentro de los establecimientos, específicamente en clases de lenguaje y comunicación. Se observa en este caso que la tendencia de los países efectivos, con excepción de Finlandia, es de una supervisión interna bastante fuerte. Las evaluaciones a alumnos, la revisión entre pares y la observación de clases de los directivos tienen una fuerte presencia. La observación de clases por externos se da mayoritariamente en Shanghai-China, Corea y Nueva Zelanda, pero no parece ser una tendencia de países efectivos (Figura 25).

Chile en este aspecto parece no alejarse mucho de los países de alta efectividad. Incluso en la observación de clases por parte de los directivos, aún cuando está por debajo de casi todos los países (excluyendo Finlandia), se observa que un 72% de los alumnos asisten a establecimientos donde esto se practica.

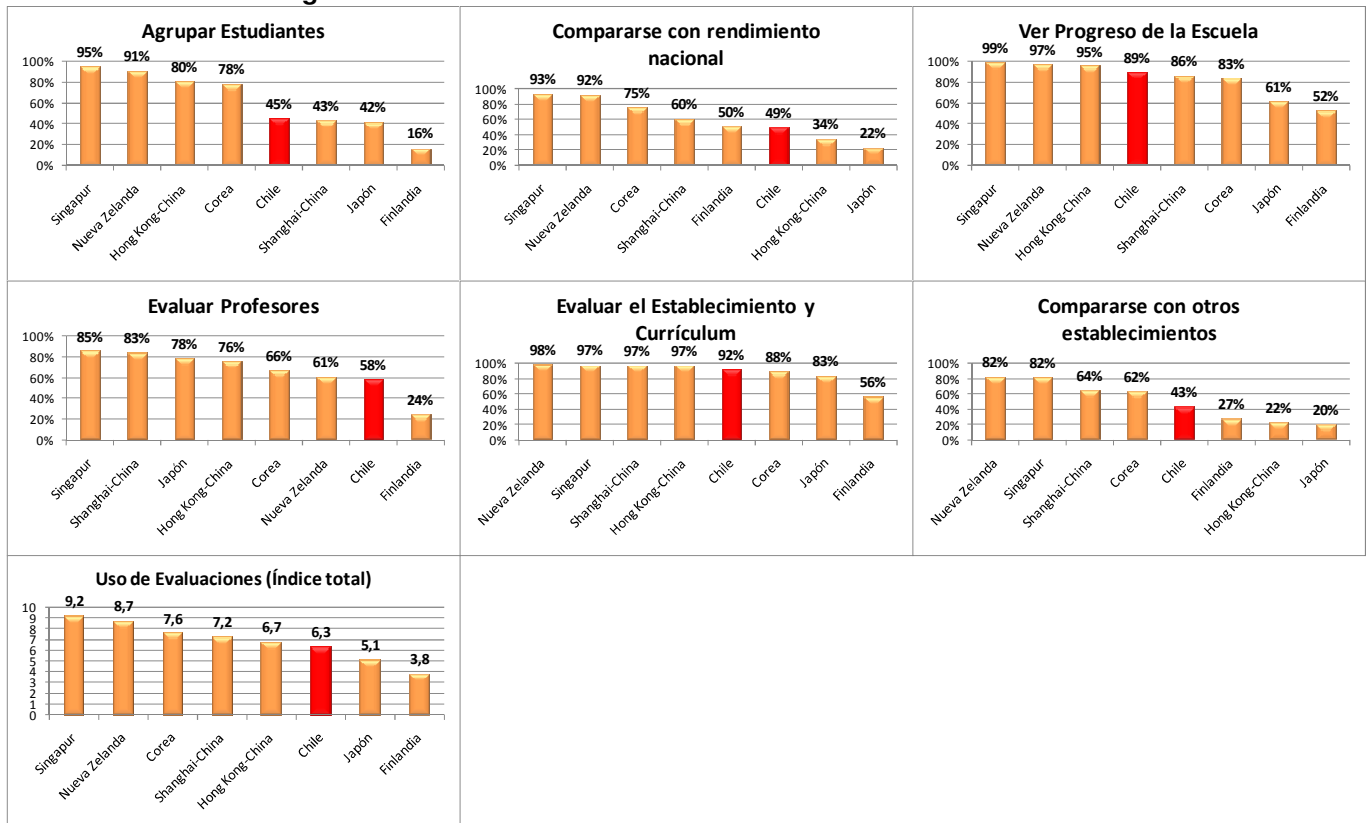
Figura 25: Políticas de Supervisión de la Enseñanza en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Por último, se analizaron distintos usos que se les puede dar a las evaluaciones. A diferencia de la rendición de cuentas para la gestión, este uso se encuentra más referido a aspectos pedagógicos.

Figura 26: Políticas de Uso de Evaluaciones en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

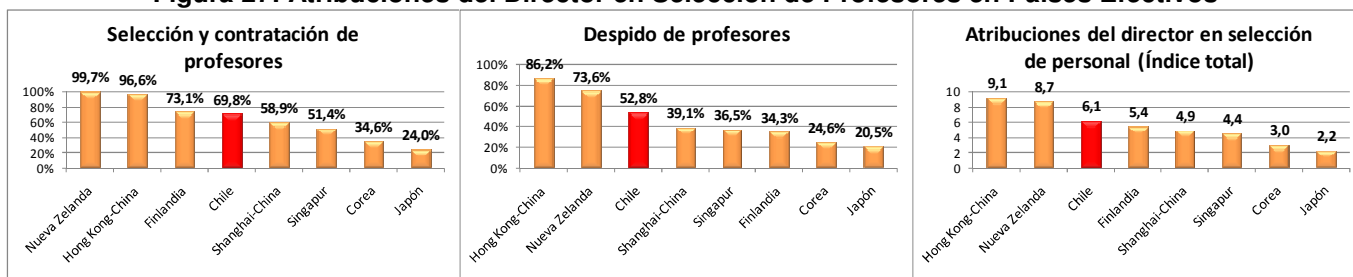
El fuerte uso de datos para monitorear el progreso del establecimiento se condice con lo observado previamente en su incorporación para rendir cuentas sobre la gestión. Adicionalmente, en países efectivos se ve una tendencia a utilizar los resultados de las evaluaciones para medir aspectos internos, como la efectividad de los profesores o aspectos de la instrucción y el currículo que podrían ser mejorados. No obstante, existe bastante variabilidad en relación a otros aspectos que son materia de decisión, como la agrupación de alumnos, donde Chile figura entre los países donde esta práctica es poco ejercida (Figura 26).

- *Atribuciones del Director*

Las atribuciones del director en distintos aspectos son medidas aquí como el porcentaje de alumnos en cuyos establecimientos el director tiene una responsabilidad considerable ante ciertas situaciones descritas.

Sobre las atribuciones en selección y despido de profesores, se observa que no existe una tendencia unánime entre los países efectivos, y que mientras en países como Nueva Zelanda son casi totales, en otros como Japón los directores no tienen mucha responsabilidad. Llama la atención que los directores tienen más atribuciones, en general, en la selección y contratación de profesores que en el despido de los mismos. Chile muestra resultados intermedios en este caso, sin destacar por ser mayores o menores que los países efectivos²⁹ (Figura 27).

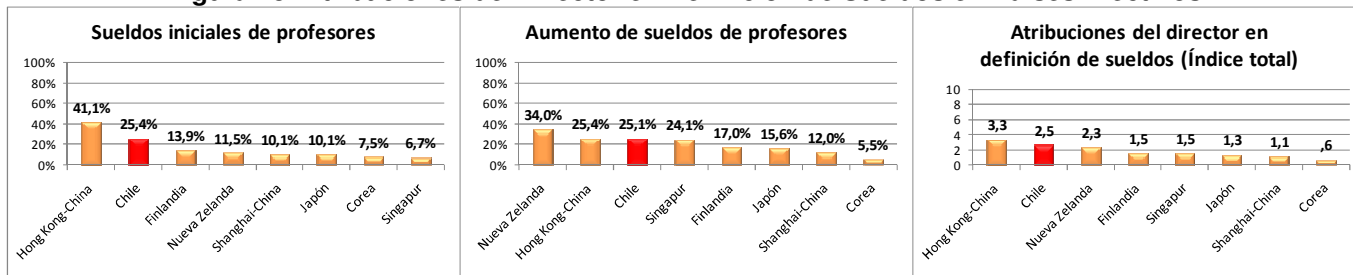
Figura 27: Atribuciones del Director en Selección de Profesores en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Las atribuciones de los directores en la definición de sueldos de los profesores son bajas en los países efectivos, aunque se debe considerar que ésta es una tendencia mundial. En esto llama la atención que Chile muestra atribuciones levemente mayores que muchos de los países efectivos (Figura 28).

Figura 28: Atribuciones del Director en Definición de Sueldos en Países Efectivos

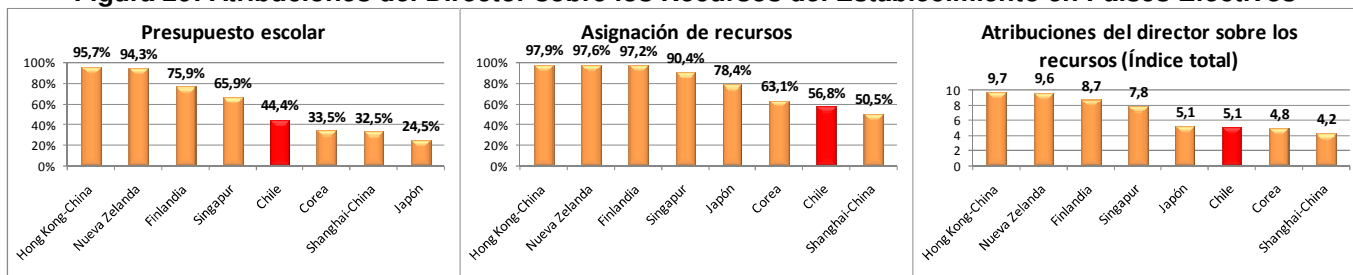


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

²⁹ Ver en el anexo las distinciones de estos índices según dependencia administrativa del establecimiento, IESEC y género del director.

Sobre las atribuciones de los directores sobre la gestión de los recursos del establecimiento, se puede ver que si bien los países efectivos no muestran una tendencia clara en cuanto a la responsabilidad del director sobre el presupuesto escolar, sí parece ser mayoritaria la responsabilidad en la asignación de recursos dentro del establecimiento (Figura 29).

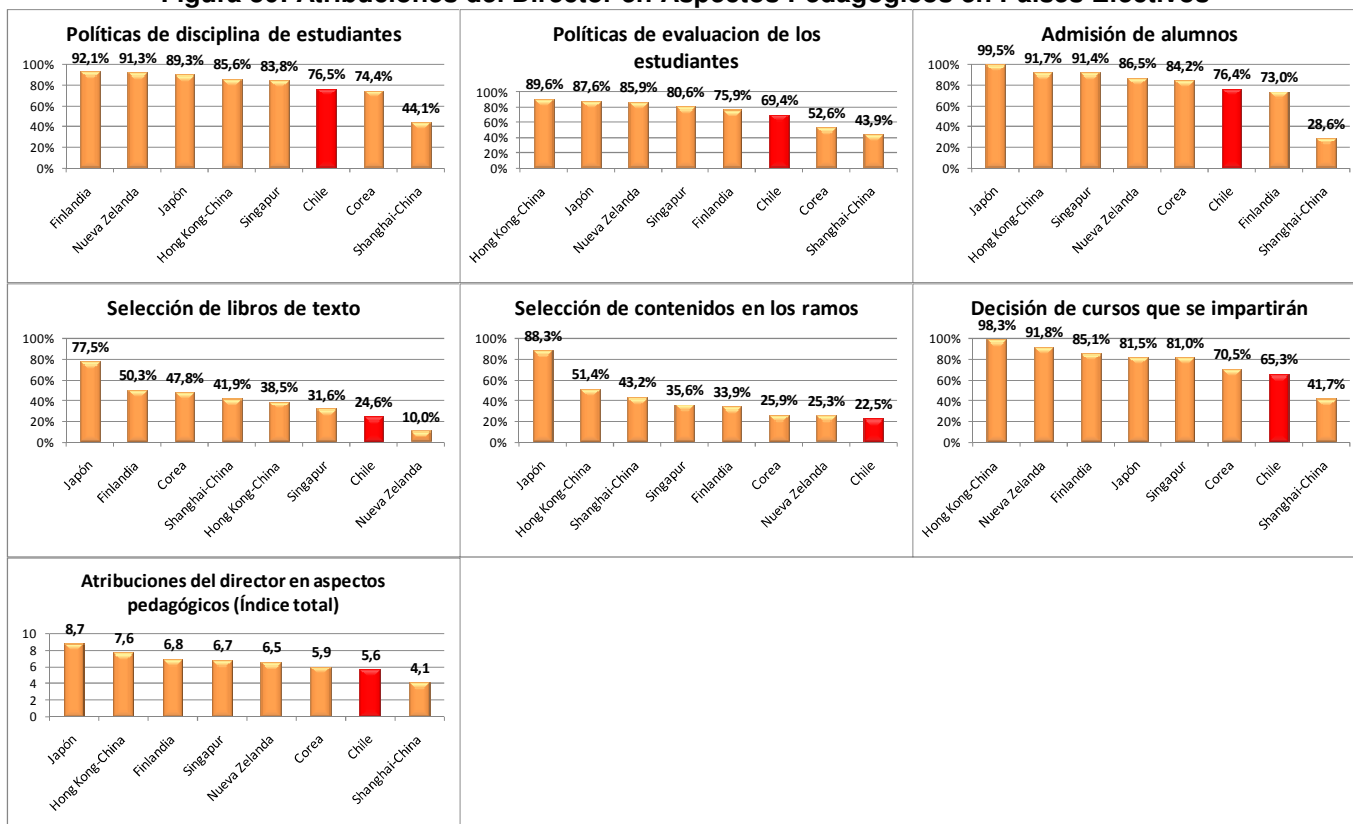
Figura 29: Atribuciones del Director sobre los Recursos del Establecimiento en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En ese aspecto Chile se queda relativamente atrás, ya que mientras en nuestro país el 57% de los alumnos asiste a establecimientos donde el director tiene una responsabilidad importante en la asignación de recursos, esta cifra asciende casi a la totalidad de los alumnos en 4 países efectivos, y en otros dos supera el 69%.

Figura 30: Atribuciones del Director en Aspectos Pedagógicos en Países Efectivos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Por último, al observar las atribuciones de los directores de países efectivos sobre aspectos de la enseñanza y la disciplina del establecimiento, se puede apreciar que salvo por la selección de contenidos y libros de texto, en general las atribuciones de éstos son altas. Destacan sus atribuciones en establecer políticas de disciplina de los estudiantes, en la admisión de alumnos, en las

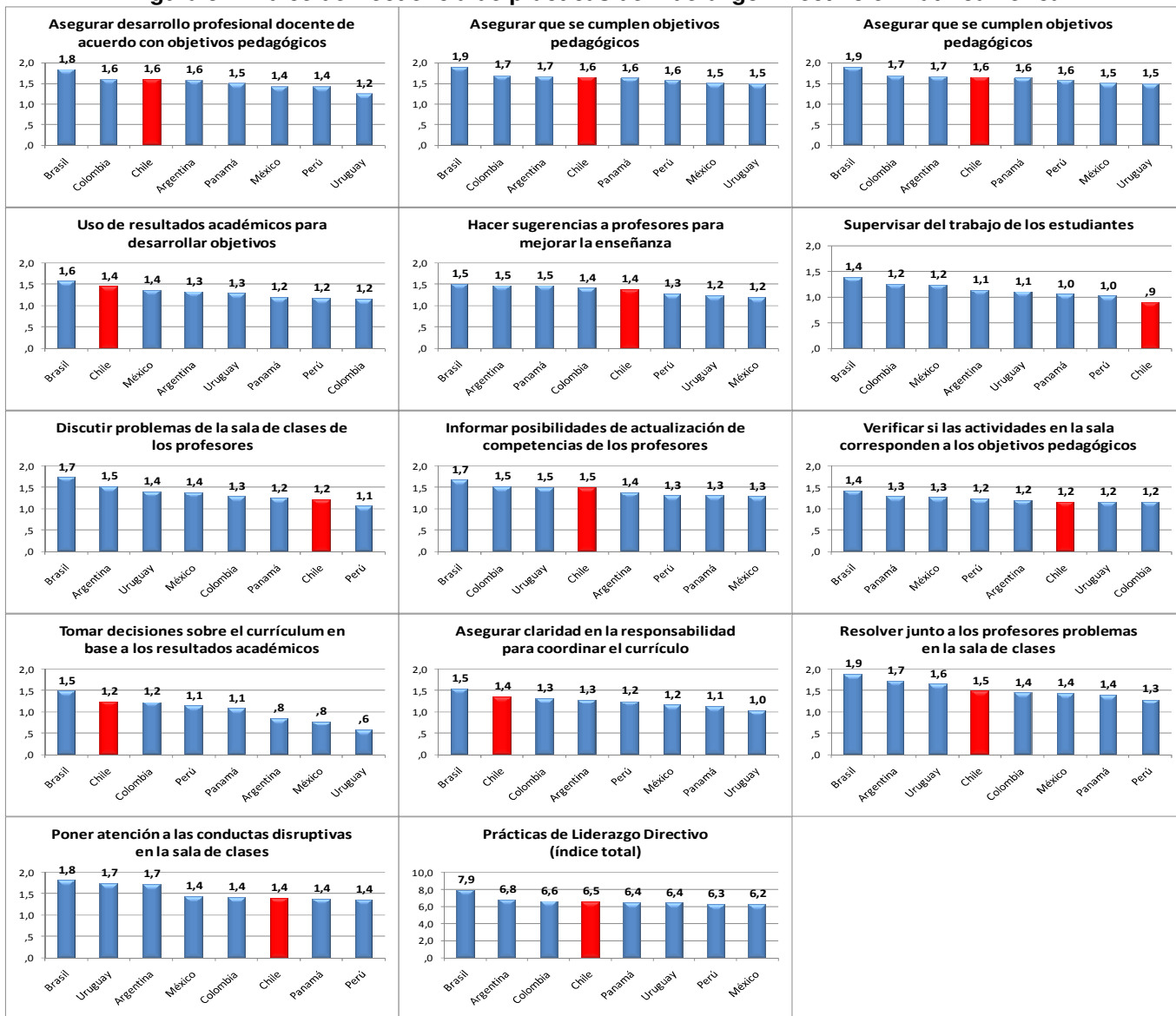
evaluaciones de los estudiantes y en los cursos que se impartirán (Figura 30). En este caso, Chile se queda algo atrás. Sin tomar en cuenta a Shangai-China, donde en general no se observa que la proporción de alumnos en escuelas donde los directores tienen este tipo de responsabilidades sea mayoritaria, Chile queda en casi todos los aspectos en los últimos lugares, aunque no en proporciones que disten tanto de los países efectivos.

Cabe destacar que en general, los países efectivos entregan mayores atribuciones que Chile a los directores en aspectos pedagógicos y sobre la gestión de los recursos.

d. Comparación de Chile con el resto de Latinoamérica

- *Prácticas de Liderazgo*

Figura 31: índice de frecuencia de prácticas de Liderazgo Directivo en Latinoamérica



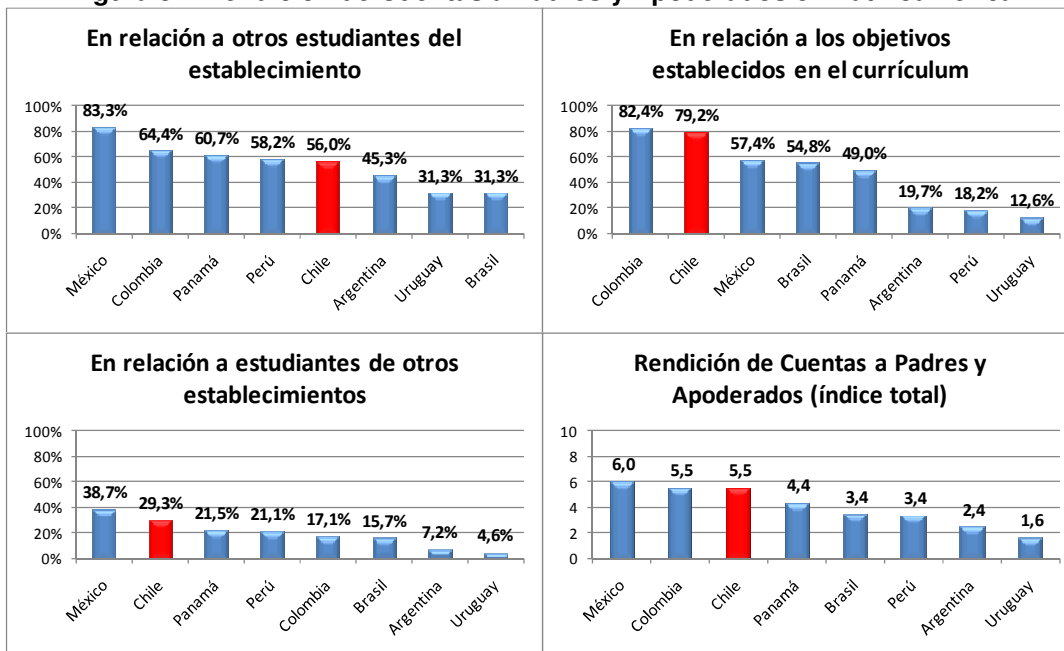
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En general las prácticas de liderazgo en Latinoamérica presentan indicadores altos y homogéneos entre países. La única excepción es la práctica de tomar decisiones en base a los resultados académicos, indicador que presenta mayor variación (Figura 31).

Chile se comporta de manera muy similar al resto de los países latinoamericanos. Sólo en la supervisión del trabajo de los estudiantes se encuentra levemente más abajo, con un promedio de 0,9 en escala de 0 a 2.

- Rendición de Cuentas y Uso de la Información

Figura 32: Rendición de Cuentas a Padres y Apoderados en Latinoamérica

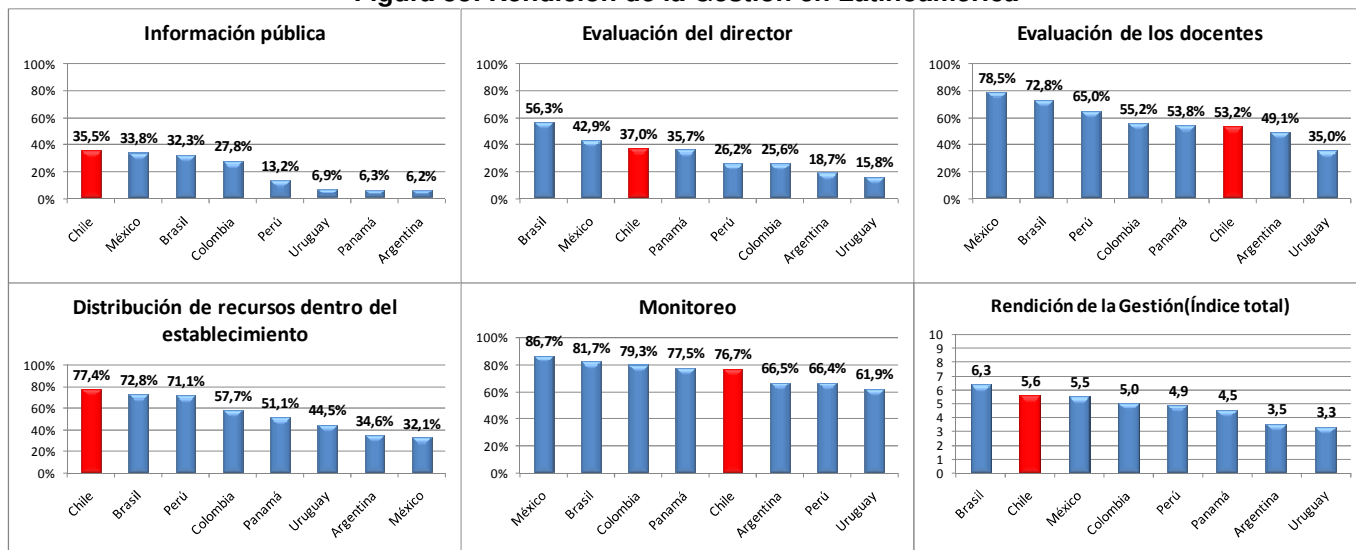


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Latinoamérica no muestra una tendencia homogénea en cuanto a la rendición de cuentas de los resultados a padres y apoderados. En algunos países como México parece ser común informar a padres sobre los resultados de sus hijos en relación a otros estudiantes del establecimiento. En Colombia o Chile es más probable que en el establecimiento de un alumno se informe en relación a los objetivos establecidos en el Currículum. Menos común en toda América Latina, sin embargo, es informar resultados en relación a estudiantes de otros establecimientos, lo que puede estar asociado, una vez más, a los costos de acceso a dicha información que esto podría acarrear (Figura 32).

Por otra parte, se observa que en los países latinoamericanos que rindieron PISA 2009 es usual utilizar los resultados de los estudiantes para hacer monitoreo de los establecimientos, como mecanismo de rendición de cuentas para la gestión (Figura 33). Otros usos de resultados varían entre países, por lo que es difícil decir que sean características a nivel latinoamericano. Sin embargo, se puede apreciar un bajo uso de datos para entregar información pública, donde Chile encabeza la lista con un 35% de alumnos que asisten a establecimientos donde se utilizan los datos para esto. Otro punto que llama la atención es el porcentaje amplio en Chile de alumnos en establecimientos en que se utilizan los datos para la distribución interna de recursos, uso que parece menos frecuente en otros países latinoamericanos.

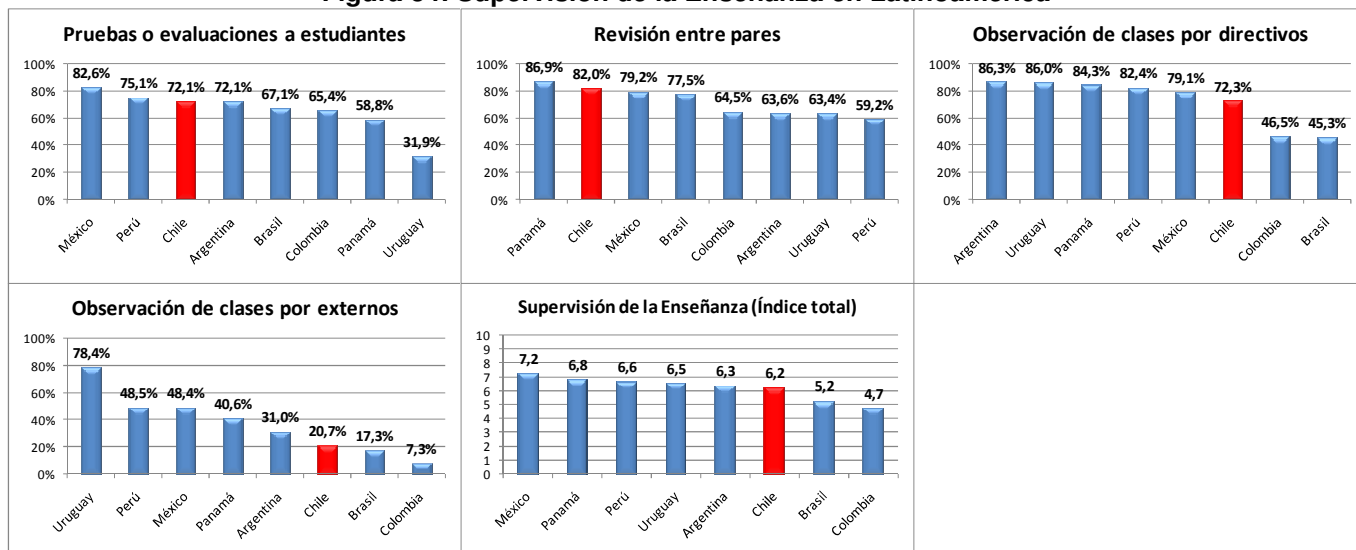
Figura 33: Rendición de la Gestión en Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En tercer lugar, mientras métodos de supervisión de la enseñanza de lenguaje, tales como la revisión entre pares, la observación de clases por directivos o las evaluaciones a estudiantes, son políticas comunes en América Latina; hay otros que son bastante menos recurrentes. Entre esos últimos destaca la observación de clases por externos, con la excepción de Uruguay, (Figura 34).

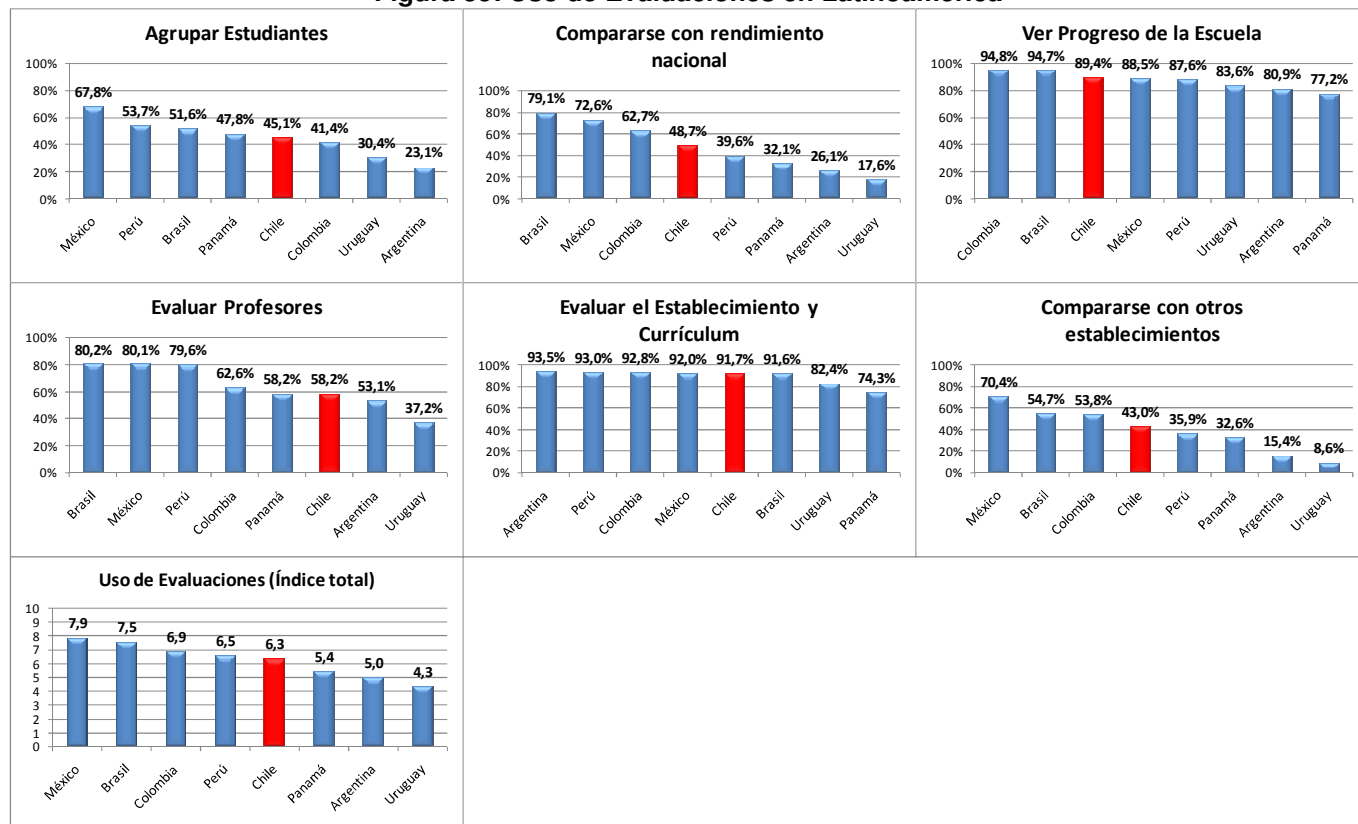
Figura 34: Supervisión de la Enseñanza en Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Sobre el uso de evaluaciones, al igual que en los países efectivos es una tendencia mayoritaria en Latinoamérica el seguir el progreso de la escuela y aprovechar dichos datos para hacer una evaluación del establecimiento y su currículum. En ambos indicadores, Chile también presenta altos porcentajes. Los otros aspectos no son tan característicos de la región y varían más entre países, estando Chile siempre entre los países del medio (Figura 35).

Figura 35: Uso de Evaluaciones en Latinoamérica

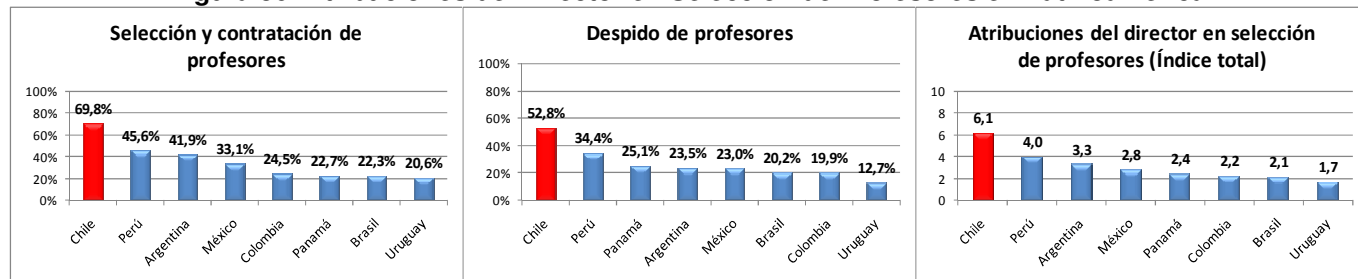


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

- *Atribuciones de los Directores*

Sobre las atribuciones de los directores se pueden encontrar interesantes resultados. Si bien América Latina presenta, bajas atribuciones de los directivos en selección, contratación y despido de profesores, Chile escapa de ello con un porcentaje de alumnos en establecimientos donde los directores tienen mayores responsabilidades. De hecho, mientras el resto de los países obtiene entre 1,7 y 4 puntos en el índice de atribuciones del director en selección de profesores, Chile supera los 6 puntos (Figura 36). Esto puede estar mediado por la alta presencia de establecimientos privados en nuestro país.

Figura 36: Atribuciones del Director en Selección de Profesores en Latinoamérica

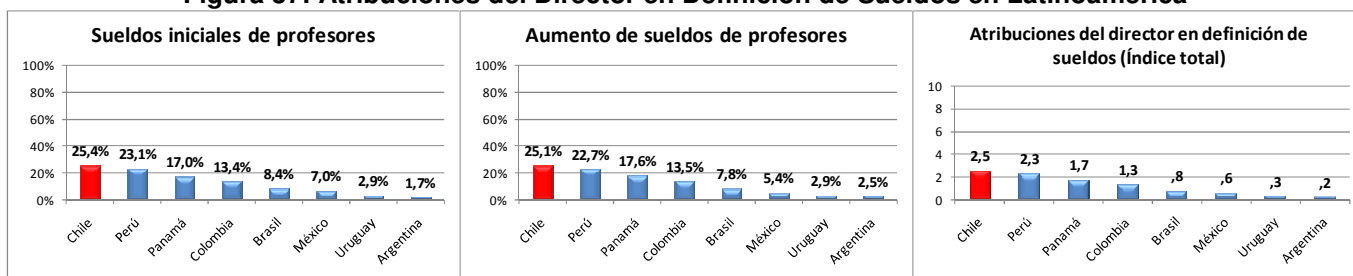


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Algo similar, aunque en menor medida, ocurre con la definición de sueldos de profesores, aunque si bien Chile encabeza estas listas en Latinoamérica, los índices son bastante bajos y no distan mucho

del resto de los países, lo que tiene que ver con la escasa variabilidad que existe a nivel internacional al medir las atribuciones del director en la definición de sueldos (Figura 37).

Figura 37: Atribuciones del Director en Definición de Sueldos en Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Sobre los recursos de los establecimientos las atribuciones en los distintos países son algo mayores, y en este aspecto Chile ya no presenta los mayores índices, ya que en Perú se observan porcentajes bastante mayores. Sin embargo, nuestro país se encuentra en el grupo de economías con mayores índices en este aspecto (Figura 38).

Figura 38: Atribuciones del Director sobre los Recursos en Latinoamérica

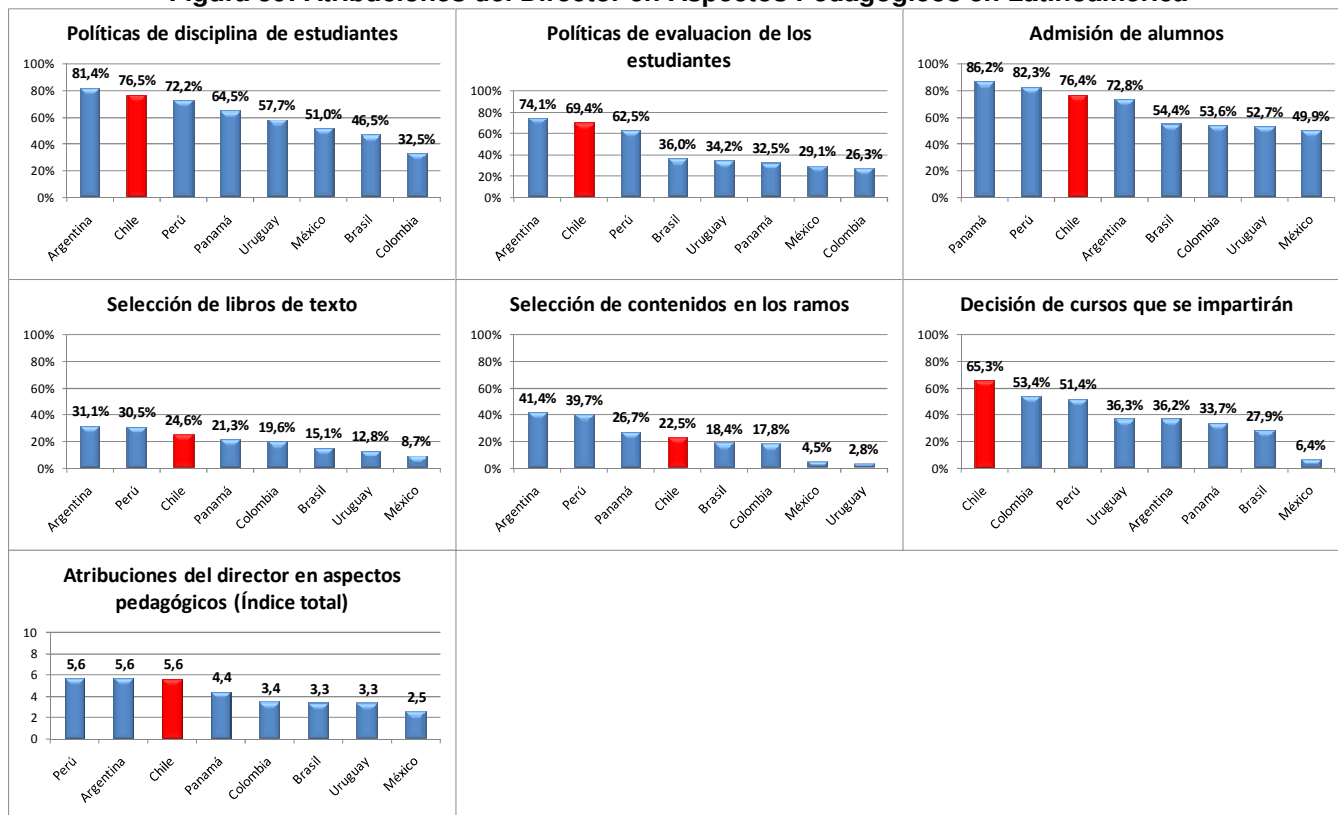


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Por último, no se observa una tendencia unívoca de los países latinoamericanos en cuanto a las atribuciones del director en aspectos pedagógicos, ya que varía bastante entre país y país. Sí puede observarse que en general una minoría de los alumnos latinoamericanos asiste a establecimientos donde los directores tengan atribuciones sobre los contenidos de los cursos o la selección de libros de texto (Figura 39).

También se puede apreciar que Chile es de los países en que una mayor proporción de alumnos asisten a establecimientos donde los directores tienen atribuciones en las disposición de normas de disciplina y de evaluación de los estudiantes, en la admisión de alumnos y, sobre todo, en la decisión de los cursos que se impartirán durante el año, aspecto en que Chile se encuentra al tope la lista latinoamericana.

Figura 39: Atribuciones del Director en Aspectos Pedagógicos en Latinoamérica



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

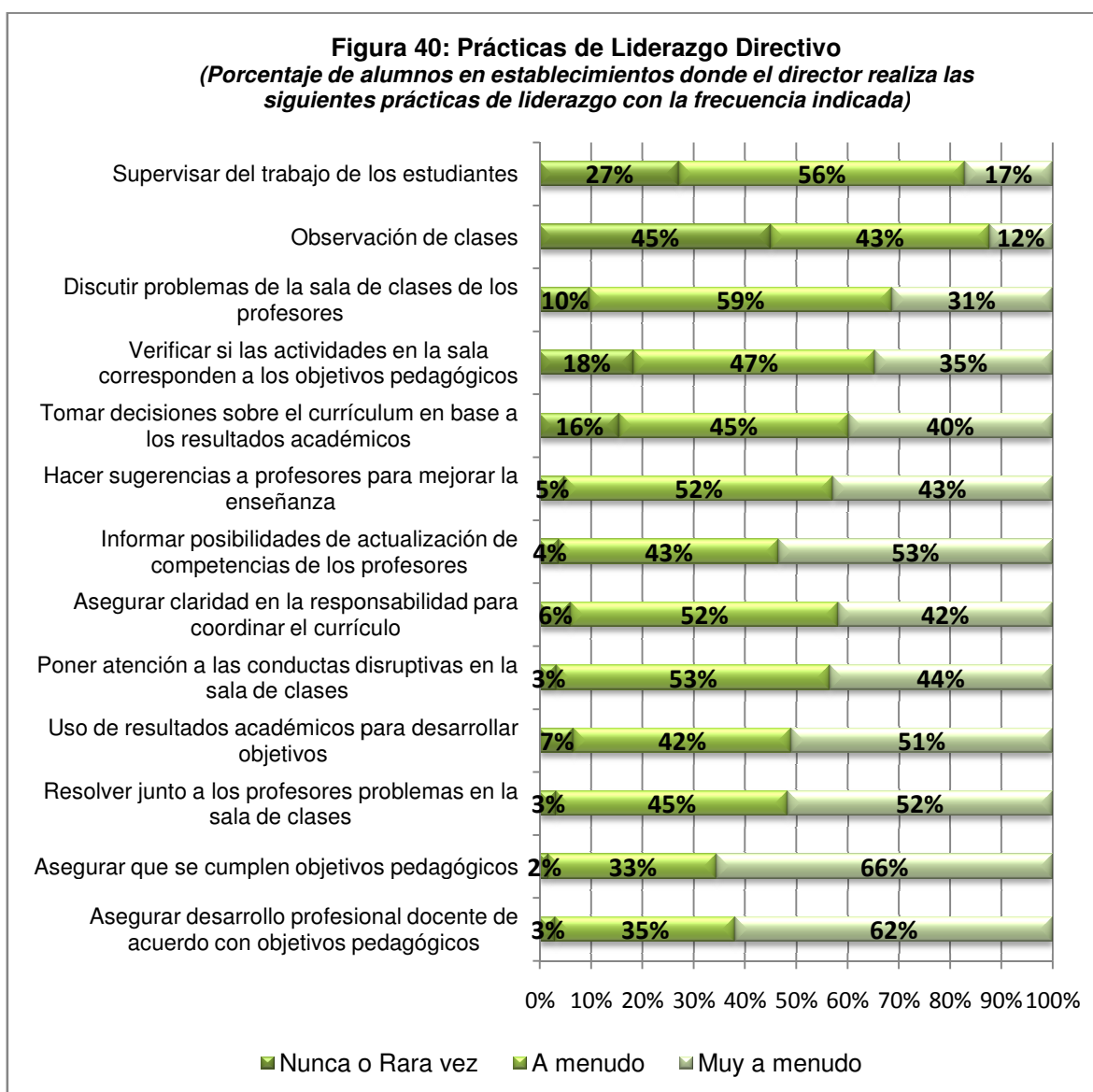
2. Liderazgo Directivo en Chile, de acuerdo a los datos PISA 2009

La presente sección se compone en primer lugar de un análisis descriptivo de las variables vinculadas al ejercicio del liderazgo en Chile, el cual tiene un fin introductorio a la segunda sección. Esta última, tiene un objetivo explicativo de los resultados PISA 2009 en lenguaje a partir del efecto que puede tener el liderazgo en el desempeño de los alumnos.

a. Análisis descriptivo

i. Prácticas de liderazgo

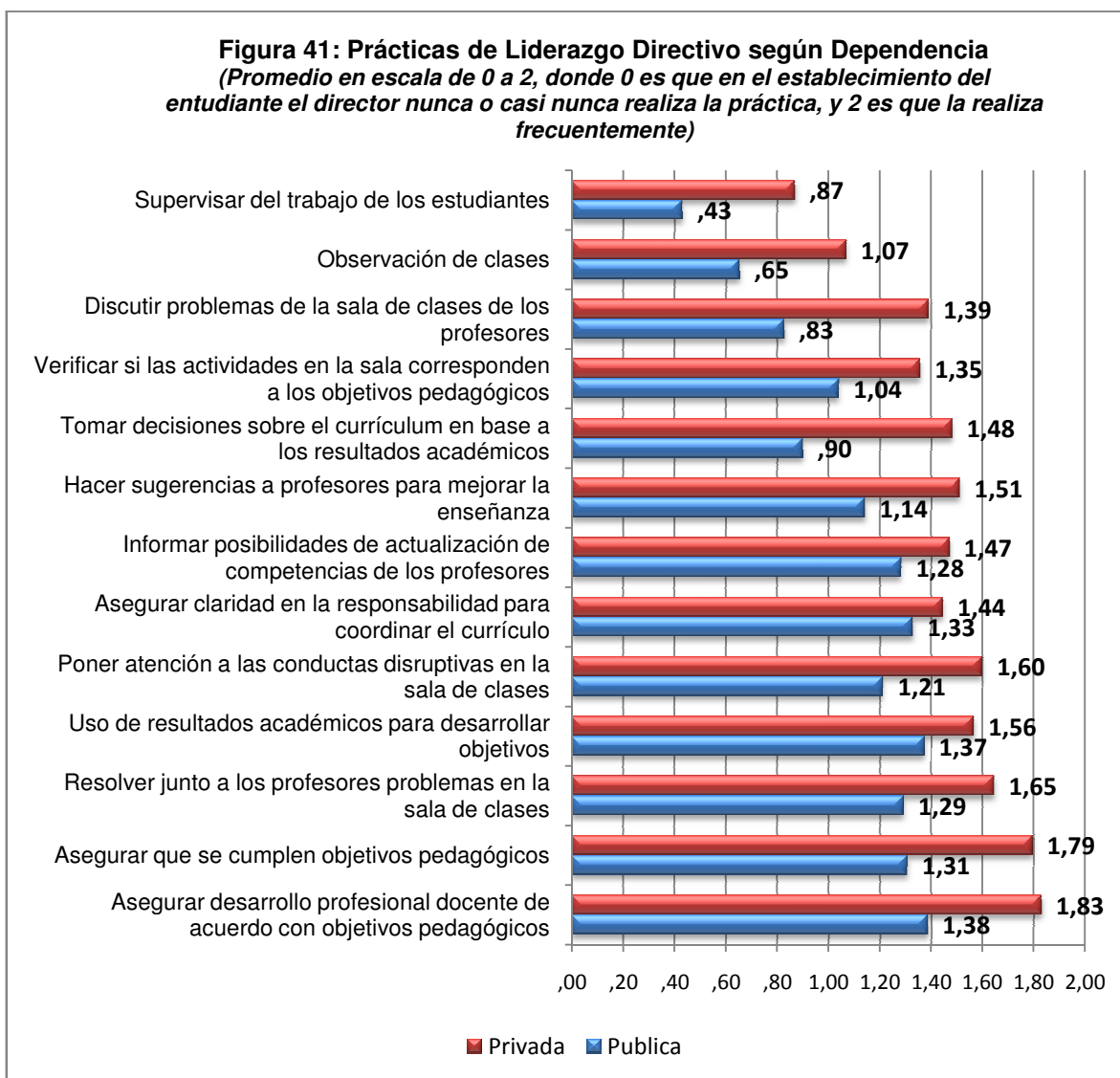
En Chile las prácticas de liderazgo en que el director se involucra en mejorar la enseñanza y el ambiente de trabajo parecen ser bastante frecuentes. De hecho, de las 13 prácticas analizadas, en 11 ocurre que al menos el 90% de los alumnos tiene directores que la realizan a menudo, o muy a menudo (Figura 40).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Sin embargo, se ve cierta deficiencia en prácticas que tienen que ver con el trabajo de los directores dentro del aula. Las prácticas menos comunes parecieran ser la verificación de la coherencia de las actividades en sala con los objetivos pedagógicos, la discusión del trabajo en clases con los profesores, la supervisión del trabajo de los estudiantes y, sobre todo, la observación de clases, práctica que no sería realizada nunca o casi nunca por los directores del 45% de los estudiantes. Los últimos datos son acordes con otras investigaciones realizadas en nuestro país, que indican que los directores visitan poco las aulas y tienen poco acercamiento con el trabajo que en ellas se realiza.

Llama la atención que en general las prácticas son menos comunes en establecimientos públicos que en los privados. Esta tendencia se replica en las 13 prácticas medidas, estando las mayores brechas justamente en las prácticas de los directores relacionadas más directamente con el trabajo en aula³⁰ (Figura 41).

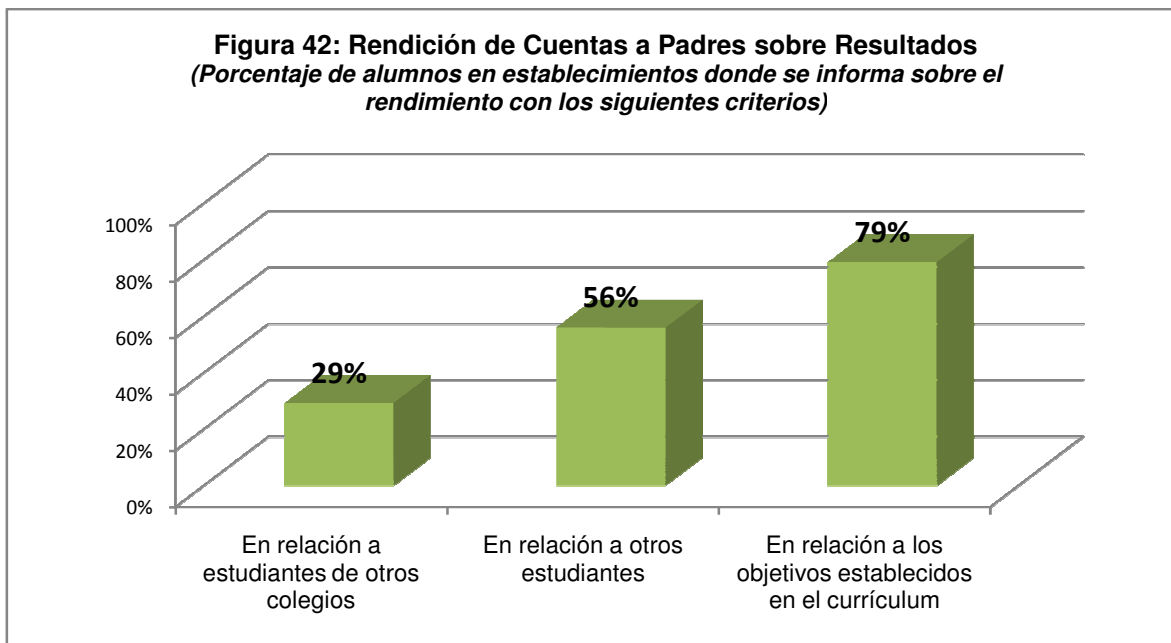


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

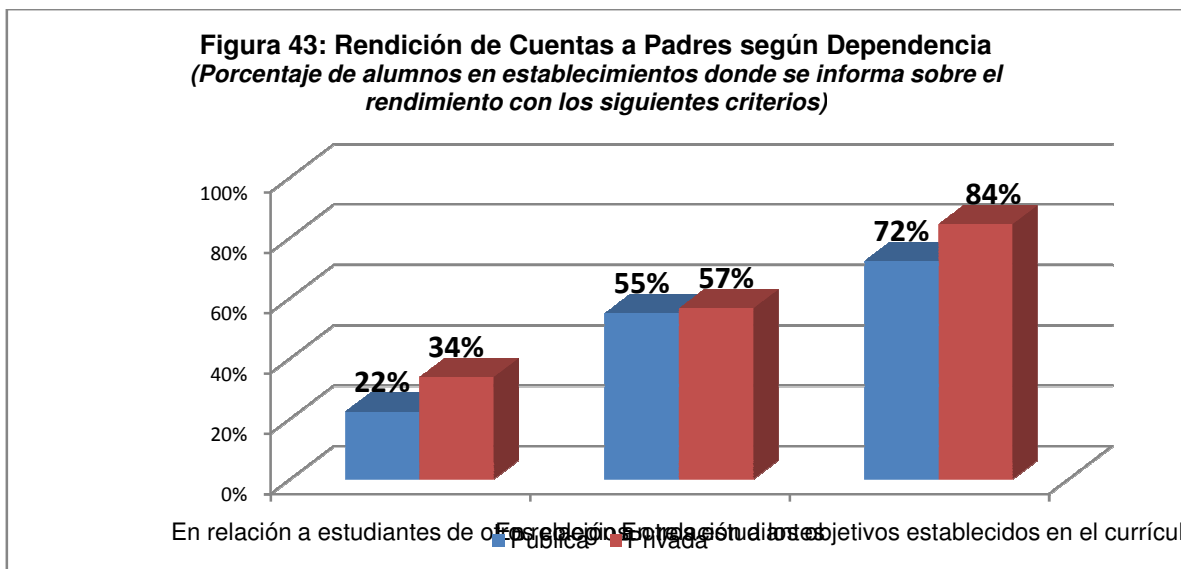
³⁰Para simplificar la información de esta sección, se transformaron las variables en una escala de 0 a 2, según las categorías correspondientes, en todas las variables politómicas.

- Rendición de Cuentas y Uso de la Información

La información de los resultados académicos a padres y apoderados es algo habitual, aunque no todos informan con los mismos criterios de comparación. Mientras el 79% de los alumnos asisten a establecimientos donde se informa de sus resultados en relación a los objetivos establecidos en el currículum, sólo un poco más de la mitad lo hace en establecimientos donde se les compare con el resto de sus compañeros. Lo menos habitual es que los resultados se informen en relación a estudiantes de otros establecimientos, lo que tiene sentido considerando que no existen métodos simples para recolectar la información de otros establecimientos, más allá de los resultados SIMCE (Figura 42).



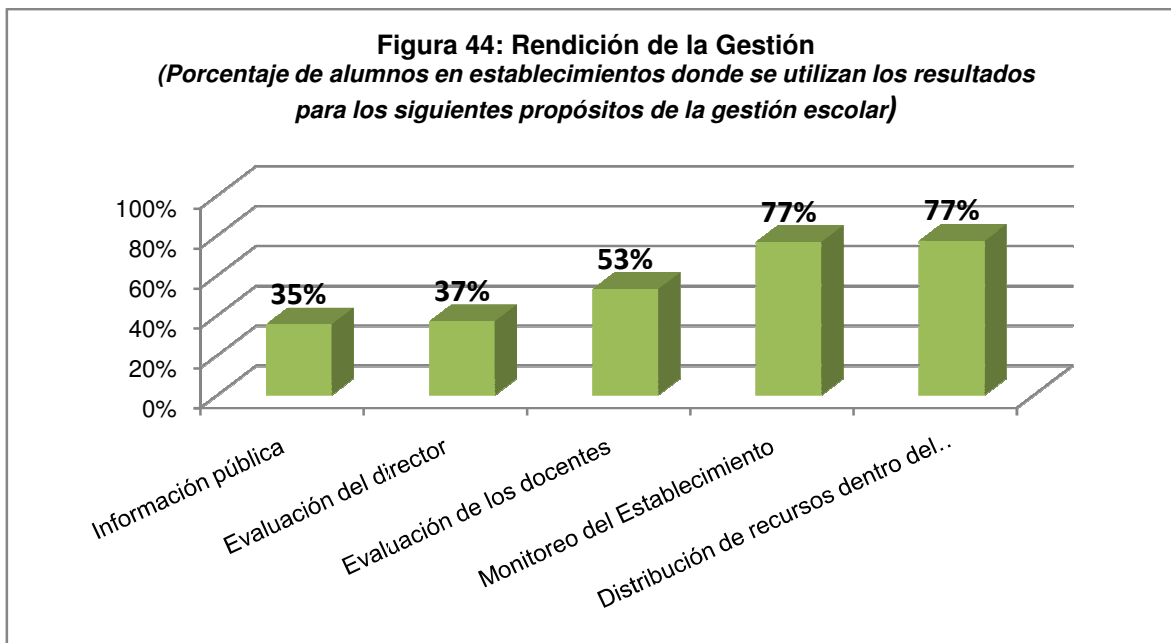
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Cabe destacar que si bien no existe una relación clara entre la información a padres y el grupo socioeconómico, sí se observa cierta relación con el tipo de dependencia, donde los privados parecen informar más a los padres en relación a otros establecimientos y en relación a los objetivos establecidos en el currículum (Figura 43).

En cuanto al uso de resultados para la gestión escolar, se puede observar que una gran parte de los estudiantes asiste a establecimientos en que los resultados se utilizan como forma de monitoreo del establecimiento y para la distribución de recursos dentro del mismo. En menor medida para evaluar docentes, y bastante menos para evaluar al director o como información pública, realizándose esto sólo en los establecimientos de un tercio de los estudiantes (Figura 44).

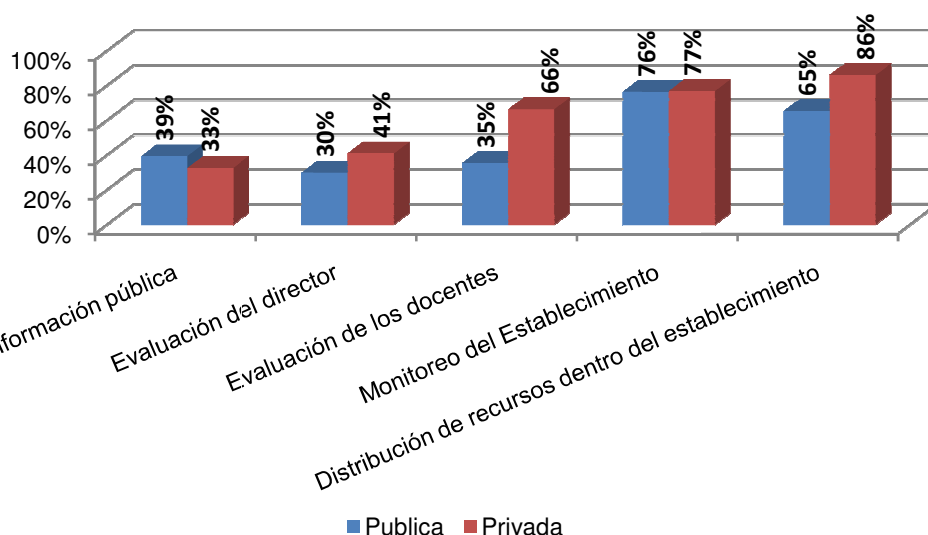


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Al contrastar según dependencia administrativa, se observa que la tendencia de evaluar al director y, principalmente, a los docentes mediante los resultados académicos se da más en establecimientos privados, al igual que el uso de resultados para la distribución de recursos dentro del establecimiento. El porcentaje de alumnos en establecimientos que utilizan los resultados con fines de información pública son levemente mayores en los de colegios públicos (Figura 45). Estas tendencias no son tan claras al evaluar según el estatus socioeconómico y cultural de los alumnos.

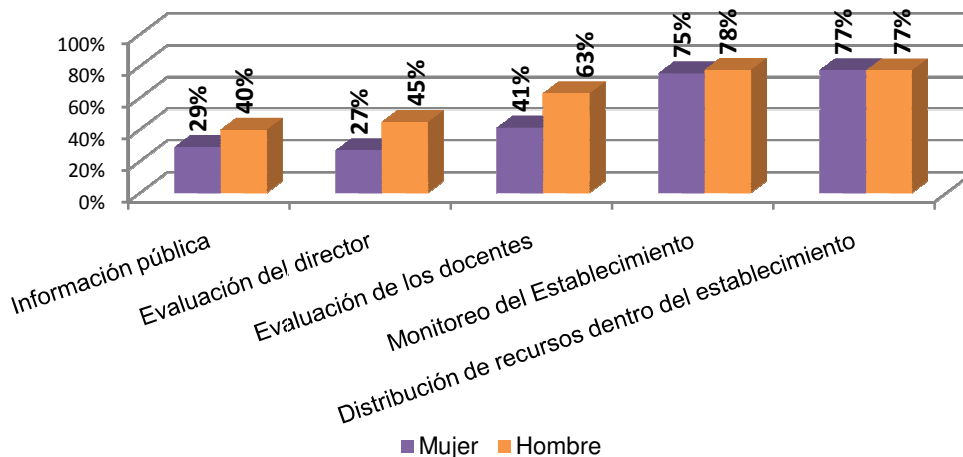
Llama la atención también algunas leves diferencias según el sexo del director. Se observa que la proporción de estudiantes en cuyos establecimientos se utilizan los resultados para evaluar docentes, al director o para información pública es mayor en los casos donde el director es hombre, y bastante menor cuando la directora es mujer. Los otros dos propósitos se distribuyen de manera similar (Figura 46).

Figura 45: Rendición de la Gestión según Dependencia
 (Porcentaje de alumnos en establecimientos donde se utilizan los resultados para los siguientes propósitos de la gestión escolar)



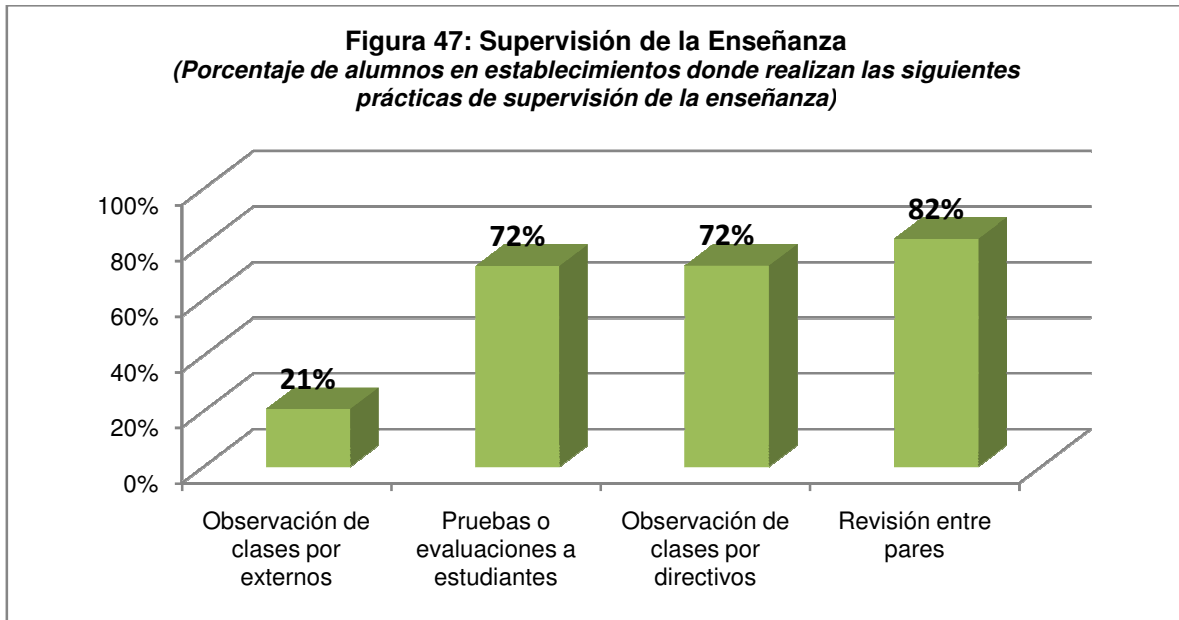
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Figura 46: Rendición de la Gestión según Sexo del Director
 (Porcentaje de alumnos en establecimientos donde se utilizan los resultados para los siguientes propósitos de la gestión escolar)



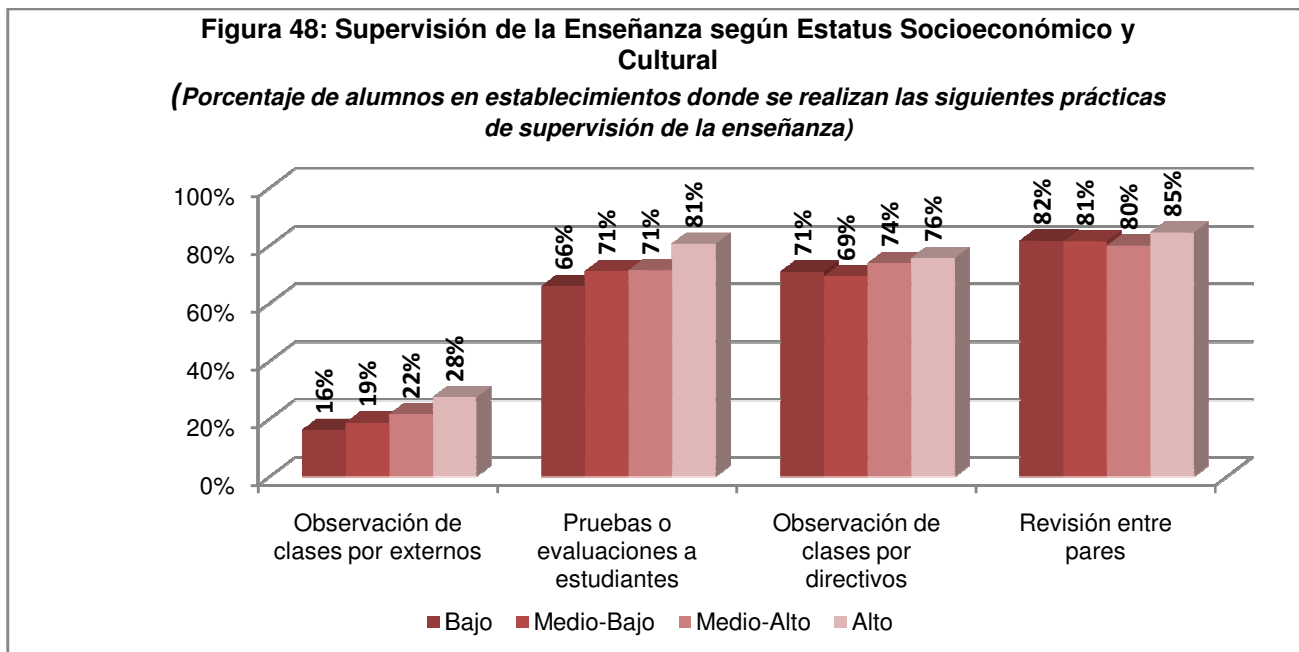
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

En cuanto a la supervisión de la enseñanza, se observan altos índices de revisión entre pares, pruebas y evaluaciones a estudiantes y observación de clases por directivos. Recordando que la observación de clases no es una práctica habitual de los directores en Chile (cómo se vio anteriormente), es posible inferir que la observación de clases se da más bien por otros directivos, probablemente por los jefes técnicos del establecimiento (Figura 47). Estas características muestran diferencias según la dependencia administrativa del establecimiento.



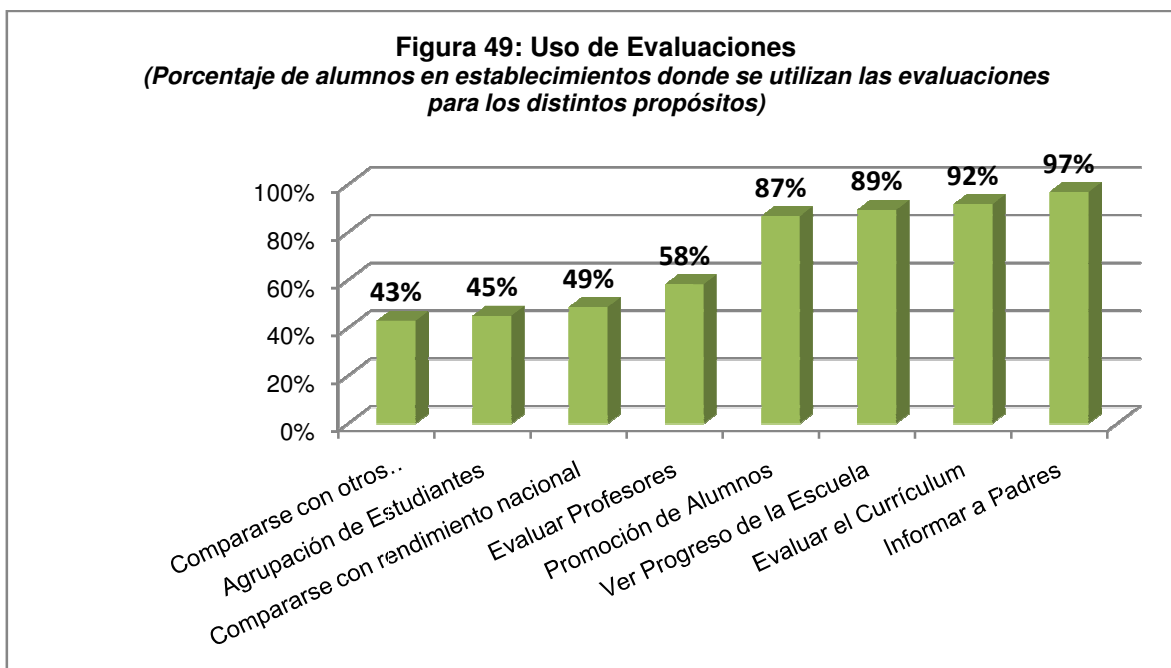
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Llama la atención que existe una leve relación entre el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes con dos variables de supervisión de la enseñanza: La observación de clases por externos y la presencia de pruebas o evaluaciones a estudiantes (Figura 48). Esto puede deberse principalmente por el costo monetario que tienen ambas prácticas para un establecimiento. Si bien la SEP ha permitido a los establecimientos con alumnos más desaventajados acceder de manera masiva a estos servicios. No obstante la prueba PISA de 2009 no alcanza a registrar este cambio, puesto que ése es el año donde recién comenzaron a implementarse los planes de mejoramiento SEP en las primeras escuelas que firmaron convenio.

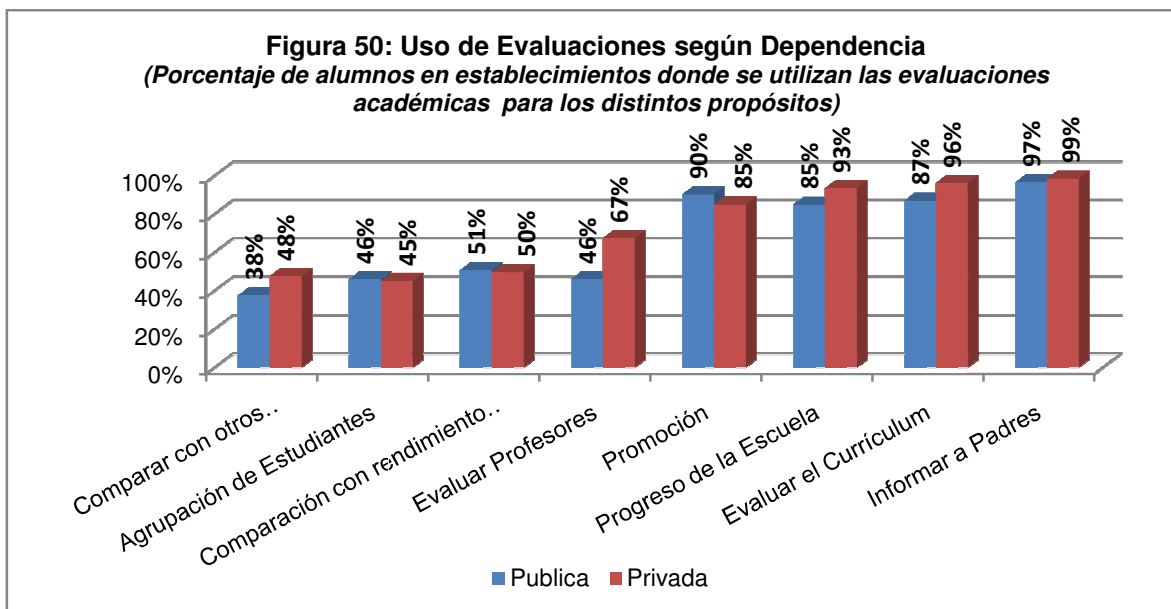


Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Por último, existe un marcado uso de las evaluaciones internas para ciertos propósitos. Principalmente se utilizan para informar a los padres, evaluar el currículum, ver el progreso de la escuela y calificar alumnos para su promoción. Es decir, en general tienen un uso más bien interno, dejando otros usos de comparaciones externas más de lado (Figura 49).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009



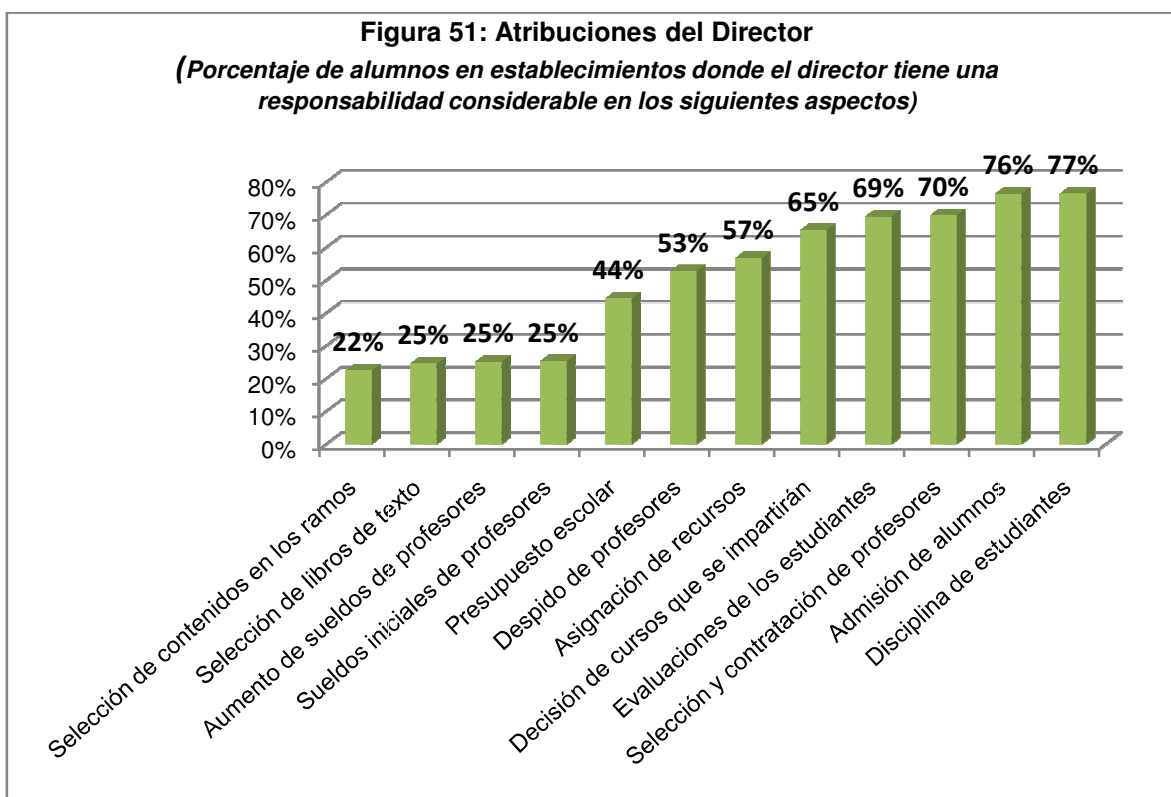
Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Llama la atención que las diferencias no son tan importantes en este aspecto en el mundo público y en el privado, con excepción del uso de resultados para evaluar profesores. En ese aspecto, existe una proporción de estudiantes considerablemente mayor en establecimientos donde las evaluaciones académicas se utilizan para evaluar profesores en los establecimientos privados que en los públicos (Figura 50). Esto puede deberse a que efectivamente el mundo privado está más interesado en

monitorear la calidad de sus profesores, aunque también puede deberse a que en estos establecimientos no existe una evaluación docente como la que se aplica en establecimientos municipales, por lo que deben buscar otros caminos.

- Atribuciones

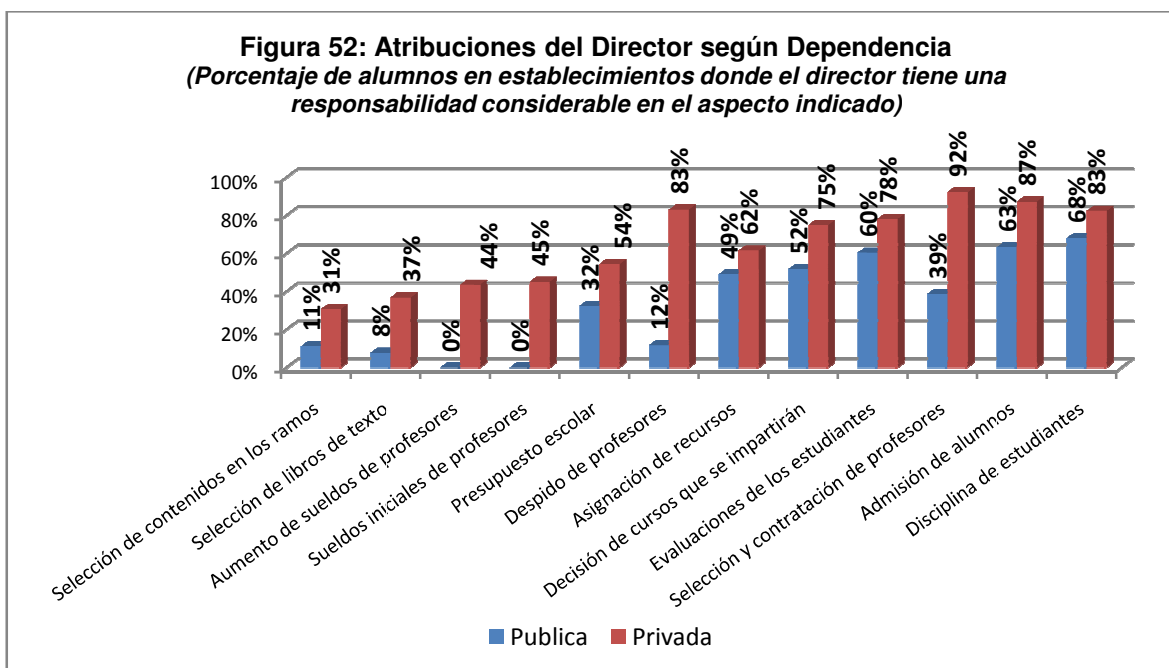
En cuanto a las atribuciones de los directores en Chile, existen cuatro aspectos en que los directores de muy pocos alumnos tienen una responsabilidad considerable, que tienen que ver principalmente con los contenidos que se enseñan y con la definición de los sueldos de los profesores. En tanto, las atribuciones que se ven en los directores de más estudiantes tienen que ver con las políticas de disciplina, las políticas de admisión de alumnos, la selección y contratación de profesores y las políticas de evaluación (Figura 51).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Las diferencias son bastante notorias según la dependencia del establecimiento. El sector público no existen directores con atribuciones en la definición de sueldos, lo que está muy relacionado con la existencia de un estatuto docente que fija los sueldos. La brecha más grande, sin embargo, está en el despido de los profesores, dándose que en el sector público los directores de apenas el 12% de los estudiantes tienen responsabilidad en esta tarea, mientras que en el sector público este porcentaje crece a un 83% (Figura 52).

En general no existe ningún aspecto en que se vean más atribuciones de los directores en el sector público que en el privado. Esto podría estar condicionando el trabajo que se puede hacer con los docentes e incluso los resultados de los alumnos, por lo que vale la pena tenerlo en consideración.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

b. Análisis explicativo liderazgo directivo y resultados PISA 2009 en Chile

El presente capítulo apunta a satisfacer el segundo y tercer objetivo específico planteado por la investigación. Es decir, busca identificar las prácticas de liderazgo que inciden sobre los resultados de aprendizaje, medidos en PISA 2009, a la vez que ofrecer una interpretación sobre la manera en que se produce esta influencia. Para ello se ha contemplado el uso de dos técnicas de investigación que aparecen acá de manera complementaria. La primera de ellas, es la definición de un modelo estadístico que, siguiendo el modelo de Leithwood et al (2006) planteado en los antecedentes conceptuales, ayude a identificar la magnitud de la influencia del liderazgo directivo sobre las prácticas docentes e, indirectamente, sobre los resultados en PISA. La segunda, consistió en un estudio de casos de carácter exploratorio, cuya finalidad fue investigar en el ejercicio del liderazgo de manera situada, aportando así a la comprensión sobre la incidencia del contexto en las prácticas directivas y la manera concreta en que éstas actúan sobre el trabajo docente en escuelas de alto y bajo desempeño PISA³¹.

Para el planteamiento del modelo, se utilizaron variables provenientes de los cuestionarios de factores asociados –aplicados a directores y alumnos- para reproducir el modelo de relación indirecta entre liderazgo y aprendizajes, propuesto por Leithwood et al (2006).

En relación al estudio de casos, cabe decir que los datos arrojados en dicha fase de la investigación, permitieron observar, así como también dilucidar, las formas en que los directores, a través de sus prácticas de liderazgo, lograban influir o no, sobre el desempeño docente y finalmente sobre los resultados académicos de los alumnos.

En el capítulo siguiente se verá entonces, cuáles son las prácticas directivas que más aportan en la relación entre liderazgo directivo y los resultados académicos, intentando acercarse a esta relación a

³¹El detalle de la metodología que guía esta sección se encuentra disponible en el capítulo de diseño metodológico.

partir tanto de los datos cuantitativos, como de la profundización del estudio de casos. El capítulo se estructurará en base a cinco grandes temas, que son a la vez las variables desde donde se funda el modelo de liderazgo directivo; Contexto, influencia indirecta del liderazgo en los resultados PISA 2009, prácticas de liderazgo, relación entre liderazgo y desempeño docente, vinculación entre desempeño docente y resultados PISA 2009 (controlando por el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes). En el cuadro siguiente se presenta una descripción general de las variables presentes en el modelo estadístico, indicando la dimensión a la que pertenecen.

Tabla N°9: Análisis descriptivo de variables utilizadas

Ámbito	Variables	Estadísticos descriptivos			
		Mín	Máx	Media	Desv. típ.
Resultados PISA	Plausible value en lectura 1 corregida según IESEC	127,7	708,0	450	80
	Plausible value en lectura 2 corregida según IESEC	163,9	695,6	450	80
	Plausible value en lectura 3 corregida según IESEC	141,3	706,9	450	80
	Plausible value en lectura 4 corregida según IESEC	108,4	782,7	450	80
	Plausible value en lectura 5 corregida según IESEC	153,5	707,0	450	80
Desempeño docente	Estimulación de profesores al interés por la lectura	0,0	10,0	5,2	2,00
	Puntuación Z: Factores docentes que inciden en el ambiente	-1,70	2,99	0,30	1,00
Prácticas	Prácticas de Liderazgo Directivo	1,92	10	6,5	1,99
Contexto	Sexo del director (1: Muj / 0: Hom)	0	1	0,424	0,494
	Dependencia (1: Publ / 0: Priv)	0	1	0,420	0,494
	Matrícula total	12	5.157	1.123	755
	Puntuación Z: Atribuciones del director en selección de personal	-1,11	1,04	0,21	0,95
	Puntuación Z: Atribuciones del director en definición de sueldos	-0,51	2,25	0,19	1,15
	Puntuación Z: Atribuciones del director sobre los recursos	-1,29	1,04	-0,11	1,05
	Puntuación Z: Atribuciones del director en aspectos pedagógicos	-1,54	1,39	0,09	0,90

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

Tabla N°10: Descripción prácticas de liderazgo

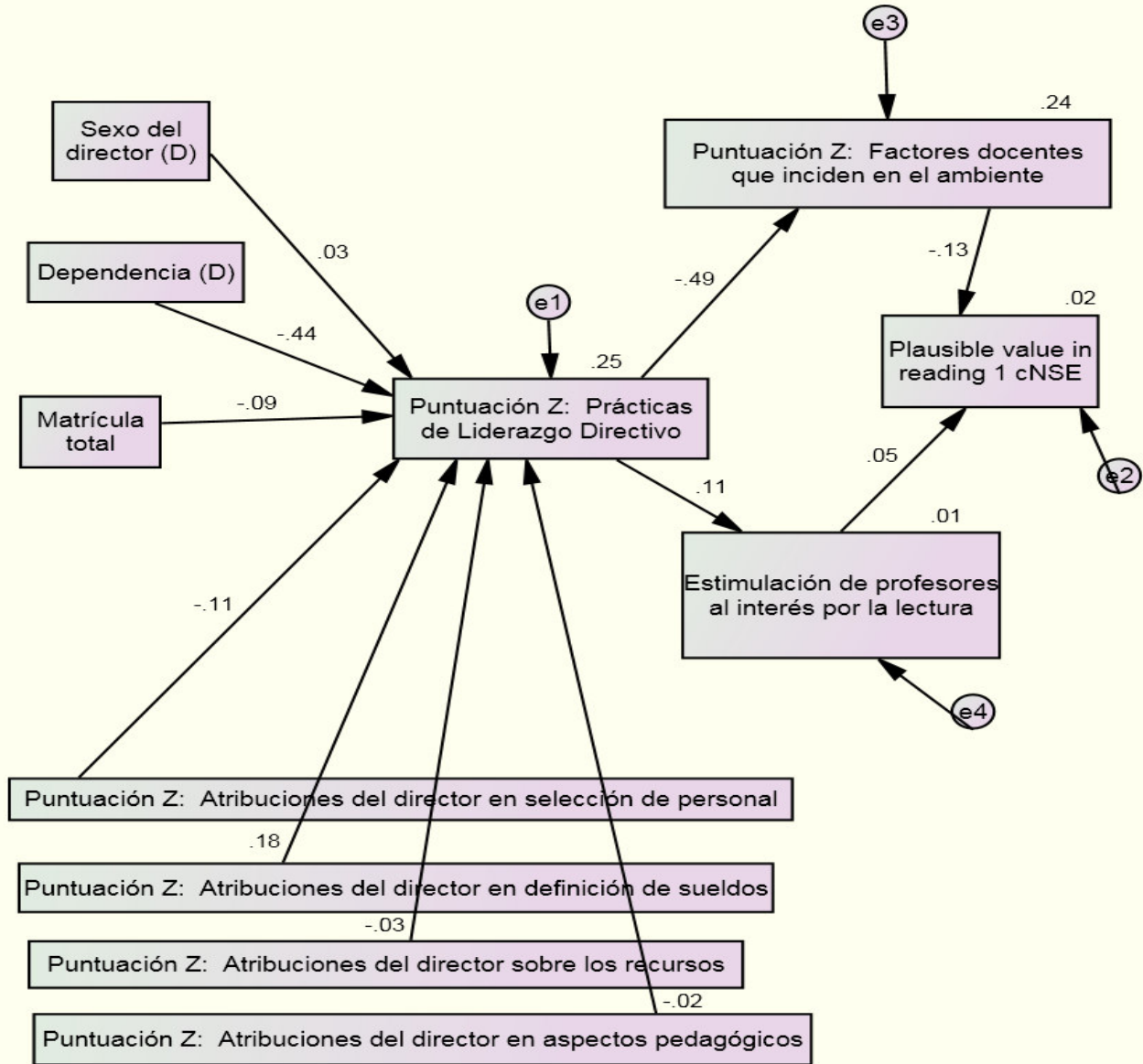
	Prácticas de liderazgo directivo	Mín	Max	Media	Desv. típ.
SC1	El director se asegura de que las actividades de desarrollo profesional docente concuerden con los objetivos de enseñanza del establecimiento.	0	2	1,59	,553
SC2	El director confirma que los profesores trabajen de acuerdo a los objetivos educativos del establecimiento	0	2	1,64	,517
SC3	Observa clases en el aula	0	2	,67	,683
SC4	Utiliza los resultados de rendimiento de los estudiantes para desarrollar los objetivos educativos del establecimiento	0	2	1,44	,616
SC5	El director hace sugerencias a los profesores acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza	0	2	1,38	,578
SC6	El director supervisa el trabajo de los estudiantes	0	2	,90	,658
SC7	Cuando un profesor tiene problemas en su sala de clases, el director toma la iniciativa en discutirlos	0	2	1,22	,604
SC8	El director informa a los profesores acerca de posibilidades de actualizar sus conocimientos y habilidades.	0	2	1,50	,572
SC9	El director verifica si las actividades en la sala de clase concuerdan con los objetivos educativos del establecimiento.	0	2	1,16	,710
SC10	El director toma en cuenta los resultados de los exámenes en las decisiones referidas al desarrollo del currículum	0	2	1,24	,704
SC11	El director se asegura de que hay claridad en lo que respecta a la responsabilidad para coordinar el currículum	0	2	1,36	,593
SC12	Cuando un profesor plantea un problema en la sala de clases, el director lo resuelve en conjunto con él.	0	2	1,48	,562
SC13	El director pone atención a las conductas disruptivas en las salas de clases.	0	2	1,40	,555

Fuente: Elaboración propia a partir de datos PISA 2009

- Modelo general de liderazgo-resultados PISA

En el modelo general diseñado para la presente investigación, se puede observar la relación y la fuerza de esta relación entre las variables de contexto y las prácticas de liderazgo directivo, a la vez que observar a nivel general, que las prácticas influyen en el desempeño docente, tanto a través de los factores ambientales como de la estimulación de los profesores el interés por la lectura, siendo más fuerte la influencia sobre el primero de estos factores. También se observa la relación entre estas últimas variables, con los resultados PISA 2009 controlados por el estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes.

Figura 53: Esquema general Liderazgo Directivo-Resultados PISA



Fuente: Elaboración propia en base a Datos Pisa 2009

c. Contexto y liderazgo directivo

Mirando los datos obtenidos del análisis estadístico realizado para la presente investigación, se puede afirmar que, desde el modelo general diseñado, las variables de contexto explican en su conjunto casi un 25% de la variabilidad total de las prácticas, siendo prácticamente todas estadísticamente significativas.

El efecto de las variables de contexto, principalmente aquellas relacionadas, primero con las características socioeconómicas de los alumnos y segundo con la autonomía y las posibilidades de gestión de la escuela, son consideradas por los mismos agentes escolares, como una de las principales limitantes estructurales de los directores y sus escuelas y que influirían directamente sobre sus prácticas efectivas. A continuación se desarrollaran cada uno de los aspectos relacionados con el contexto y su relación directa en los procesos pedagógicos de las establecimientos educacionales.

Tabla N°11: Coeficientes estandarizados para sub-modelo SEM para Prácticas

Variable	Coficiente estandarizado
Sexo del director (1: Muj / 0: Hom)	0,03
Dependencia (1: Publ / 0: Priv)	-0,44
Matrícula total	-0,09
Atribuciones del director en selección de personal	-0,11
Atribuciones del director en definición de sueldos	0,18
Atribuciones del director sobre los recursos	-0,03
Atribuciones del director en aspectos pedagógicos*	-0,02

* Valor-p > 0,1 por lo que no es estadísticamente significativa

Fuente: Elaboración propia en base a datos PISA 2009

i. Dependencia, autonomía y liderazgo directivo

De las variables de contexto, aquella que más incide sobre el ejercicio del liderazgo directivo, a partir de los modelos estadísticos construidos, es la dependencia administrativa del establecimiento (-0,44). El modelo muestra que en establecimientos privados la frecuencia de las prácticas de liderazgo es mayor. Podría plantearse como hipótesis inicial que ello se explica por las diferencias en autonomía para la gestión escolar que se asocian a las distintas dependencias administrativas, en el sentido de que en escuelas privadas los directores tienen mayores atribuciones que en las públicas y estas a su vez se relacionarían con una mayor posibilidad de ejercer prácticas de liderazgo. Esta hipótesis se desprende de las percepciones de los propios actores escolares, recogidas en los estudios de casos.

“Mucho, mucho (problemas e ineficiencia en la gestión), el depender de la municipalidad es complicado porque de repente no, que hay que esperar, que tome la decisión, me entiende, a lo mejor si los bienes o los insumos, o los dineros que vienen acá el director fácilmente dijera necesito esto, gestiono” (D-3, IV-M-AB-I)

Discursivamente tanto docentes como directivos relacionan sus posibilidades de gestión y sus prácticas de liderazgo, con la dependencia de cada establecimiento. En las escuelas municipales, en tanto, los directores que han logrado administración delegada perciben que dicha cualidad es sino, una de las características más valorada de su escuela, esto desde el punto de vista de la autonomía en la gestión y de la posibilidad de generar prácticas de liderazgo.

“Este liceo, bueno nosotros hemos sido bastante innovadores, dentro de la comuna hay tres liceos que tienen administración delegada y nosotros somos uno de ellos, nosotros tenemos la posibilidad de manejar algunos recursos autónomamente y eso es a partir de un decreto alcaldesco entonces en cuanto a recursos nosotros somos autónomos , en primer lugar” (Di, IV-M-AB-I)

Sin embargo, a pesar de este discurso fuertemente instalado en las escuelas, los modelos estadísticos muestran que el tener responsabilidad en la toma de decisiones sobre los aspectos de la escuela, no siempre presenta una correlación fuerte ni positiva con las prácticas de liderazgo ¿Cómo se explica entonces la relación entre prácticas de liderazgo enfocadas a mejorar las prácticas docentes y el ambiente de trabajo?

Los estudios de casos, dado su dimensión exploratoria, no permitieron dar respuesta a esta pregunta. Por otra parte, se abre una interrogante debido a que la correlación ilustrada en el modelo general de liderazgo no se condice con lo que otras investigaciones nacionales han mostrado sobre el mismo tema. Por ejemplo, el estudio “Liderazgo educativo y calidad de la educación en Chile”, realizado por CEPPE (2011), ilustró que las escuelas particulares subvencionadas sí tendrían más atribuciones y en general más autonomía que las municipales, no necesariamente utilizarían dichas posibilidades para generar mejores prácticas de liderazgo, presentando las escuelas públicas mayores porcentajes de realización de prácticas de liderazgo³².

En cuanto a la relación entre autonomía de los directores y el ejercicio de prácticas de liderazgo, esta varía dependiendo del ámbito de responsabilidades del cual se trate. En el modelo estadístico diseñado, la segunda variable de contexto que muestra mayor asociación con el liderazgo directivo (aunque moderada) son las atribuciones del director para determinar los sueldos del personal, en el sentido que directores que tienen mayor autonomía en este ámbito suelen presentar un mayor nivel de ejercicio de las prácticas estudiadas. Esta correlación también se entiende así en las escuelas participantes del estudio de caso, observándose ciertas características distintivas.

Si bien el análisis estadístico muestra la correlación existente entre mayor autonomía en la definición de salarios docentes con prácticas de liderazgo, cabe decir que los discursos de los agentes involucrados en relación a la autonomía, no presentaban demasiada profundización e importancia por este tema. Más bien los atributos positivos en la generación y ganancia en autonomía van en otra dirección: (i) Posibilidades de armar equipos docentes y directivos, (ii) Posibilidades de administrar recursos y (iii) Posibilidades de generar alineamientos curriculares.

De acuerdo a los datos cuantitativos, quienes tienen menos atribuciones en relación a la selección de personal, ejercerían un mejor liderazgo pedagógico aunque con una correlación moderadamente baja. Esto podría asociarse a que en la medida que los directores tienen menores posibilidades de elegir y despedir a sus profesores, deben potenciar del mejoramiento de capacidades dentro de la escuela como herramienta de fortalecimiento de capacidades del plantel docente. En tanto, los directores que poseen la capacidad de seleccionar a sus propios docentes, podrían tener más confianza en las capacidades de estos, formación profesional, compromiso con el proyecto educativo y finalmente en sus metodologías de enseñanza, lo cual requeriría menor supervisión y prácticas de liderazgo menos prescriptivas (y en caso de no satisfacer las expectativas, las sanciones pueden considerar la desvinculación del docente).

“Yo creo que deberíamos tener mejores (docentes), y por eso mismo el director ahora mismo va a hacer una capacitación externa” (JUTP, IV-M-AB-I)

Sin embargo, la demanda que se levanta desde las escuelas va en el sentido contrario: los actores quieren más autonomía para la escuela y sus directores, argumentando que ello permitiría un mayor ejercicio de prácticas de liderazgo efectivo. Así, los estudios de caso mostraron que hay directores que desarrollan esfuerzos por aumentar su ámbito de atribuciones, buscando ganar responsabilidad

³² Es preciso tener en cuenta que los estudios no son estrictamente comparables, debido a la diferencia en la redacción de las preguntas, indicadores consultados y selección de la muestra. No obstante, la comparación es válida debido a que en lo sustantivo, ambos estudios buscaron indagar en la relación entre dependencia educativa y la ejecución de prácticas de liderazgo enfocadas hacia el mejoramiento de la pedagogía.

en la selección de sus docentes y mediante ello poder plasmar su proyecto educativo. Ello implica una negociación con el sostenedor, en la cual el director logra aumentar su autonomía.

“En cuanto a la contratación de profesores yo he tenido la suerte de contratar a mis profesores, no en el sentido de que yo lo pueda hacer si no que pueda elegir y concordar con nuestro jefe y decirle mire, sabe que este profesor necesito yo, o este ya conversé y de hecho esa libertad yo mismo le mando, mire director los profesores conversen con él si se adhiere a su proyecto lo dejamos si no, buscamos a otro, en ese aspecto a habido cierta autonomía para contratar profesores” (Di, IV-M-AB-I)

Algo parecido pasa respecto de las posibilidades de manejo de recursos. La correlación entre este dato y las prácticas de liderazgo directivo es negativa y además baja (-0,03). Esto se interpreta diciendo que las escuelas que tienen menos autonomía en el manejo de los recursos tendrían mejores prácticas de liderazgo directivo, aunque con una correlación bastante baja. Esta correlación negativa se podría entender en el sentido que las escuelas que no pueden manejar sus recursos (financieros, materiales), intentarían mejorar de acuerdo a lo que “tienen” disponible: sus profesores. Su esfuerzo se enfoca por una parte, en el trabajo, desempaño y monitoreo de los docentes que ya están en la escuela y con ellos incentivar la generación de mejores resultados académicos. Y por otra parte, en intentar enfocar los recursos disponibles de manera estratégica hacia los puntos críticos de la institución.

La correlación negativa que muestra el modelo da cuenta de que, si bien el manejo de recursos de manera autónoma puede potenciar el trabajo docente y finalmente provocar buenos procesos de aprendizaje, el poseer la atribución total de los recursos no asegura necesariamente que éstos serán utilizados con foco en la enseñanza y mejora de los aprendizajes. Es decir, la demanda por mayor autonomía en su definición no necesariamente refleja que su uso potencial tendría una finalidad estratégica para la mejora escolar.

Esto puede observarse en el estudio de casos. Para algunos docentes y directivos, el liderazgo de un director se ve plasmado no en la posibilidad de usar totalmente los recursos, sino que en la capacidad de los directores de obtener los recursos “necesarios” para la escuela, según los objetivos de cada institución.

“Es que esto no es blanco y negro tiene un continuo y ciertamente la corporación maneja a niveles macro lo que significa la capacidad de los recursos, pero hay una movilidad en la cual nuestra directora ejerce su liderazgo para la administración de los recursos que puedan necesitarse. El liderazgo ahí tiene presencia cuando uno habla sobre el recurso que requieren en el establecimiento” (JUTP, RM-M-AB-E)

En vinculación directa con lo anterior, es preciso señalar que una mayor autonomía en el uso de recursos, así como también en la gestión de los recursos humanos, podría ofrecer oportunidades para el desarrollo de proyectos escolares que impulsen la mejora³³. Las escuelas con mayor autonomía en la gestión de recursos humanos tienen el potencial de formar equipos directivos y docentes que permitan mayor delegación del liderazgo, permitiendo que el director se desprenda de parte de las tareas que hoy le generan sobrecarga (como se verá más adelante) y ofreciéndole la oportunidad de centrar su acción en temas estratégicos y de coordinación de la gestión escolar. Al igual que para el uso de recursos, el uso estratégico del tiempo y recursos humanos tampoco es algo que esté asegurado por el hecho de tener autonomía en la gestión del personal.

³³La SEP ofrece el ejemplo de que, cuando se entregan recursos a las escuelas que deben vincularse de manera directa a objetivos de mejoramiento y que pueden utilizarse para reforzar el staff de la escuela a través de profesionales de apoyo al aprendizaje, la mejora escolar en establecimientos desaventajados es posible³³. Ello implica un uso estratégico de los recursos y un alineamiento de las acciones emprendidas en función de un objetivo principal: la mejora. No obstante, la prueba PISA (2009) no alcanza a medir el efecto de la SEP sobre los resultados académicos, debido a que esta se encontraba en su primer año de implementación de los planes de mejora, por lo tanto no es posible observar la relación existente entre manejo de recursos por las escuelas por esta vía y resultados académicos.

Por último y en relación a la última variable de atribuciones del director, se puede observar que la variable; “atribuciones del director en aspectos pedagógicos” resulta ser una variable no significativa para el modelo, ya que su valor-p supera el mínimo aceptable de 0,1. Esto se debe principalmente a la poca variabilidad en las posibilidades de inmiscuirse en temas pedagógicos, cuando la mayor parte de las escuelas en el país, utilizan los mismos marcos y recursos curriculares para estructurar su trabajo, provenientes del Ministerio de Educación.

“No, la Corporación no gestiona la parte curricular como una situación vertical. Tenemos un marco del ministerio de educación, tiene los marcos obligatorios y los objetivos fundamentales que es nuestro piso para el trabajo interno” (JUTP, RM-M-AB-E)

No obstante, nuevamente se puede observar que desde los discursos de los directivos y docentes entrevistados, existe una relación positiva entre autonomía en las decisiones curriculares y prácticas de liderazgo efectivas, por lo tanto se valora de muy buena forma la generación de atribuciones en dicha área.

“En ese sentido no hay trabas, en el área por así decirlo, curricular o pedagógica, no tenemos limitaciones, lo que nos permite mejorar en muchas cosas...” (Di, RM-PS-C-I)

En síntesis, frente a los datos expuestos con antelación cabe hacerse la siguiente pregunta ¿Por qué estadísticamente los datos arrojen una relación negativa entre las tres atribuciones expuestas y el liderazgo directivo, mientras que desde los discursos de los agentes la relación pareciera ser más bien positiva? Se puede observar que las prácticas de liderazgo se realizan mayoritariamente cuando existe la “necesidad” de generar instancias de supervisión y monitoreo docente, lo que muchas veces sucede cuando la autonomía es limitada, ya sea en temas de contratación, manejo de recursos o en aspectos pedagógicos.

Se puede decir también, que el liderazgo directivo muchas veces se juega y quizás de mejora manera, cuando los directores deben intentar generar la autonomía necesaria para llevar a cabo sus proyectos. Ello, porque la negociación, especialmente cuando es exitosa, implica una claridad respecto de la finalidad de esos recursos y, por lo tanto, la noción de un proyecto estratégico detrás de su uso. Por lo tanto, las prácticas de liderazgo se llevan a cabo no cuando existen más atribuciones y autonomía, sino cuando se logra un piso mínimo de actuación, a partir del cual se desarrollan acciones estratégicas para la mejora.

ii. Otras variables de contexto y su influencia en el liderazgo directivo

Con una correlación bastante menor, aunque significativa (0,03), el modelo muestra que quienes ejercen en mayor medida el liderazgo son mujeres, así como también quienes dirigen establecimientos de menor tamaño (matrícula). La evidencia cualitativa recogida en el estudio de casos, no entrega evidencia en relación a que el liderazgo directivo pueda verse influenciado por el género de los directores.

En lo que sí se puede observar una relación, aunque tal y como lo muestran los datos estadísticos, no muy fuerte, es que el liderazgo se ejerce de manera más efectiva en los establecimientos educacionales más pequeños. En el caso del campo cualitativo, muchas veces se pudo observar que en establecimientos de mayor complejidad, las prácticas de supervisión y monitoreo si bien se llevaban a cabo, estas apuntaban a generar instancias de mantenimiento del orden, la disciplina y el clima escolar, más que a monitorear y supervisar el trabajo docente. Por otra parte, el análisis de otras variables de liderazgo en Chile, mostró que prácticas de supervisión de la enseñanza se realizan en la mayoría de las escuelas (aunque menos que en el promedio de otros países), lo que podría indicar que la atención a los docentes podría ser realizada por otros miembros del equipo directivo. En este sentido, en establecimientos más grandes, que posiblemente cuenten con estructuras

organizacionales más complejas, existirán equipos directivos que podrán realizar directamente esta labor, con una mayor lejanía entre director y aula.

“(En relación a la manera de evaluar y monitorear el trabajo docente) Por observación porque vamos con la directora, o yo y la orientadora vamos por las salas viendo si se trabajando, como están los alumnos, como está la disciplina, el clima en el aula... Aquí uno recorre todo el santo día” (JUTP, RM-PS-AB-E)

“Un director por ejemplo en el caso de este colegio, que es un colegio tan grande, el director se refugia mas en las personas a las que delega”(D-2, RM-PS-C-I)

d. Influencia del liderazgo directivo en los resultados PISA: Una relación indirecta

Los resultados a partir de los datos estadísticos, indican que el modelo en su conjunto explica sólo el 2% de la varianza total de los resultados PISA, controlados por el índice de estatus socio económico y cultural de los estudiantes. Esta cifra es menor que la que sugieren otras investigaciones en la literatura internacional, donde se identifica que una vez controlado por nivel socioeconómico, el liderazgo podría explicar entre un 5% y 7% de la variable dependiente. El estudio realizado en Chile Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile, llevado a cabo por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación y que utiliza el mismo marco conceptual que el de este estudio (vinculación indirecta del liderazgo y aprendizajes), muestra que este modelo de relaciones explica un 4% de los resultados (medidos en SIMCE controlado por nivel socio económico)³⁴.

No obstante, el modelo es significativo en términos estadísticos y muestra que, efectivamente, el liderazgo directivo tiene una relación indirecta con los puntajes PISA 2009. Adicionalmente, da cuenta de relaciones internas que resultan interesantes -por su mayor nivel explicativo- para comprender cómo opera el liderazgo en las escuelas.

Esto se ve reflejado en la percepción que los agentes entrevistados durante el terreno realizado para el estudio de casos, tienen acerca de la influencia del director sobre los resultados académicos de los alumnos de la institución. Tanto docentes como directivos perciben que la acción del director es ante todo una acción indirecta y en donde los reales protagonistas y responsables de los resultados, son los profesores. Por lo tanto la percepción es que el director genera prácticas indirectas sobre los resultados académicos, principalmente a través de la definición de objetivos, donde el director se encarga de guiar a la institución a los objetivos pedagógicos planteados.

“Creo que, sí (Influye el trabajo directivo en los rendimientos) Yo creo que sí, porque cuando,... pero creo que es así como consecuencia, como reacción en cadena. (D-3, RM-PS-C-I)

“Siempre mediado (la influencia de la acción directiva en los resultados académicos), porque este es un buque en que todos estamos a cargo, pero él es el responsable y si el buque se cae el capitán tiene que hacerse responsable de su buque” (D-2, IV-M-AB-I)

“Soy de la postura que el director es el que dirige, y por lo tanto todas las acciones del establecimiento tienen que ser apuntadas en entregar los aprendizajes, y tiene que existir un análisis y ese análisis es el que nos va a permitir tomar las decisiones adecuadas” (JUTP, RM-M-AB-E)

Existen también otras escuelas donde simplemente se entiende que el director de un establecimiento no influye sobre los resultados académicos, pues tampoco es siquiera su misión o porque hay razones estructurales que lo limitan.

“Yo creo que no. Tiene un buen liderazgo pero no creo que pueda influir en los resultados académicos 100% con la calidad del alumnado que nosotros tenemos. No podría” (D-2 RM-PS-AB-E)

³⁴Para mayor información sobre este análisis nacional, ver Valenzuela y Horn (2012).

e. Prácticas de Liderazgo Directivo

i. Directores sin foco en lo pedagógico

Uno de los principales resultados obtenidos por el estudio fue que no es posible distinguir en los directores un énfasis principal al cual destinen en mayor medida su tiempo y energía. En este sentido, se identifican directores “multi-foco”, que se encuentran presentes en la escuela de manera transversal y flexible. Transversal, pues la acción directiva pareciera no agotarse bajo ninguna actividad en el quehacer de la escuela. Y es a la vez flexible, pues su rol asume ciertas actividades variables de acuerdo a la complejidad y contexto de la escuela, actuando como un generador de condiciones o como un agente que vela por la mantención del orden interno, de acuerdo a los eventos que suceden en el exterior.

“Yo creo que ella está comprometida con todas las áreas, no creo que se comprometa más en una cosa que otra, ella tiene como una visión general del funcionamiento” (D-L, V-PS-C-E)

“[Principal labor de la Directora] Claro, con lo del día a día solucionando los problemas que hay” (JUTP, RM-PS-AB-E)

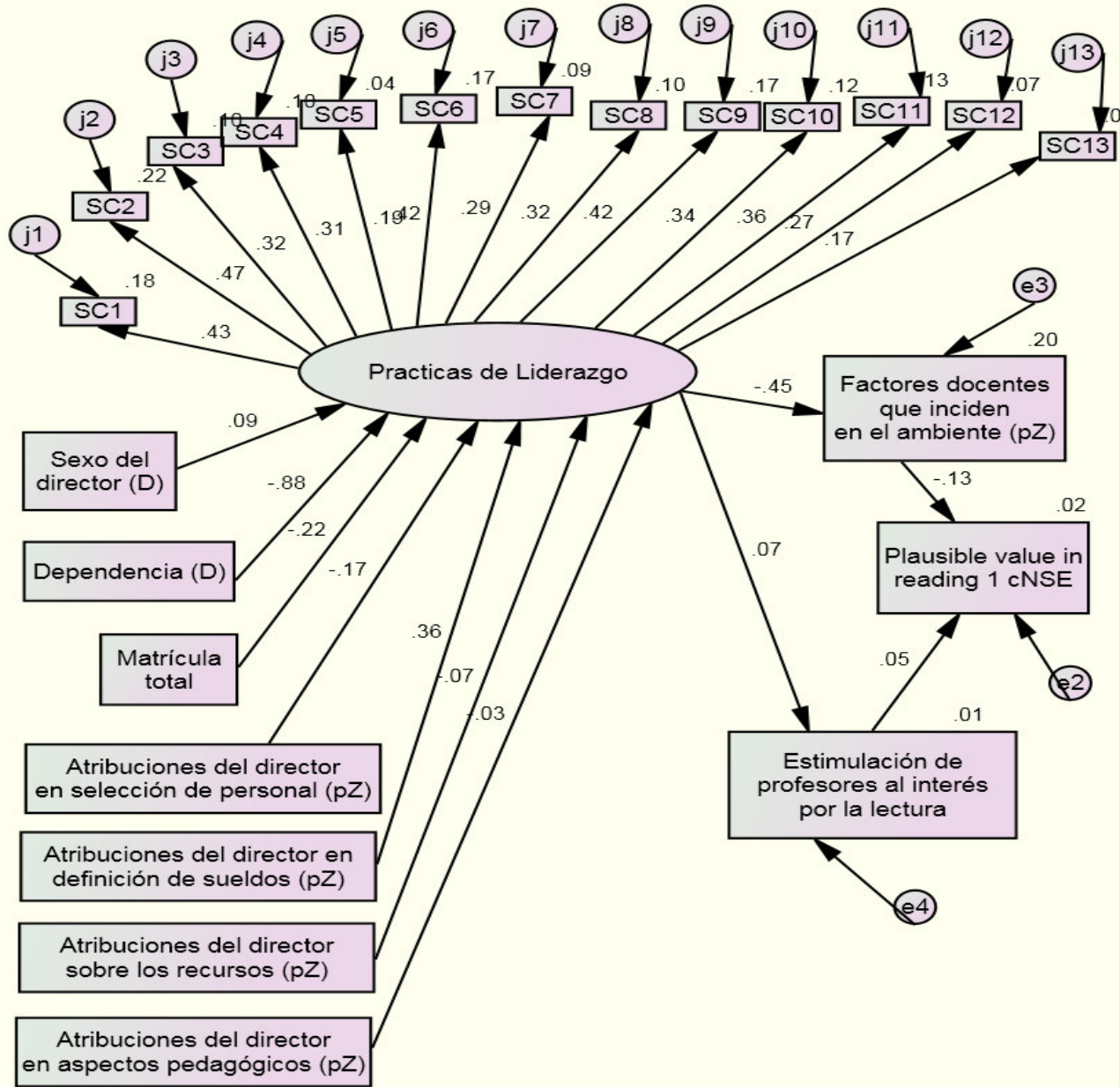
La acción del director responde a la necesidad de orientar la función hacia múltiples actividades y demandas ya sean de la contingencia interna o de la presión externa. En este sentido, el director asume un rol de atención a diversos ámbitos escolares, más que liderar especializada sólo uno de ellos.

ii. Prácticas de liderazgo y su aporte al desempeño docente

En siguiente gráfico presenta un modelo teóricamente semejante al anterior, pero que metodológicamente especifica cómo cada una de las 13 prácticas de liderazgo directivo estudiadas aportan a la relación entre liderazgo y desempeño docente. Desde este modelo específico se puede observar la relación de forma más específica. Al considerar las prácticas de liderazgo como variable latente, el modelo muestra la misma capacidad explicativa que cuando se le consideraba una variable observable. Así, los aprendizajes en lectura medidos por PISA 2009 ven explicada su varianza en un 2% por el modelo propuesto.

Los resultados de los coeficientes estandarizados muestran que no todas ellas aportan a la relación entre liderazgo directivo y desempeño docente (y a través de ellas en los aprendizajes) de la misma manera. En este sentido, la mayor contribución se encuentra en las prácticas de confirmar que los profesores trabajen de acuerdo con los objetivos educativos del establecimiento, Asegurar que las prácticas de desarrollo profesional de los docentes concuerden con los objetivos de enseñanza del establecimiento, Supervisar el trabajo de los estudiantes y Confirmar que las actividades en la sala de clases coincidan con los objetivos educativos.

Figura 54: Prácticas de liderazgo desagregadas



Fuente: Elaboración propia en base a Datos PISA 2009

Tabla N°12: Prácticas de liderazgo y coeficiente estandarizado asociado

Práctica de liderazgo directivo	Coef. Estand.
1. El director se asegura de que las actividades de desarrollo profesional docente concuerden con los objetivos de enseñanza del establecimiento.	0,43
2. El director confirma que los profesores trabajen de acuerdo a los objetivos educativos del establecimiento	0,47
3. Observa clases en el aula	0,32
4. Utiliza los resultados de rendimiento de los estudiantes para desarrollar los objetivos educativos del establecimiento	0,31
5. El director hace sugerencias a los profesores acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza	0,19
6. El director supervisa el trabajo de los estudiantes	0,42
7. Cuando un profesor tiene problemas en su sala de clases, el director toma la iniciativa en discutirlos	0,29
8. El director informa a los profesores acerca de posibilidades de actualizar sus conocimientos y habilidades.	0,32
9. El director verifica si las actividades en la sala de clase concuerdan con los objetivos educativos del establecimiento.	0,42
10. El director toma en cuenta los resultados de los exámenes en las decisiones referidas al desarrollo del currículum	0,34
11. El director se asegura de que hay claridad en lo que respecta a la responsabilidad para coordinar el currículum	0,36
12. Cuando un profesor plantea un problema en la sala de clases, el director lo resuelve en conjunto con él.	0,27
13. El director pone atención a las conductas disruptivas en las salas de clases.	0,17

Fuente: Elaboración propia en base a Datos PISA 2009

Si se analiza estos resultados a la luz de aquellos obtenidos en la fase descriptiva de este capítulo se obtienen conclusiones relevantes. En este sentido, si se consideran las prácticas que el modelo muestra que más influyen sobre los aprendizajes, se obtiene que mientras las dos primeras se encuentran entre las más ejercidas en los establecimientos a los cuales asisten los alumnos que respondieron la prueba PISA, mientras que las dos segundas se encuentran entre las menos ejercidas. En el caso de las prácticas menos frecuentes, se trata justamente de aquellas referidas a la supervisión de la enseñanza y el aprendizaje, las cuales son condición de posibilidad para posteriormente afectar el desempeño en aula de los profesores. La baja presencia de prácticas relevantes a la hora de explicar la influencia del liderazgo escolar, da cuenta de que hay elementos del liderazgo directivo que es preciso potenciar.

El trabajo realizado en los estudios de casos permitió profundizar en lo anterior. Los resultados obtenidos permitieron observar que el trabajo que los directores realizan en relación a los docentes se relaciona escasamente con el acompañamiento, evaluación y monitoreo de las prácticas docentes, sino que pone su foco en la generación de un ambiente escolar propicio para el trabajo y responde a la contingencia de las escuelas.

Hay directores que reconocen la poca cercanía que tienen con los procesos de aula, a la vez que identifican que el monitoreo está enfocado en observar “el nivel de cumplimiento” (disciplina, actitud profesional, clima de aula) del trabajo de los docentes, más que observar (y retroalimentar) la enseñanza. Esta forma de observar los procesos del aula se da tanto en escuelas con buenos resultados de acuerdo a la prueba PISA 2009, como también en aquellos menos efectivos en dicha medición. Se observa entonces que los procesos de monitoreo por parte del director en las escuelas

estudiadas, es escaso, bastante poco estructurado y pone énfasis en información que no es del todo significativa para los procesos pedagógicos.

“Yo lo que hago, más que estar metida en la sala misma, me paseo por los pisos, voy mirando cómo están los profesores. Y de repente tu ve a un profesor que está haciendo cualquier cosa y las niñas haciendo otra. Y ahí entro y pregunto ¿qué pasa?” (Di, RM-M-AB-E)

“Pero muchas veces saco más información con los niños. Es como "mire, me saque mala nota, y el profesor no me quiere dar otra oportunidad" ya, a ver, tráigame su cuaderno” (JUTP RM-PS-C-I)

Vale la pena ilustrar que en algunos establecimientos sí existen procesos estructurados de visita y monitoreo, pero que en general son liderados por otros agentes escolares. Estas prácticas de evaluación se realizan en base a pautas sólidas, visitas planificadas y generalmente lideradas por el jefe técnico de la institución. Los estudios de casos, si bien tienen un carácter exploratorio, tendieron a mostrar que se trata de escuelas con buenos resultados en PISA 2009. En otras escuelas, inefectivas de acuerdo a la medición PISA 2009, las prácticas de monitoreo a pesar de que son lideradas por el jefe técnico de la institución, mantienen su poca estructura y planificación, al punto que muchas veces, no se le otorga el valor que esta debiese tener.

En definitiva, los estudios de casos muestran dos realidades que parten de una situación común, en la cual los directores realizan un bajo nivel de prácticas de trabajo directo de apoyo a los docentes. Por una parte, hay experiencias de delegación de dicho trabajo, donde existen liderazgos pedagógicos que aseguran la presencia de prácticas de supervisión de la enseñanza y que, en un nivel exploratorio, se asociarían a experiencias académicas exitosas. Por el contrario, escuelas donde no hay directivos que asuman con fuerza dicho rol y hay bajo nivel de estructuración en los procesos de acompañamiento a los profesores, los resultados serían menos satisfactorios.

“Tenemos varios elementos de constatación de realidades de trabajo. Por una parte, tenemos nosotros generamos reuniones periódicas mensuales con las directivas de alumnos, para levantar información desde el punto de vista de que las niñas puede tener como dificultad. Hay otro que es el trabajo directo con el consejo de profesores y la tercera intervención se denomina el acompañamiento de aula. El evaluador y yo(jefe técnico), visitamos las aulas y levantamos la información de lo que sucede ahí.” (JUTP, RM-M-AB-E)

“A ver, nosotros si bien es cierto no tenemos oficializado una evaluación, pero sí hacemos en forma periódica visitas a sala, pero yo creo que personalmente no es lo más importante ir a visitar la sala” (JUTP RM-PS-C-I)

En cuanto a las prácticas que menos aportan a la relación entre liderazgo y desempeño docente, la que presenta el menor coeficiente estandarizado es Poner atención en las prácticas disruptivas de la sala de clases, vinculada al cuidado del ambiente escolar. Esto llama la atención pues dicha práctica es muchas veces, y como ya se ha mencionado, unas de las principales ocupaciones de los directores en las escuelas participantes del estudio. Ello ocurre porque, al menos en el discurso, los directores suelen confundir prácticas de monitoreo con foco en la enseñanza-aprendizaje con prácticas de monitoreo con foco en el clima de aprendizaje, así entonces al preguntárseles por las primeras estos responden que efectivamente las llevan a cabo, cuando en verdad lo que hacen es realizar las segundas.

También llama la atención el bajo aporte que tiene la práctica de Hacer sugerencias a los docentes acerca de cómo pueden mejorar su enseñanza, vinculada a la retroalimentación. Esta última, vinculada a la formación de capacidades en los profesores por parte de los líderes forma parte de las prácticas que la literatura sobre liderazgo ha identificado como efectiva (Leithwood et al, 2006), lo que

sugeriría que vale la pena explorar en un tema que no fue considerado por esta investigación: la calidad y orientación pedagógica de las retroalimentaciones a docentes.

f. Liderazgo directivo como movilizador del desempeño docente

Tanto el modelo general de liderazgo como el específico, muestran que la relación del liderazgo con las prácticas de los docentes, no tiene la misma fuerza en relación a los dos índices de factores medidos.

Tabla N°13: Coeficientes estandarizados para prácticas en Desempeño Docente

Variable Prácticas de Liderazgo (ptje. Z)	% varianza explicado	Coefficiente estandarizado
Factores docentes que inciden en el ambiente	24%	-0,49
Estimulación de profesores al interés	1%	0,11

Fuente: Elaboración propia en base a Datos PISA 2009

Los dos modelos dan cuenta de que la correlación entre, las prácticas de los directores (que los involucran en el mejoramiento de la enseñanza y mejoramiento del ambiente de trabajo) y la estimulación que realizan los profesores para provocar el interés de los alumnos en lectura, es reducida. Estas prácticas de desempeño docente están vinculadas a metodologías que utilizan los profesores para fomentar la lectura, las cuales son: el profesor les pide a sus estudiantes que expliquen el significado de un texto; el profesor hace preguntas que desafían a los estudiantes para tener una mejor comprensión de un texto; el profesor da suficiente tiempo a sus estudiantes para pensar su respuesta; el profesor recomienda un libro o un autor para leer; el profesor estimula a sus estudiantes para expresar su opinión sobre un texto; el profesor ayuda a los estudiantes a relacionar las historias que leen con sus vidas, y; el profesor muestra a los estudiantes cómo la información de los textos refuerza lo que ya saben. Las prácticas de liderazgo solo pueden explicar, desde el modelo general, el 1% de la variabilidad total de dicho índice “desempeño docente”. Existe eso sí, una correlación de 0,11 entre estas variables, lo que definiría una relación significativa estadísticamente y positiva, aunque baja.

En cambio, para la variable asociada a factores docentes que inciden en el ambiente de aprendizaje, el porcentaje de varianza explicada por las mismas prácticas de liderazgo alcanza el 24%, el cual es significativo y moderado. Temáticamente, este índice contiene variables sobre motivación con el trabajo y expectativas hacia los estudiantes, presentes en los profesores. Éstas se plantean en el cuestionario de manera negativa, ya que la pregunta es “en qué medida el aprendizaje de los alumnos se ve limitado por los siguientes factores”, lo que implica que teóricamente su relación con el liderazgo también será inversa: buenas prácticas de liderazgo incidirían en una baja presencia de estos factores que limitan el aprendizaje. Estos últimos refieren a: bajas expectativas de los profesores respecto del aprendizaje de los estudiantes; malas relaciones entre docentes y profesores; profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los alumnos; inasistencia por parte de los profesores; personal que se resiste a los cambios; profesores que son demasiado estrictos con los alumnos, y; estudiantes que no son potenciados a desarrollar su capital completo.

En el caso de este último factor observamos una correlación negativa fuerte y significativa de -0,49 con el ejercicio de las prácticas de liderazgo consultadas. Cabe recordar que las preguntas de aquél índice están planteadas como factores que inhiben el aprendizaje, por lo que se espera que los alumnos que asisten a establecimientos donde se producen en mayor medida las prácticas de

liderazgo, se encuentran en ambientes escolares donde están menos desarrollados estos elementos de baja motivación y expectativas en los docentes.

Estos resultados son consistentes con los datos recogidos en el trabajo de campo cualitativo, donde se observa que tanto las prácticas, la percepción y hasta la imagen de los directivos, es construida poniendo el protagonismo en la generación de condiciones físicas y ambientales más que en el trabajo directo de apoyo a los profesores en el aula. Por lo tanto, los directores son vistos como agentes que deben mantener el control de la disciplina, generar instancias en donde se pueda crear un clima laboral apto y hacer de la escuela un lugar que se perciba como “acogedor”.

“El profesorado de acá, y la gestión de acá, es mucho más cercano a los niños, a diferencia de otros colegios...cuando llegan acá uno les pregunta porqué eligieron este colegio, la respuesta es habitualmente es porque sabemos que acá hay una mejor acogida” (Di, V-PS-C-E)

“Sentí yo que había una calidez, a los profesores los encontré comprometidos, así como no había visto en el liceo tan tradicional donde yo había trabajado, fue como brusco el cambio, y encajó con mi manera de ser” (JUTP, V-PS-C-E)

Una de las dimensiones donde se puede observar este sello puesto en la generación de ambiente escolares, más que en el desempeño y estimulación pedagógica, es en los procesos de evaluación y monitoreo de las prácticas. Así entonces, los directores si bien realizan prácticas de monitoreo, visitan el aula y observan las prácticas y el desempeño docente, la atención está puesta no en la supervisión de los contenidos de las clases la pertinencia de las metodologías empleadas o en la coherencia de las actividades con los objetivos institucionales, sino en controlar el ambiente del aula, observar la concentración de los alumnos, orden y sentido de las actividades.

“Yo creo que ahí ella se da cuenta cuando el profesor está bien o está mal. Porque si tú tienes un profesor adelante y un curso que está desordenado, que no está haciendo actividades propias de la asignatura, ahí el profesor lo está haciendo mal” (D-2, RM-PS-AB-E)

“Ganas(lo que les falta a los docentes para ser de “calidad”). Yo veo sobretodo en los profesores titular, que llevan muchos años trabajando aquí, yo los entiendo también de alguna manera, estar 20 años haciendo clases, yo creo que igual es desgastador y esto le quita las ganas...necesitamos docentes con más ganas, estos son mejores” (Di, RM-M-AB-E)

Por lo mismo, la forma de percibir y evaluar la calidad de un profesor, depende de criterios y variables ligadas a la construcción de ambiente de aprendizaje y el establecimiento de relaciones interpersonales, y no a la forma o capacidad de estimular el desempeño de los alumnos. Así entonces, las prácticas directivas en relación a la evaluación docente, tienden a observar atributos tales como; los niveles de concentración, el ruido y desorden escolar, coherencia entre actividades, etc., y menos las metodologías de enseñanza. De este modo, las prácticas de monitoreo y observación de clases si bien efectivamente se realizan, se hacen en un *sentido* alejado de lo pedagógico.

“Lo otro lo que más le preocupa uno que cuando va a dar la clase, uno pasa por fuera y vemos que el curso es un caos. Entonces le falta ese manejar el grupo-curso. Le decíamos antiguamente dominio de grupo curso, pero no es dominio. No hay un encanto de la alumna hacia la clase y hay un desorden” (Di, RM-PS-AB-E)

Por otra parte, la menor relación entre las prácticas directivas con las metodologías de enseñanza de los docentes también se vincula a que el desempeño de éstos en aula se debiera también relacionar en gran medida con la calidad de la formación inicial que han recibido, así como también por la experiencia que han ido acumulando posiblemente en otras escuelas y bajo la dirección de otros líderes.

g. Relación entre desempeño docente y resultados PISA 2009

Por último, las dimensiones de desempeño docente también muestran grados de asociación muy distinta en relación con el desempeño académico de los alumnos. En este sentido, mientras que las prácticas de estimulación del interés por la lectura presentan una correlación positiva muy baja (coeficiente estandarizado igual a 0,05), los factores que inciden sobre el clima de aprendizaje tienen una asociación bastante mayor. En este caso, se observa una correlación negativa y significativa de -0,13 entre ambas variables. Ello implica que mayores expectativas sobre los aprendizajes, la actitud de los profesores hacia el trabajo en la escuela, la calidad de las relaciones que establecen con los alumnos y su nivel de atención a las necesidades individuales que éstos presentan, se relaciona de manera directa con los aprendizajes.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones que se desprenden del estudio recién expuesto. Ellas buscan dar respuesta a los desafíos planteados en la sección de objetivos, rescatando los resultados más importantes y elaborándolos de manera de destacar los aprendizajes principales que ellos ofrecen. Posteriormente, se presentan algunas recomendaciones para la política educativa orientada a directivos (especialmente a directores). Éstas intentan ser un aporte al quehacer de autoridades locales y nacionales, en la medida que puedan, a partir de la evidencia levantada por este estudio, proveer guías para la definición de responsabilidades y apoyos para los directores, si es que se quiere avanzar hacia la construcción de liderazgos que aporten al mejoramiento de los aprendizajes escolares.

1. Conclusiones

a. Particularidades del Liderazgo en Chile

Una de las interrogantes que este estudio apuntó a resolver tiene que ver con cuáles son las particularidades que adquiere el liderazgo en Chile y en qué medida estas pueden considerarse distintas de lo que ocurre en otras partes del mundo. En esta comparación, resultaba especialmente relevante conocer qué pasaba con los países más efectivos en sus resultados PISA 2009 en lectura, puesto que una vez identificadas las características nacionales, era interesante observar qué tan distantes se encontraban respecto de las presentadas por los mejores casos.

En cuanto al ejercicio de las prácticas de liderazgo, un primer punto a señalar es que de acuerdo a los resultados registrados por el estudio respecto a PISA 2009, éstas se encontrarían fuertemente asentadas entre los directores de los establecimientos nacionales. A nivel comparado, en el índice que gradúa el nivel de realización de estas prácticas en una escala de 1 a 10, Chile obtiene un puntaje de 6,5, lo que lo sitúa por sobre el promedio del países y economías evaluadas (6,2) y bastante por sobre la media de la OECD (5,7). Cabe señalar, no obstante, que la posición de Chile no se encuentra entre las primeras de la lista si se les ordena según el puntaje obtenido en este índice, obteniendo un ranking de 24 dentro de los 64 países o economías incluidas.

Las prácticas de liderazgo en Chile se focalizan más en aquellos aspectos vinculados a la capacitación de los profesores y al cumplimiento de los objetivos pedagógicos del establecimiento. Menos instaladas están, en tanto, aquellas que se concentran en el apoyo a los docentes en aula y que exigen la presencia de los directores en ésta. Así, los resultados indicaron que un 45% de los estudiantes de 15 años en Chile estudian en establecimientos donde los directores no observan clases y solo en 35% de los casos el director verifica muy a menudo que las actividades en la sala correspondan a los objetivos pedagógicos. Por contrapartida, como se señaló, 66% de los estudiantes estudiarían en colegios donde los directores aseguran que se cumplan los objetivos pedagógicos y 62% lo haría ahí donde éstos aseguran que el desarrollo profesional docente esté de acuerdo con dichos objetivos.

Los resultados provenientes del análisis descriptivo y confirmado por los modelos estadísticos, indicaron que las prácticas de liderazgo se ejercen en mayor medida en establecimientos privados (tratándose de la variable con la mayor incidencia sobre dichas prácticas) y donde quien ejerce la dirección es mujer. La vinculación positiva entre dependencia particular y liderazgo contradice los resultados postulados por otras investigaciones sobre liderazgo educativo, como por ejemplo, los encontrados por CEPPE (2011) que, a partir de una metodología similar (aunque en escuelas básicas)

postula la asociación inversa³⁵. Sin embargo, dentro del estudio no fue evidente explicar el porqué de este hallazgo, dado que la hipótesis más clásica –y que coincide con la entregada por los actores escolares en la fase cualitativa- como el mayor grado de atribuciones en la toma de decisiones internas al establecimiento en el sector particular, no fue apoyada por los datos cuantitativos de este mismo estudio.

Al avanzar en el análisis comparado, se obtuvo que si bien Chile no se encuentra entre los países que presentan los niveles más altos en prácticas de supervisión de la enseñanza, uso de datos, o rendición de cuentas, en la mayoría de estos índices también suele situarse por sobre la media de los países y economías evaluadas, especialmente sobre la media de aquellos que componen la OCDE. Esto aplica sobre todo a las prácticas de liderazgo directivo recién señaladas, pero aún más acentuado, es el énfasis relativo que se le da en Chile a las prácticas de accountability (como era esperable en el marco de un modelo educativo que estimula fuertemente este factor). En este sentido, los datos mostraron que en lo que respecta a rendición de cuentas sobre los resultados agregados en las pruebas estandarizadas para incidir en la gestión escolar, y sobre todo en informar a los padres sobre los resultados de dichas pruebas, Chile se ubica muy por sobre los promedios de los países de la OECD y la muestra general.

En cuanto a las atribuciones que tienen los directores, no se identificó una tendencia clara, sino que más bien, Chile tiene mayores o menores atribuciones que el promedio de países dependiendo del ámbito de acción que se trate. Entendiendo atribuciones como que “el director tenga una responsabilidad considerable” en la decisión sobre la materia, el país, se encuentra bastante sobre la media en lo que refiere a definiciones de sueldos. No obstante, es preciso señalar que en este aspecto la enorme mayoría de los casos evaluados presentan alumnos con directores que tienen una muy baja responsabilidad en este ámbito y Chile no es la excepción.

También sobre la media general y la de los países de la OECD, aunque solo levemente, los estudiantes en Chile tendrían directores con mayor responsabilidad en la contratación y despido de recursos humanos. Sin embargo, ésta sería considerablemente menor en lo que respecta al uso de los recursos del establecimiento, así como también, a la definición de aspectos curriculares³⁶.

b. El rol del contexto escolar y de política educativa en la configuración de un liderazgo efectivo

El estudio reflejó que no puede decirse que Chile comparta particularidades del liderazgo propias del grupo de países más efectivos en sus resultados PISA en lectura en 2009. La razón principal, es que los países que se identificaron como casos efectivos no mostraron patrones de conducta en relación al liderazgo que permita visualizarlos en términos de un estilo común. Más bien, la variabilidad es amplia en los distintos aspectos consultados, habiendo países que suelen ubicarse en los primeros lugares de la lista total (Hong Kong, Singapur, Nueva Zelanda), y otros en los puestos con los menores niveles en los índices de prácticas, accountability, uso de datos o supervisión de la enseñanza (Finlandia, Japón, Corea).

³⁵ Cabe señalar que en la investigación de CEPPE (2011) quien reporta la realización de las prácticas prácticas son los docentes y no los directores. Adicionalmente, las prácticas no son las mismas, si bien su foco también es el liderazgo directivo.

³⁶ Cabe recordar que el análisis de Chile, en relación al resto de los países y economías esconde la diferencia de situaciones a nivel interno. El nivel de responsabilidad que tienen los directores en establecimientos privados excede con creces aquél de quienes dirigen colegios públicos, en todos los ámbitos considerados, siendo aquellos más evidentes los referidos al manejo de recursos humanos y definición de sueldos, si bien esta última es una atribución más restringida también para el sector particular.

Estos datos, lejos de constituir una ausencia de resultados relevantes, entregan información sustantiva acerca del tipo de relación entre liderazgo y aprendizajes, así como también, entregan sugerencias sobre la influencia del contexto nacional, cultural y de la política educativa para el desarrollo del liderazgo educativo. Así, por una parte, los datos muestran que no existe una relación lineal entre la presencia de prácticas de liderazgo -con el foco medido por PISA 2009- y mejores resultados en los estudiantes.

A diferencia de otras variables, como la práctica docente, donde la relación con los aprendizajes es más evidente y su influencia es directa, no es claro que las prácticas de liderazgo con foco en el mejoramiento de las capacidades en aula sea una condición de base para que todo sistema educativo logre buenos resultados. Ello se explicaría en parte porque la relación entre estos últimos y el liderazgo es compleja, mediada y se encuentra influida por múltiples factores. Éstos incidirán en el tipo de liderazgo que se requiera y en la importancia relativa que éste tenga como clave para el mejoramiento de la calidad de la educación. Así, por ejemplo, países como Finlandia o Corea, que han hecho una fuerte apuesta por la formación inicial docente -la cual es además altamente selectiva-, requerirán en menor medida de directores cuyo rol principal sea el de participar activamente en el mejoramiento de las prácticas docente y mejoramiento de sus condiciones de trabajo (cabe recordar que las prácticas consultadas por los cuestionarios asociados a PISA tienen un foco fuertemente instruccional). Esto se ve reflejado en las respuestas que los directores dieron respecto de sus acciones.

En Nueva Zelanda, en cambio, está estipulado que el director cumpla un rol en la formación docente, lo que queda especificado en que éste cumpla la condición de evaluador durante los dos años en que los profesores realizan una fase de inducción obligatoria como parte de su formación inicial, previo a su certificación (Meckes, 2011).

En Nueva Zelanda y también Hong Kong, también otras definiciones de política educativa podrían asociarse a la acción –y respuestas- de los directores. En ambos países se han definido estándares o marcos de actuación con el fin de orientar la formación profesional de quienes liderarán las escuelas, certificarlos para la habilitación en el cargo –como en el caso de Hong Kong-, o evaluarlos y asignarles incentivos al desempeño –como en el de Nueva Zelanda.

Chile tendería a encontrarse entre este último grupo de países. Con prácticas de liderazgo más bien desarrolladas, el país también cuenta con un marco de actuación que especifica lo que se espera de los directores (Marco para la buena dirección). Si bien éste no tiene un carácter prescriptivo y su finalidad apunta a orientar la formación profesional, su mensaje es claro respecto a las funciones centrales que debe ejercer un director. Del mismo modo, tal como se señaló en la sección de antecedentes, las leyes educativas (JEC, LGE, SEP) cada vez más han ido resaltando la función pedagógica del director y responsabilizándolo por el logro de resultados educativos, lo que se alinea con las prácticas que se consultan en el cuestionario PISA 2009.

No obstante, la asociación entre variables como formación docente, estándares para directores y prácticas de liderazgo centradas en la instrucción, no deben entenderse de manera lineal. El ejemplo de Singapur, donde existe un alto desarrollo de la formación inicial docente, fuerte selección de postulantes a pedagogía e incentivos a la carrera docente, pero donde a la vez el liderazgo pedagógico está muy instalado, da cuenta de que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional.

Ello es, adicionalmente, apoyado por los resultados encontrados durante el análisis de conglomerados. Al construir grupos a partir de las similitudes que los países o economías presentaban en los diferentes índices que reflejan la configuración del liderazgo, se obtuvo que algunos de ellos, a pesar de en lo que respecta a las prácticas y atribuciones de sus directores son

muy disímiles, obtienen resultados PISA muy semejantes (luego de controlar por nivel socioeconómico).

Así, sólo puede vislumbrarse que hay factores de contexto que inciden en los modelos de liderazgo que desarrollarán los países, varios de los cuales pueden ser efectivos en la medida que participen adecuadamente del entramado de variables del sistema educativo al que pertenecen. Entre ellos, la cercanía geográfica y semejanzas socioculturales parecieran asociarse a los comportamientos que asumen los directores y las definiciones con que operan las escuelas.

En este sentido se abre para la investigación un grupo importante de interrogantes respecto de cuáles son los factores principales a observar para analizar qué características asumirá el liderazgo ante diferentes escenarios. Pero sobre todo, enciende la luz sobre la importancia de entender el rol de la dirección escolar, y su incidencia sobre la escuela y los aprendizajes que ahí se producen, de manera situada y en conexión con las características particulares que enfrenta.

c. Atribuciones directivas: Un piso habilitador más que condición determinante para el ejercicio de un liderazgo efectivo

El análisis de clusters enseñó, como se ha venido diciendo, que pareciera no haber solo una manera de organizar el liderazgo que conduzca a buenos resultados. El ejercicio sostenido de prácticas de liderazgo, la supervisión de la enseñanza, el uso interno de datos y las medidas de accountability, no serían requisito para asegurar resultados positivos en la prueba PISA.

Sin embargo, hay una característica común a todos los grupos de países que obtienen buenos resultados: en todos ellos los directores suelen contar con altos niveles de responsabilidad por la toma de decisiones relativas a la gestión de los establecimientos. En este sentido, tener atribuciones se convertiría en un factor habilitante para que los directores puedan desarrollar acciones conducentes a la efectividad escolar.

Esta afirmación se encuentra sumamente instalada en el sistema escolar nacional. Si bien tuvieron un carácter exploratorio, los estudios de casos mostraron que los directores tienden a asociar mayor autonomía con la posibilidad de desempeñar un mejor liderazgo directivo. Ello aplicaría especialmente a los ámbitos de gestión de recursos humanos, materiales y financieros. De este modo, es también frecuente que asocien la dependencia administrativa particular subvencionada con mejores prácticas³⁷, en la medida que los directores están facultados para tomar decisiones en función de criterios propios.

Sin embargo, los modelos estadísticos arrojaron que la relación entre atribuciones directivas y prácticas de liderazgo no se condice matemáticamente con las impresiones de quienes ejercen la dirección escolar. En este sentido, solo el tener responsabilidad sobre las definiciones de salarios se relaciona positivamente con el ejercicio de las prácticas medidas por PISA 2009, la cual tal como se mostró en el estudio, es un tipo de atribuciones poco difundida en el sistema escolar, incluso dentro del sector particular.

Si bien la asociación con las prácticas de liderazgo es baja, tanto las atribuciones para decidir sobre recursos humanos como las definiciones presupuestarias, se relacionan negativamente con las prácticas de liderazgo medidas por PISA 2009. Al respecto, la hipótesis que sugiere el estudio es que, en un escenario de bajas capacidades instaladas en el sistema, los directores que no pueden modificar sus recursos están en un escenario en el que deben generar instancias para desarrollarlos, supervisando su desempeño, fortaleciendo su práctica (en el caso de los docentes), procurando la

³⁷ Los estudios de casos no incorporaron colegios particulares pagados.

eficiencia en su asignación y uso (en el caso de los materiales y recursos financieros). Ello implica una acción más centrada en lo pedagógico, en el sentido de potenciar los recursos que se tienen disponibles para promover el logro de metas educativas. En cambio, directores que han podido seleccionar a sus docentes (y que tienen la facultad de despedirlos), tendrían mayor confianza en sus habilidades pedagógicas y, en este sentido, menos incentivos a involucrarse en su desarrollo profesional. En cuanto a la gestión de los recursos, la posibilidad de acceder a nuevos materiales reduciría la necesidad de proveer una organización eficiente de estos al interior de la escuela, y de fomentar su alineación con el proyecto pedagógico.

Las atribuciones sobre temas curriculares no mostraron vinculación significativa con las prácticas de liderazgo, lo que posiblemente se deba a la gran homogeneidad que existe en el uso de los recursos y normativas del Ministerio de Educación al respecto (ej: currículum nacional, textos escolares).

En síntesis, los datos internacionales arrojan evidencia sobre la necesidad de contar con atribuciones por parte de los directores para liderar sus establecimientos en función de buenos resultados. Así, se requiere de un piso de responsabilidad sobre las decisiones a partir del cual los directores pueden ejercer su liderazgo, pues éste justamente consiste en decidir sobre rumbo de la escuela y lograr influir en el resto de los actores escolares para que cambien su comportamiento en función del cumplimiento de dicho objetivo. Sin embargo, el contar con atribuciones no garantiza que éstas se utilicen estratégicamente, utilizando el liderazgo para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje.

Los estudios de casos mostraron que directores con amplias atribuciones suelen realizar prácticas sumamente dispersas, varias de las cuales carecen de sentido estratégico. Por otra parte, directores con atribuciones restringidas pero que han logrado ir ampliando ese espacio de responsabilidad a partir del diálogo y la negociación con el sostenedor, suelen mostrar una tendencia distinta. En estos casos, tiende a haber un proyecto que justifica el aumento de facultades en la toma de decisión, lo que implica que en el ejercicio de esta nueva potestad –fruto de la negociación– los directores sí realizan mayores prácticas, ahora con una orientación estratégica hacia el logro de mejores resultados.

d. Un liderazgo poco pedagógico pero que puede influir en los aprendizajes

Los resultados del estudio muestran que las prácticas de liderazgo consultadas en los cuestionarios PISA 2009 logran incidir en los resultados de los alumnos de lectura en dicha prueba. Si bien la influencia es muy baja (el modelo estadístico explica solo 2% de la variabilidad de los resultados PISA 2009), resulta estadísticamente significativa³⁸.

Los resultados indican que los directores logran incidir considerablemente más en las prácticas docentes que afectan el clima de aula, que en la manera en que los profesores logran estimular la lectura. Ello se explicaría porque las prácticas menos ejercidas por los directores, como se vio más arriba, son las que involucran su participación en el aula y, por lo tanto, las que potencialmente más pueden ayudar a movilizar las competencias pedagógicas de los profesores.

Los resultados del segundo modelo planteado por el estudio dan cuenta de la importancia de estas prácticas. En este sentido, entre las cuatro (de trece) que más contribuyen a explicar la relación entre liderazgo y los factores de desempeño docente, se encuentran el verificar que las actividades de la sala de clases concuerden con los objetivos pedagógicos del establecimiento y el supervisar el trabajo de los alumnos. Sin embargo, también hay prácticas que contribuyen a explicar fuertemente la

³⁸ En la investigación sobre liderazgo realizada por CEPPE el nivel de variabilidad de los resultados de aprendizaje (en este caso en SIMCE promedio de lenguaje y matemáticas de cuarto básico para los años 2007 y 2008) es algo mayor, aunque también bajo, llegando a 4%.

relación entre el trabajo de los directores y el desempeño docente y que serían ejercidas muy frecuentemente por los primeros. La más explicativa es el confirmar que los profesores trabajen de acuerdo a los objetivos educativos del establecimiento, mientras que la segunda es asegurarse que las actividades de desarrollo profesional docente concuerden con los objetivos educativos del establecimiento.

La ausencia de los directores en el aula, a pesar de que la ley lo estipula (p.e. observación de clases) no es casual. Los estudios de casos mostraron que los directores se ven cotidianamente demandados por múltiples tareas, las cuales deben ser atendidas para procurar el funcionamiento de las escuelas. En este sentido, los directores deben ser flexibles en cuanto a su tiempo, el cual deben distribuir en prácticas heterogéneas. Esta condición de directores “multifoco” coincide con los resultados encontrados por la investigación de CEPPE (2011). Así, temas como las labores administrativas, atención a las familias, solución de problemas de disciplina y atención a situaciones específicas de alumnos, desvían al director del ejercicio de un rol propiamente instruccional.

Especialmente en contextos de desventaja social y económica, la complejidad de la función directiva es algo a tener presente como un elemento que enmarca el desenvolvimiento cotidiano de los directores. Así, en este escenario en el cual el director se ve envuelto en un sinnúmero de tareas, es importante que logre situarse desde la posición de líder. En este sentido, más que caer en la dispersión de actividades, los líderes deben procurar situarse en un rol “orquestador”, coordinando los distintos ámbitos de la escuela y velando por su alineación en función del cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

El modelo estadístico mostró con claridad que prácticas que se refieren a alinear el quehacer y desarrollo de la escuela (y sus docentes) en función del cumplimiento de objetivos, contribuyen a explicar fuertemente la relación entre liderazgo y desempeño docente. Sin embargo, situarse en este rol orquestador implica necesariamente la delegación de tareas en otros miembros del equipo.

Esto último es especialmente relevante en lo que respecta a las prácticas de apoyo directo a la enseñanza en aula. En un contexto donde los directores son demandados por múltiples actividades que actúan en contra de su presencia en la sala de clases, es fundamental la presencia de otra figura que cumpla este rol. En este sentido, la labor de los jefes técnicos resulta fundamental. Los estudios de casos mostraron que si bien en todos los colegios estudiados el involucramiento directo del director con la enseñanza era escaso, aquellos establecimientos donde había un jefe técnico que había asumido dicho rol habían sido los más efectivos en la rendición de PISA 2009 de lectura.

Así, junto con promover responsabilidades directivas que se centren en la definición de lineamientos estratégicos para los distintos ámbitos que conforman la escuela y en su coordinación, es preciso fortalecer la figura de los Jefes de UTP, puesto que el estudio muestra que a través de su trabajo de apoyo pedagógico, son capaces de hacer una diferencia en los resultados de aprendizaje.

2. Recomendaciones

En esta sección se presentan algunas recomendaciones para la política educativa orientada a directivos (especialmente a directores). Éstas intentan ser un aporte al quehacer de autoridades locales y nacionales, en la medida que puedan, a partir de la evidencia levantada por este estudio, proveer guías para la definición de responsabilidades y apoyos para los directores, si es que se quiere avanzar hacia la construcción de liderazgos que aporten al mejoramiento de los aprendizajes escolares.

Acá se apunta a satisfacer uno de los principales objetivos de este estudio: ofrecer recomendaciones para la toma de decisiones en lo que respecta a la selección, evaluación y formación de directores

escolares. No obstante, la evidencia que acá se ha levantado, permite ampliar el campo de propuestas de política educativa, en el sentido que entrega orientaciones en materia de definición de responsabilidades y ámbitos de desempeño de los directores, así como también, de los tipos de apoyos que requieren para enfrentar de mejor manera los desafíos que hoy enfrentan en la tarea de liderar sus escuelas hacia el mejoramiento de los aprendizajes. A continuación se enuncian 6 recomendaciones, planteadas en forma de claves.

a. La selección de directores debe considerar la capacidad de administrar la complejidad y valorar proyectos que tengan una visión estratégica.

La investigación ha mostrado que, en la práctica, la función de los directores consiste en atender asuntos provenientes de los distintos ámbitos de la organización escolar, de manera de permitir su funcionamiento. En ello los directores corren el riesgo de caer en una dispersión excesiva, dedicándose a prácticas poco relevantes y alejándose de su rol principal: liderar el conjunto de la organización escolar.

En este sentido, se deben considerar dos elementos centrales a la hora de seleccionar a un director, que se encuentran íntimamente vinculados. Por una parte, que sea capaz de lidiar con la multiplicidad de focos que requerirá su trabajo. Ello requiere reclutar a postulantes que demuestren habilidades para un liderazgo flexible a las condiciones del contexto e internas a la escuela, y transversal a las distintas demandas que de ellos provienen.

En segundo lugar, deben valorarse aquellos proyectos -dentro de los que ya presentan los directores según las políticas actuales de selección- que, en vinculación directa con lo anterior, comprendan la escuela de manera integral y sean capaces de alinear sus distintos ámbitos de acción y sus recursos, en función del objetivo principal que es el cumplimiento del proyecto educativo (y en este sentido, del logro de aprendizajes). Los resultados del estudio han mostrado que, cuando el director posee esta mirada estratégica, que se materializa en un proyecto, la dispersión de tareas es menor y hay un mejor uso de las atribuciones, lo que se asocia a mejores prácticas de liderazgo.

b. Entregar más atribuciones en contextos de baja capacidad tiene riesgos.

Los resultados también mostraron que tener más atribuciones no necesariamente se traduce en un liderazgo efectivo. En un contexto de baja capacidad en la base del sistema, tanto a nivel docente pero también de los directores, los estudios de casos han mostrado algo que ya sugerían investigaciones previas: altos grados de responsabilidad no siempre se utilizan para mejorar los resultados de aprendizaje, sino que en muchos casos el uso y adquisición de recursos, la gestión de personal y las decisiones curriculares, se encuentran desalineados respecto de un proyecto común. O bien, las atribuciones son utilizadas para el logro de proyectos alternativos, que distan de tener un foco en los aprendizajes.

En este sentido, si bien se requiere de mínimos de atribuciones para que los directores puedan desarrollar sus proyectos, el planteamiento de iniciativas dirigidas al aumento de atribuciones debieran promover que éstas tengan foco y una relación probada con la mejora escolar. Así, a partir de un piso mínimo común, el aumento en el nivel de responsabilidad de los directores debiera ir asociado a la ya planteada idea de proyectos estratégicos, en el sentido que se trate de atribuciones habilitantes para su consecución, más que de la creación de escenarios que promuevan la dispersión de tareas en perjuicio de la concentración en acciones de liderazgo efectivo. El resultado de esta negociación, que debiera involucrar al sostenedor y al director, permitiría tener como trasfondo, además, el contexto de la escuela y las capacidades que ésta posee.

Vale la pena preguntarse si Chile cuenta hoy con este mínimo de atribuciones que acá se ha definido como habilitador. La recientemente promulgada ley de Calidad y Equidad de la Educación avanza en ese sentido, sin embargo se requiere aún de investigaciones que determinen cuáles son las condiciones básicas para la acción que necesitan los directores, como base para el desarrollo de su liderazgo.

c. La evaluación de los directores debiera centrarse en su capacidad de coordinar los distintos ámbitos de la escuela, asegurando su consistencia con el cumplimiento de los objetivos educativos.

A pesar de lo que sugiere la literatura internacional, en el sentido de promover liderazgos que involucren de manera directa a los directores en el apoyo técnico e individual a los docentes, la realidad chilena en contextos de desventaja social ha mostrado que los directores deben atender múltiples aspectos de la escuela, lo que les impide concentrarse en aquello que ocurre al interior de la sala de clases.

Sin embargo, ello no implica que los liderazgos pedagógicos no tengan cabida en las escuelas de Chile. Por el contrario, los resultados del estudio han mostrado que es crítico que el director se involucre en aspectos pedagógicos, de manera de asegurar que las acciones emprendidas se adecúen a los objetivos educativos del establecimiento. En este sentido, más que exigir y evaluar prácticas que prioricen la presencia del director en aula, los instrumentos de evaluación de directores debieran contemplar un énfasis en actividades relativas al aseguramiento de objetivos, como por ejemplo, asegurar que el trabajo de los profesores o sus actividades de desarrollo profesional se adecúen a la consecución de dichos objetivos. Ello sin duda requiere de una participación en las tomas de decisiones y supervisión, pero no necesariamente de un trabajo que centra el uso del tiempo en el apoyo directo a la enseñanza.

d. En el ejercicio de un rol “orquestador” los directores requieren de apoyos.

En el logro de las habilidades señaladas en el punto anterior, los directores requieren de apoyos. No es evidente que a partir de su formación inicial o de su experiencia en cargos directivos, los directores sepan organizar los establecimientos de acuerdo a metas de mejora. Ello exige de parte de los sostenedores la formulación de planes de desarrollo profesional que contemplen la formación de dichas competencias, las cuales no sólo tienen un carácter práctico (o funcional), sino que también exigen generar habilidades conductuales en los directores, como lo es por ejemplo la flexibilidad ante los cambios en el contexto.

Adicionalmente, se trata de una función que, en la medida que coordina áreas que son ejecutados directamente por otros miembros del establecimiento, requiere contar con equipos sólidos en los cuales pueda delegar tareas. Ello es especialmente importante en lo que respecta a los Jefes de UTP, que de acuerdo a los resultados del estudio, contribuyen a marcar una diferencia en los resultados de aprendizaje cuando se involucran fuertemente en la enseñanza de los docentes, dado un contexto general de alejamiento de los directores de las aulas.

En este sentido, es prioritario que políticas que apuntan a potenciar el liderazgo involucren el fortalecimiento de los equipos directivos en su conjunto. Ello implica incluirlos en los planes de desarrollo profesional, evaluación y políticas de selección, con foco en la planificación y ejecución de las actividades específicas que recaerán sobre sus cargos. Así, se sugiere reconocer a los miembros del equipo directivo como actores con funciones complementarias pero distintas, cuya función es ejecutar y llevar a la práctica las decisiones que se toman junto con el director y que son monitoreadas y coordinadas por éste.

La necesidad de contar con ambos tipos de apoyo plantea un desafío a las instituciones de formación y a las autoridades encargadas de su regulación. Así, por una parte, se debe velar por la inclusión en los contenidos impartidos de aquellas competencias que se muestran efectivas a la hora de movilizar el desempeño docente y, a través de ello, los resultados de aprendizaje. También, los programas debieran ser más pertinentes a las realidades escolares, e integrar con mayor fuerza la gestión de la complejidad y la formulación de proyectos estratégicos que contribuyan a la focalización de los esfuerzos en función del cumplimiento de los objetivos pedagógicos.

En tercer lugar, es preciso que la oferta diferencie entre los alumnos que reciben los programas. El estudio *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile* (Muñoz y Marfán, 2010) mostró que quienes asisten a los programas de formación presentan perfiles variados desde el punto de su posición en el sistema escolar, lo que dificulta que los cursos sean formulados para atender de manera específica a las necesidades formativas de cada tipo de actor, en los distintos momentos de su carrera profesional. Así, sobre todo en un contexto en el que no solo la formación de los directores en competencias de liderazgo altamente complejas se hace fundamental, sino también el mejorar las habilidades de los demás miembros del equipo directivo, debiera promoverse lineamientos desde la autoridad central que contribuyan a ordenar la oferta formativa.

e. La creación de estándares de liderazgo puede orientar la evaluación de directores y su formación, pero debe ajustarse al contexto local.

Una manera de promover la alineación de los factores considerados en la selección de directores, con las prácticas evaluadas y los contenidos que orientan la formación, es la fijación de estándares para dicha función. Ellos tienen el objetivo de delimitar las expectativas respecto del ejercicio del rol, especificando los ámbitos de actividad esperados (estándares de contenido) y el nivel de logro que se espera de los directores en el ejercicio de dichas actividades (estándares de desempeño).

El contar con estándares para directores permite explicitar el espacio de acción de la función escolar, contribuyendo a centrar el tiempo del director en aquello que ahí esté especificado y reduciendo el nivel de dispersión en actividades irrelevantes desde el punto de vista estratégico para el cumplimiento de los objetivos educativos. Sin embargo, esperar que los directores se adecúen a ellos requiere de políticas que incentiven su adopción efectiva por parte del sistema escolar: consecuencias directas para los directores, pero también formación de capacidades para poder alcanzarlos. Respecto de lo primero, se sugiere que la definición de estándares vaya de la mano con los procesos de evaluación de directivos, constituyéndose en mecanismos que permitan asignar incentivos al desempeño, contribuir a la decisión sobre la continuidad de los proyectos encabezados por los directores (ej: al momento de nuevos concursos) y definir los espacios para desarrollo profesional a nivel individual. Por otra parte, en la medida que los estándares se hacen exigibles, se requiere entregar herramientas a los directores para que adquieran el carácter de *metas alcanzables*, permitiendo que cumplan su rol orientador del desempeño (y no pierdan su sentido práctico).

Sin embargo, el estudio a la vez enseña, a partir de los datos comparados, sobre la relevancia de los contextos escolares a la hora de definir qué es un buen liderazgo. En este sentido, una política de definición de estándares debiera entregar un piso común de estándares que permitan el aseguramiento de la calidad en la función del director, pero a la vez, permitir que la especificación de indicadores se realice a nivel local³⁹. Así, se podrían tomar en cuenta las necesidades específicas de cada escuela y se considerarían las acciones –y consecuentemente atribuciones- que requerirá realizar cada director para el cumplimiento de su proyecto estratégico.

³⁹ Esto es similar a como ocurre en Nueva Zelanda, donde existe un marco Nacional de estándares, pero cuya aplicación y definición de contenidos específicos en lo que respecta al acuerdo de trabajo y posterior evaluación de los directores, se define a nivel de School board (equivalente al sostenedor).

Ello implica la construcción de un acuerdo entre el director y la autoridad local, que tendrá consecuencias sobre el trabajo del primero y la asignación de su tiempo en las distintas tareas que involucra la escuela, pero también, sobre la evaluación que le realice el sostenedor. En este sentido, considerar la adecuación de los estándares a las realidades locales tiene, como primer paso, definir una política que sea pertinente para Chile. Por ello, el estudio llama la atención respecto de la real conveniencia de incorporar de manera lineal definiciones que han sido diseñadas para otros países, bajo la expectativa de que acá resulten igualmente exitosas.

f. Importancia de aplicar una regulación de la función directiva también al sector particular subvencionado

Por último, los datos muestran que la mayoría de los problemas y riesgos para el ejercicio de un liderazgo escolar exitoso, aplican tanto a colegios municipales como particulares. Si bien los resultados indican que en estos últimos las prácticas de liderazgo serían más frecuentes, los estudios de casos e investigaciones previas señalan que directores de establecimientos privados son vulnerables a encabezar proyectos que se alejan del mejoramiento educativo (por la menor presión que ejerce la política educativa y el nivel intermedio), o bien, a transformar su función en una desagregación de tareas que no se conjugan en una meta común.

Debido a que se trata de escuelas que hoy concentran a la mayoría de la matrícula en Chile, es deber del estado integrar a este sector (al menos a los establecimientos que reciben subvención) a las políticas que buscan asegurar la calidad del liderazgo directivo. Ello implica incorporar a sus directores en iniciativas de evaluación y formación, así como también, velar por la calidad (y existencia) de los perfiles exigidos a la hora de la selección⁴⁰.

⁴⁰ El estudio de CEPPE (2011) señala que en el sector privado la mayoría de los directores han llegado al cargo por invitación directa del sostenedor, situación que es muy minoritaria en los directores de las escuelas municipales.

BIBLIOGRAFIA

- Barber, M. y Mourshed, M (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bellei, C., Perez, L. M., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza Santiago*: UNICEF.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1), 1-4.
- Cariola, L., Cares, G. y Lagos, E. (2009). *What does PISA tell us about the education of high school students in Chile? New analyses and perspectives on the PISA results 2006*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile
- Carlson, B. A. (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños en Chile? *Revista de la CEPAL*, 72, 165-184.
- Carnoy, M. y Loeb, S. (2004) Does external accountability affect student outcomes?. A cross state analysis. *Redesigning Accountability Systems for education*. Fuhman, S. y Elmore, R. (eds). 189-119. Teachers College Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la Sala de Clases*. Fundación Chile.
- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Puntos de referencia - CEP, 299, 1-8.
- Gurr, D., Drysdale, L. y Mulford, B. (2006). *Models of successful principal leadership*. *School Leadership & Management*, 26 : 4, 371-395.
- Hallinger, J. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2).
- Harris, A., Gunraj, J., Sue, J., Clarke, P. y Harris, B. (2006). *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances. Tales from the frontline*. Continuum International Publishing Group.
- Henríquez, F., Mizala, A., & Repetto, A. (2009). *Effective schools for low income children: a study of Chile's Sociedad de Instrucción Primaria*. Documento de trabajo N°258 Retrieved 31/03/2010, from http://www.dii.uchile.cl/boletin/20090331/_contenido/publicaciones/1/Effective_Schools_for_Low_Income_Children_a_Study_of_Chile's_Sociedad_de_Instruccion_Primaria,_Francisco_Henriiquez,_Alejandra_Mizala_y_Andrea%20Repetto.pdf
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). *Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile*. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Department for children schools and families. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (No. 800): National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Meckes, Lorena (2011). *Formación inicial docente* [Diapositivas de Power Point] CEPPE.

- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). *Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile*. Revista Pensamiento Educativo, 48 (1), 63-80.
- Murillo, J.(2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andrés Bello.
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- OECD (2010a). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student performance in reading, mathematics and science, (Volume I), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results, Overcoming Social Background - Equity in learning opportunities and outcomes*, (Volume II), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD-MINEDUC (2011). Resultados PISA 2009 Chile. Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Presentación Jornada lanzamiento primer concurso extraordinario FONIDE-Datos PISA.
- Pont. B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. In S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (Vol. II, pp. 275-352): PREAL.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]: New Zealand Ministry of Education.
- Thrupp, M. (1998). *The art of possible. Organizing and managing high and low socioeconomic schools*. Journal of Education Policy, 13: 2. 197-219-
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., Osses, A. y Sevilla, A. (2009). *Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001*. Aprendizajes y Políticas. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. FONIDE, Ministerio de Educación.
- Walters, T. y Grubb, S (2004). *Leading schools: Distinguishing the essential from the important*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Waters, T., Marzano, R., y McNulty, B. (2005). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales N°117*, 123-147.
- Weinstein, Raczynski, D. & Muñoz, G. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Intertia. International Handbook of Leadership for Learning. Townsend, T. & MacBeath, J. (Ed.) Dordrecht, Springer.