

# Liderazgo directivo en contexto de rendiciones de cuenta.

Rojas, J., & Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>

Jorge Rojas-Bravo, PhD\*  
Diego Carrasco, PhD

\*jorgemanrojas@udec.cl

## Presentación

La gran pregunta que este trabajo buscó responder fue:

La instauración de un proceso de rendiciones de cuentas con altas consecuencias en Chile significó algún cambio en las prácticas de liderazgo escolar?

Con esto damos seguimiento en nuestras actuales investigaciones...

# Temática 1

Sistema de rendiciones de cuenta:

Los sistemas de redición de cuenta son un conjunto de mecanismos de evaluación vinculados a consecuencias para establecer estándares y objetivos (Gándara y Randall, 2015). Estos tienen la finalidad de que las instituciones educativas se responsabilicen por sus resultados y de aumentar la efectividad de los sistemas educativos (Gándara y Randall, 2015; OECD, 2012; Waslander et al., 2010).

En Chile tenemos un sistema **mixto** de rendiciones de cuenta para las escuelas; por un lado esta el **mercado** y por el otro, los sistemas de clasificación por **desempeño** (Carrasco, et al., 2014; Falabella, 2014; Montecinos et al., 2015; Parcerisa y Falabella, 2017).

## Temática 2

Bajo el contexto de rendiciones de cuenta, la función e importancia de los líderes escolares deviene central, por cuanto son ellos las bisagras que orquestan la macro política a nivel de su adaptación e implementación (Fullan y Gallagher, 2020; Fullan, 2016, Leithwood, 2018; Leithwood, Patten y Jantzi, 2010; Lowenhaupt et al., 2016; Ulloa y Rodríguez, 2014)

Existen varios modelos de liderazgos que se han traducido en dimensiones y prácticas esperadas bastante similares (Leithwood et al., 2006; Hallinger, 2005; Robinson et al., 2009)

De acuerdo a estos autores, la dimensión con mayor efecto en los aprendizajes de los estudiantes son gestionar la instrucción y desarrollo de los docentes.

Aunque Robinson et al. (2009) reporta que la práctica más efectiva de los líderes escolares debiera estar centrada en el desarrollo profesional docente más que en el monitoreo de la enseñanza.

## Problema

Bueno, el considerar el liderazgo escolar en un contexto de rendiciones de cuentas la evidencia ha establecido variados efectos:

- A nivel de prácticas docentes podríamos mencionar “pedagogía para el test” (Ball 1993, 1997, 2003; Ball & Olmedo, 2013; McCarthy y Lambert, 2006; West, 2010).
- A nivel de dirección se puede orientar los esfuerzos hacia una mejora en términos de corto plazo (mejora táctica) (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2016; Montecinos et al., 2015) y con prácticas más verticales (Elacqua et al., 2016).

## Qué hacían nuestros líderes?

- CEPPE (2010) donde se estipula que dentro de los diagnósticos emanados desde los planes de mejora escolar exigidos por la ley SEP (2008), uno de los aspectos más descuidados fueron el monitoreo pedagógico.
- La Agencia de calidad (2017), se da cuenta que la gestión escolar continua manifestando niveles bajos de desarrollo.

- A pesar que la noción del liderazgo centrado en los aprendizajes es una función clave para la mejora, estudios internacionales dan cuenta que los líderes escolares invierten 41% del tiempo en la administración, tareas, reuniones y solo el 21% en la supervisión del trabajo docente y resultados de los estudiantes (OECD, 2014).
- En el estudio de Paufler y Sloat (2020), se evidencia que, en los contextos de altas rendiciones de cuenta, los líderes escolares plantean problemas para encontrar tiempo para supervisar y evaluar a los docentes.
- Para el caso de Chile, Campos y Luna (2019) han establecido que los directores deben responder a 252 obligaciones legales, de las cuales el 15% corresponden a demandas vinculadas a la dirección, 19% en temas de convivencia escolar, 38% en actividades administrativas y 28% en cuestiones pedagógicas.



*Entonces,*

*Considerando el segundo impulso en las rendiciones de cuentas, esta vez, centrada en el desempeño de las escuelas y con grandes exigencias para los directivos,*

*Podemos ver algún cambio en las prácticas de liderazgo?*

# Metodología

Con el objetivo de evidenciar si la instauración de un sistema de rendiciones de cuenta con altas consecuencias mueve la práctica de liderazgo de los directivos, se utilizó una muestra nacional.

# Procedimiento

Se eligió el periodo 2009-2012 por dos razones:

- a) Razón práctica; El ministerio cambió los ítemes después del 2012.
- b) Razón Contextual; el 2008 comienza el sistema de rendición de cuenta por desempeño con altas consecuencias con la ley SEP. Entonces, tenemos aquí un periodo de instalación 2009-2010, y un periodo en régimen 2011 y 2012.

Se consideró las encuestas docentes en la evaluación SIMCE. En esta encuesta tenemos 30 ítemes que evalúan las prácticas de liderazgo del director (a) de las escuelas básicas del país.

Después de realizar análisis factoriales a la escala en los distintos años y considerando un trabajo de la Agencia (2014), se decide reagrupar indicadores y trabajar, en esta ocasión, con dos dimensiones: **Monitoreo académico** y **Apoyo al desarrollo docente**.

# Muestra

Se confeccionó una base de datos con la respuesta docente de las pruebas nacionales SIMCE de la asignatura de matemáticas de 4to básico.

**Tabla 1:** *Total de Docentes y Escuelas, Periodo 2009-2012*

	2009	2010	2011	2012
Número docente	9890	10520	9713	10065
Número de escuelas	7557	7827	7363	7560

*Fuente:* elaboración propia con datos de la Agencia de Calidad de la Educación, Chile.



# Monitoreo académico:

(Hallinger and Heck, 1996; Sun and Leithwood 2015; Water, Marzano and McNulty's, 2003).

1. Evalúa el impacto de la labor docente en los logros de los estudiantes.
2. Realiza un seguimiento sistemático de la situación y progreso del aprendizaje de los estudiantes.
3. Define con claridad metas de aprendizajes para el año escolar.

# Apoyo al desarrollo docente:

(Leithwood and Jantzi, 2006; Robinson, Lloyd, and Rowe, 2008).

1. Favorece el trabajo autónomo de los profesores.
2. Tiene alta expectativas del trabajo de los profesores.
3. Involucra a los profesores en la definición de metas pedagógicas.
4. Procura que los profesores no se distraigan de su labor principal (enseñanza) a través de la reducción de presiones externas o administrativas.



# Modelo de medición:

(Bliese, Maltarich, Hemdricks, Hofmann & Adler, 2018; Ludtke, Robitzsch, Trautwein & Kunter, 2009).

- Se emplean un modelo de credito parcial (modelo Rasch).
- Se extrae la propensión a contestar las respuestas de mayor acuerdo para cada profesor.
- Se estiman estas respuestas de forma separada para los años 2009-2010, y 2011-2012.
- Mayor puntaje, indica mayor presencia del atributo evaluado (i.e. monitoreo académico, y apoyo).

# Comparaciones en el tiempo: modelo mixto.

- Se emplea un modelo multinivel para comparar a las escuelas en el tiempo.
- Los puntajes generados anteriormente, mediante el modelo Rasch, son empleados para comparar a las escuelas entre sí.
- Empleamos el modelo multinivel, debido a que este, nos permite realizar inferencias específicas entre escuelas (McNeish, et al 2016).
- Esto se realiza mediante la partición de varianza, entre profesores dentro de escuelas, y la varianza entre escuelas. Y posteriormente, como se relaciona las diferencias entre escuelas en el tiempo.
- Coeficientes positivos, indican aumentos en el tiempo. Coeficientes negativos indican descensos de un año a otro.

# Resultados

# Resultados: Monitoreo académico.



## 2009-2010

términos	EST	SE	EST/SE
Efectos fijos			
Intercepto	-0.19	0.03	-7.3*
Tiempo	0.03	0.02	1.5
Efectos aleatorios			
sd(intercepto)	1.82		
sd(residuales)	1.85		

## 2011-2012

términos	EST	SE	EST/SE
Efectos fijos			
Intercepto	-0.27	0.03	-11*
Tiempo	0.06	0.02	3*
Efectos aleatorios			
sd(intercepto)	1.79		
sd(residuales)	1.89		

# Resultados: Monitoreo académico.

Cambios observados	2011-2012			
	términos	EST	SE	EST/SE
<ul style="list-style-type: none"> <li>No se observan cambios entre 2009-2010</li> <li>Pero sí se observan cambios por cuartiles en el período de 2011 a 2012</li> </ul>	Efectos fijos			
	Intercepto	-0.27	0.03	-11*
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los cuartiles inferiores (p0, p25, y p50) varían sus puntajes acercándose a la media de la población (aumentan sus puntajes).</li> <li>Las escuelas en el cuartil superior (p75) varían sus puntajes acercándose a la media de la población (disminuyendo sus puntajes)</li> </ul>	Tiempo	<b>0.06</b>	<b>0.02</b>	<b>3*</b>
	Efectos aleatorios			
	sd(intercepto)	1.79		
	sd(residuales)	1.89		

# Resultados: Apoyo al desarrollo docente



## 2009-2010

términos	EST	SE	EST/SE
Efectos fijos			
Intercepto	-0.13	0.02	-6.04*
Tiempo	0.00	0.02	-0.13
Efectos aleatorios			
sd(intercepto)	1.56		
sd(residuales)	1.56		

## 2011-2012

términos	EST	SE	EST/SE
Efectos fijos			
Intercepto	-0.18	0.02	-8.0*
Tiempo	-0.01	0.02	-0.8
Efectos aleatorios			
sd(intercepto)	1.59		
sd(residuales)	1.69		



Considerando los resultados obtenidos, la evidencia nos sugiere que a partir de la reforma que pone presión a las escuelas por los resultados, **el monitoreo académico aumenta.**

Al describir el cambio significativo del monitoreo académico evaluado por los docentes sobre los directivos de las escuelas chilenas sugiere que **las escuelas comienzan a normalizar** la práctica de monitoreo académico.

Los cambios se observan en el periodo de regla en la instalación de la política. De hecho, al dividir la población según cuartiles, los cuartiles inferiores son donde más cambios se observan, es decir, donde más monitoreo se comienza a realizar.

Para el caso del apoyo docente, la evidencia sugiere que el inicio de las rendiciones de cuenta no afecto a esta dimensión.

**Por qué?**



# Discusiones

Primero, si consideramos la literatura crítica, los procesos de *accountability* tienen una fuerte carga de desconfianza respecto a las capacidades de los actores, lo que se manifiesta **en mayores controles y evaluaciones** (Ball, 2003; Ball y Olmedo, 2013; McCarthy y Lambert, 2006; West, 2010).

Al considerar evidencia nacional, podemos sugerir que la ausencia de impacto en esta área puede significar que efectivamente **estemos antes formas de administración escolar de carácter vertical y performativa** (Elacqua, et al., 2016; Montecinos et al. 2015; Parcerisa y Falabella, 2017)

Segundo, otra asociación más práctica que también podemos realizar es que efectivamente los directivos al estar bajo la **presión de mejora rápida** decidan focalizarse en los aspectos de monitoreo de resultados.

En este sentido, el liderazgo, bajo el *accountability*, puede tener un foco **más instrumental** respecto a los resultados, más que al proceso de dar mayor autonomía a sus docentes o negociar metas de aprendizaje.

Tercero, si consideramos que los directivos tienen una **alta carga administrativa**, el tiempo para los aspectos de desarrollo docentes puede no ser parte de las prioridades de mejora (Campos y Luna, 2019; OECD, 2014).

Cuarto, aunque si bien la literatura internacional ha vinculado como una de las acciones claves de los líderes escolares el propiciar el desarrollo profesional de sus docentes, también hay que considerar **la preparación de los directores para realizarlo**.

# Proyecciones:

Cómo trabajan los directivos en el planteamiento del desarrollo profesional docente?

¡Síguenos en redes sociales!



centromascomunidad



centro-mas-comunidad



mascomunidad\_



centro de Liderazgo - más comunidad



centromascomunidad