

RENDICIÓN DE CUENTAS ACADÉMICAS EN REPÚBLICA DOMINICANA: UN ESTUDIO CUALITATIVO DE CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DE DIRECTORES DE CENTROS

School Accountability within the Dominican Republic: A qualitative study of school principals' beliefs and Knowledge

 <https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp107-113>

Massiel Cohen

Universidad Nacional para la Defensa “Juan Pablo Duarte y Díez”, UNADE, República Dominicana

 <https://orcid.org/0009-0003-3791-982X>

 mcohen@unade.edu.do



Resumen

El sistema de rendición de cuentas académicas (RCA) en la República Dominicana implica evaluaciones, reporte de datos y capacitación a directores para mejorar los centros educativos. Aunque no conlleva consecuencias directas, se responsabiliza a docentes y directores por los resultados. Existe poca investigación sobre lo que los directores conocen de este sistema y cómo utilizan sus elementos para mejorar sus centros. El estudio buscó explorar sus perspectivas y cómo visualizan su papel al usar datos para la mejora, además de identificar diferencias entre centros de alto y bajo desempeño.

Este estudio cualitativo interpretativo entrevistó a diez directores en Santo Domingo. Los resultados muestran que todos tienen algún conocimiento sobre la RCA, aunque con diferentes interpretaciones. La mayoría la ve como una herramienta clave para retroalimentación a profesores, estudiantes y padres. Sin embargo, varía su nivel de conocimiento y uso de datos.

Todos los directores se consideran líderes, equilibrando funciones pedagógicas y operativas. Reconocen su rol dual como gestores y líderes, enfocándose en los procesos pedagógicos, aunque ninguno mencionó explícitamente el liderazgo instruccional. Las diferencias observadas entre directores de centros de alto y bajo desempeño parecen estar relacionadas con su comprensión y uso de un sistema de rendición de cuentas académicas.

Palabras clave: Rendición de cuentas académicas, liderazgo, directores de centros.

Abstract

The school accountability system (SAS) in the Dominican Republic involves assessments, data reporting, and principal training for school improvement. Although it does not include direct consequences, it emphasizes measuring and reporting student achievement, implying a level of responsibility for teachers and principals in school outcomes. This study addressed the lack of research on principals' knowledge of school accountability and their use of it to enhance performance. The purpose was to capture principals' perspectives on the system and their roles in data-driven school improvement, as well as to explore differences between higher and lower-performing schools.

This qualitative research employed an interpretative approach, interviewing ten principals in Santo Domingo. Findings indicate that while all principals are aware of SAS, their understanding varies. Most recognize its elements and use data for analysis, sharing, and feedback with teachers, students, parents, and the broader school community. They see accountability as a key tool for school quality management and improvement. However, the depth of their knowledge and data utilization varies.

All participants view themselves as leaders, balancing pedagogical tasks, operational factors, and motivation. They acknowledged their dual roles as both managers and leaders, with most prioritizing the leadership of the pedagogical process. However, none explicitly identified with the concept of instructional leadership. Differences emerged between principals in higher and lower-performing schools, linked to their understanding of school accountability and data use. These insights suggest a need for further development in principals' instructional leadership to foster improved school outcomes.

Keywords: School accountability, leadership, principals.

1. Introducción

A pesar de décadas de reformas e incrementos de financiación de la educación, las evaluaciones internacionales aún ubican a la República Dominicana en el último lugar en estudios que miden conocimiento y habilidades en estudiantes, calidad, eficiencia e igualdad educativa (OCDE, 2016). Esto sugiere una brecha entre adquirir educación y el logro educativo (Marope, 2014). Las evaluaciones estandarizadas se utilizan como un indicador para medir aprendizaje, son comúnmente parte de un sistema de rendición de cuentas escolar o académicas (RCA). Existen pocos estudios sobre RCA en RD y cómo se utilizan para mejorar la calidad, la eficiencia y la igualdad educativa. El término “rendición de cuentas” implica una connotación de responsabilizar a otros por resultados escolares específicos (Hamilton et al., 2013). Distintos autores identifican diversas definiciones; pero el común denominador es siempre la medición y presentación de informes sobre el rendimiento de los estudiantes para la mejora del rendimiento académico sus actores (maestros, estudiantes, directores) (Hanushek & Raymond, 2001). Un sistema de rendición de cuentas integral implica: (1) metas de rendimiento; (2) mediciones; (3) informes de rendimiento (público); y (4) consecuencias. Este conjunto de acciones y estrategias es un sistema de rendición de cuentas escolar basado en el desempeño. En este se alinean estándares, procesos educativos y logros estudiantiles (Hanushek y Raymond, 2001; Hamilton et al., 2013), con el objetivo de aumentar el aprendizaje a través intervenciones (O’Day, 2002). Los sistemas RCA sistemas son componente básico de la calidad educativa. En contraste, existen sistemas basados en indicadores, como en RD. Estos no establecen metas específicas para un centro determinado ni consecuencias. Al momento del estudio, RD implementa tres tipos de evaluaciones externas estandarizadas (1) Pruebas Nacionales, (2) evaluación diagnóstica nacionales, y (3) evaluaciones internacionales. Un componente importante de la RCA, es el director de centro. El liderazgo del director correlaciona positivamente con el rendimiento de estudiantes (Grissom et al., 2021; Waters et al., 2003).

A pesar tener evaluaciones académicas nacionales, no estaba claro si los directores utilizan los resultados ni cómo; tampoco si entienden el valor y uso potencial de datos del sistema de indicadores. El problema abordado fue la falta de información sobre lo que los directores saben de RCA en RD y si utilizan algún aspecto del mismo para la mejora. El propósito fue captar las voces de los directores de centros de RD sobre lo que saben acerca del sistema país y cómo ven su papel como líderes usando datos del mismo para mejorar el rendimiento académico. Los resultados pueden ser relevantes para formulación de políticas, en la posible reformulación del actual sistema RCA y la asignación de estándares, objetivos y responsabilidades a los actores pertinentes por los resultados. Además, para la capacitación y revisión de programas de desarrollo de liderazgo a nivel terciario, para directores, docentes y otros.

2. Metodología

Se utilizó un diseño cualitativo emergente, de enfoque interpretativo básico, para capturar las experiencias de los directores de centros, incluyendo cómo ven su papel como líderes utilizando aspectos del sistema de rendición de cuentas del país para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 10 directores en servicio de escuelas secundarias públicas en RD, cuatro de escuelas identificadas como alto rendimiento, tres consideradas de rendimiento promedio y tres de menor rendimiento a través de los resultados de una Evaluación de Diagnóstica nacional.

3. Resultados y discusión

El enfoque del análisis de datos de este estudio, básico interpretativo, permitió describir experiencias y conocimientos de los participantes en sus propias palabras. Además, se utilizaron otras fuentes de información (bases de datos de evaluaciones nacionales) para comparar las escuelas. Se utilizó el análisis temático para identificar unidades de significado, que se agruparon en temas según patrones emergentes. El análisis arrojó tres temas principales y 12 subtemas. Los hallazgos revelaron que todos los directores saben algo sobre RCA, pero con significados diferentes. La mayoría reconocieron componentes: estándares, metas, mediciones, informes públicos (desempeños de estudiantes y centros), planes de mejora. Ninguno mencionó consecuencias por el desempeño.

Se encontraron tres tipos de RCA: (1) burocrático, administrativa o gerencial; (2) orientado al mercado: las escuelas brindan los productos y servicios que los consumidores esperan; (3) moral: cuando los directores y maestros son conscientes de sus responsabilidades. Aunque se mencionaron elementos comunes de los sistemas RCA, y se observaron tres tipos, la mayoría de los participantes no articularon bien sus ideas el mismo, ni una definición concreta y coherente. Existen limitaciones relacionadas a la semántica involucrada. La mayoría, entienden la rendición de cuentas escolar como el aspecto financiero que respalda el proceso educativo. Sin embargo, si se añade “académica” al concepto, se interpreta en cuanto a logros de estudiantes. Todos los participantes analizan, utilizan y comparten la información provenientes de evaluaciones, reconociéndola como fuente importante de retroalimentación (docente, estudiantes, padres, y centros), y que es una herramienta poderosa para la gestión y la mejora de la calidad escolar. La mayoría utiliza la ‘concienciación’ para motivar cambios.

Similar a gran parte de la literatura sobre liderazgo (Argon, 2015; Bush, 2011; Lunenburg y Ornstein, 2004; Mitani, 2018; Qian, 2019), excepto uno, todos mis participantes se declararon líderes, afirmando capacidad de equilibrar tareas diarias y factores operativos y, al mismo tiempo, ser una fuente de motivación para los demás. Todos reconocieron la dualidad de sus funciones como directores: gerentes y líderes, pero solo uno admitió que el rol más importante es el del gerente. La mayoría

mencionó funciones como gestionar relaciones interpersonales, involucramiento de maestros, planificación y control, gestión de la mejora continua, gestión de equipos, gestión del desarrollo personal y gestión de la participación; en cuanto al liderazgo, algunos declararon valores como humano, adaptativo, flexible, honesto, transparente y ético. Todos estos comportamientos se alinean con literatura previa (Brinia et al., 2014; Gurr y Drysdale, 2016; Lunenburg y Ornstein, 2004; Qian, 2019).

La mayoría cree que su función principal es de líder dentro del proceso pedagógico. Sin embargo, ninguno de los participantes mencionó específicamente el concepto de *liderazgo instruccional*, cual es una de las funciones principales del director del centro educativo (Carless y Dimmock, 2001; Grissom et al., 2021). Este hallazgo es contrario según literatura existente. Otro hallazgo es que la mayoría de los directores creen que todos los miembros de la comunidad escolar deben participar para que se produzca un cambio; la mayoría señaló que es necesario para la concienciación y la colaboración, pero también esencial para atender las necesidades de los demás y el bienestar de los estudiantes, coincidiendo con literatura anterior (Anderson, 2008; Carless y Dimmock, 2001; Gurr y Drysdale, 2016; Gumus et al., 2013; Hoppey y McLeskey, 2013).

El último hallazgo es que existen características diferentes entre los directores que trabajan en escuelas de alto rendimiento y los que trabajan en escuelas de bajo rendimiento, en relación con su conocimiento y comprensión del concepto de RCA, según la definición dada en este estudio. Además, hubo diferencias en su enfoque en analizar informes, compartirlos con otros para mejorar el rendimiento de los estudiantes y tener su atención y acción centrada en el aspecto pedagógico del proceso educativo, al tiempo que involucran a todos para el cambio. La literatura previa respalda la importancia de tales actividades (Camm y Stecher, 2010; Carnoy et al., 2003; Lee y Lee, 2020; Qian, 2019).

Se encontró que los directores analizan las fortalezas y debilidades de sus escuelas y hacen cambios necesarios, acompañados de un plan de acción diseñado basado en datos. Además, brindan orientación a los maestros en la planificación de la instrucción y la identificación de áreas que necesitaban mejoras. Algunos directores de centros comparten los resultados con los padres y otros se reúnen con colegas para comparar los resultados y discutir de forma colaborativa. Estas acciones están de acuerdo con la literatura (Amdur Mero-Jaffe, 2017; Hanushek y Raymond, 2001). Todos los directores participantes valoran la evaluación del progreso, el desempeño y los logros de los estudiantes porque proporciona información y retroalimentación crítica que guían sus acciones (Pauffer y Sloat, 2020; OCDE, 2016; Hanushek y Raymond, 2001).

4. Conclusiones

El objetivo del estudio fue determinar si los directores de centros educativos de la República Dominicana saben sobre RCA y qué saben al respecto, y cómo se ven y se gestionan a sí mismos como líderes utilizando los elementos de este sistema que

tienen a su disposición. También se propuso descubrir características que podrían diferenciar a los directores que trabajan en escuelas de alto y bajo rendimiento, utilizando la medida de una evaluación diagnóstica nacional.

En general, si bien todos los participantes manifestaron tener algún conocimiento y uso del sistema de rendición de cuentas académicas vigente en la República Dominicana, aún existen muchos obstáculos para alinear sus acciones con el conocimiento adecuado. Visto de forma ventajosa, su sentido de responsabilidad por su trabajo y por los resultados de sus estudiantes y su centro representa un faro de esperanza para que los estudiantes logren su educación y para que los maestros desarrollen su profesión.

5. Referencias

- Amdur, L., & Mero-Jaffe, I. (2017). Interrelations between policymakers' intentions and school agents' interpretation of accountability policy in Israel. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 84.
- Anderson, J. B. (2008). Principals' role and public primary schools' effectiveness in four Latin American cities. *The Elementary School Journal*, 109(1), 36-60.
- Argon, T. (2015). Teacher and administrator views on school principals' accountability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(4), 925-944.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28-44.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Camm, F., & Stecher, B. M. (2010). *Analyzing the Operation of Performance-Based Accountability Systems for Public Services*. Technical Report. RAND Corporation.
- Carless, D., & Dimmock, C. (2001). The principal and curriculum change: A Hong Kong case study. *Asia Pacific Journal of Education*, 21(1), 30-44.
- Carnoy, M., Elmore, R., & Siskin, L. (Eds.). (2003). *The new accountability: High schools and high-stakes testing*. Routledge.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. 2021. How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.

- Gumus, S., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (2013). The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multilevel analysis. *Education Research and Perspectives*, 40, 1.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270–287.
- Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Stecher, B. M., & Steele, J. L. (2013). Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 453–475. <https://doi.org/10.1108/09578231311325659>
- Hanushek, E., & Raymond, M. (2001). The confusing world of educational accountability. *National Tax Journal*, 54(2), 365–384.
- Hoppey, D., & McLeskey, J. (2013). A case study of principal leadership in an effective inclusive school. *The Journal of Special Education*, 46(4), 245–256.
- Lee, J., & Lee, M. (2020). Is “whole child” education obsolete? Public school principals’ educational goal priorities in the era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856–884.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2004). *Educational administration: Concepts and practices*. Thomson.
- Marope, P. T. M. (2014). Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. In *From schooling to learning*. UNESCO.
- O’Day, J. A. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72(3), 293–329.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016) *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematics and financial literacy*. OECD Publishing.
- Paufler, N. A., & Sloat, E. F. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100806.
- Qian, H., & Walker, A. (2019). Reconciling top-down policy intent with internal accountability: The role of Chinese school principals. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(4), 495–517.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL’s balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *ERS Spectrum*, 22(1), 4–10.