

Liderazgo escolar



Inversión clave
para la mejora educativa

Ricardo Cuenca
Beatriz Pont

El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa

DOCUMENTO BÁSICO

Ricardo Cuenca / Beatriz Pont

Enero de 2016

Contenido

Presentación	7
Introducción	11
1. La dirección en la escuela: un cambio de paradigma hacia el liderazgo escolar	15
1.1. Condiciones para la mejora educativa	16
1.2. El liderazgo escolar y la mejora educativa	20
2. Liderazgo escolar en los sistemas educativos de América Latina	25
2.1. Los directivos latinoamericanos en números	29
2.2. Funciones normativas y prácticas reales de la dirección escolar	33
3. Conclusiones	39
Bibliografía	43



Presentación

(liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa)

Entre otras actividades, la Fundación Santillana está desarrollando un programa denominado «Liderazgo y conocimiento educativo» cuyo objetivo estratégico es ofrecer a la comunidad educativa iberoamericana, a través de sus líderes, información precisa, especializada y actualizada, así como descripciones de experiencias de éxito, para ayudarles a producir cambios efectivos conducentes a la mejora de la calidad de la educación, en las situaciones concretas sobre las que ellos tienen capacidad de decisión.

En una región en la que la cobertura educativa, es decir, el logro de objetivos cuantitativos, ha alcanzado altos niveles de cumplimiento, la apuesta por la mejora cualitativa, por la calidad en condiciones de equidad, es una prioridad que hoy responde a las demandas compartidas por el conjunto de la sociedad y de los gobiernos que la representan. Un esfuerzo en el que acortar la brecha entre la información educativa disponible, que hoy es muy extensa y rigurosa, y lo que realmente conocen y aplican docentes, directivos y otros líderes se ha convertido en una tarea de gran valor que puede aportar notables beneficios.

Si bien es cierto que son muchos y variados los factores que inciden en la mejora educativa, no es menos cierto que las investigaciones y experiencias demuestran que algunos son más eficaces en esos procesos: generan mejores resultados en menos tiempo y de manera más eficiente. Así, para dar sentido y contenido a esta estrategia, en la Fundación Santillana hemos seleccionado algunos temas de acuerdo con su valor innovador, su vigencia y actualidad en la agenda de las políticas educativas de la región y su

decisiva contribución a la mejora de la calidad de nuestros sistemas educativos; entre ellos destaca el liderazgo escolar ya que, como figura en el título de este documento básico, es una inversión clave para la mejora educativa.

Existe un amplio consenso sobre el valor primordial que tiene el profesorado para hacer posible el éxito de cualquier reforma: sin contar con él, con su idoneidad, cualificación y competencia no es previsible éxito alguno; frente a ello, con su colaboración, compromiso y dedicación cualquier objetivo de mejora se puede alcanzar. Recientes investigaciones, como en las que han participado los autores del presente documento básico, aportan la evidencia de que, después del profesorado, fortalecer el liderazgo escolar y contar con directivos más competentes en las instituciones de enseñanza, aparece como el segundo factor cuya contribución puede ser más determinante para la mejora educativa.

Los autores que han redactado este texto son reconocidos especialistas en la materia. Beatriz Pont por su acreditada experiencia como analista en la OCDE, entidad en la que participó en diferentes informes e investigaciones en las que el liderazgo fue objeto de estudio. En estos momentos su actividad investigadora y científica sigue abordando esta cuestión.

Ricardo Cuenca, Director General del Instituto de Estudios Peruanos, es un reconocido experto e investigador educativo con experiencia de trabajo en la práctica totalidad de países de América Latina, cuya actividad ha estado también muy orientada a la investigación sobre el liderazgo escolar, como se pone de manifiesto por su participación en el estudio promovido por UNESCO, a través de su oficina regional para América Latina, sobre el estado del arte de esta cuestión en diversos países de la región.

Consideramos que estos dos autores fortalecen de manera singular el desarrollo de esta iniciativa, por contar con un fuerte compromiso personal y profesional a favor de la educación, por su elevado nivel de conocimiento sobre el tema, así como por aportar una enriquecedora complementariedad: la experiencia y visión desde el contexto OCDE y la realidad y expectativas desde UNESCO y América Latina.

Al igual que ya ha ocurrido con el otro eje temático, en ese caso el uso educativo de la tecnología, elegido también para el desarrollo de la estrategia global de la Fundación Santillana, «Liderazgo y conocimiento educativo», el presente documento básico pretende servir para canalizar y promover el debate y el intercambio de ideas, propuestas y experiencias que, durante el presente año, vamos a llevar a cabo a través de diferentes

medios y en distintos países de nuestra región para, al final de ese proceso, contar con un texto suficientemente debatido y contrastado que sirva como guía y orientación en la formulación y aplicación de políticas públicas conducentes al fortalecimiento del liderazgo escolar y con ello contar con directores más competentes para escuelas más eficaces.

Mariano Jabonero Blanco
Director de Educación
Fundación Santillana



Introducción

La mejora educativa se ha convertido en una prioridad de muchos gobiernos con la evidencia cada día más clara acerca del valor de la educación en el crecimiento económico y el progreso y bienestar social. Mejores habilidades y competencias para todos fortalecen la capacidad de un país en muchos sentidos: más crecimiento económico, más equidad en la distribución de la riqueza, mejores cotas de salud y de participación cívica entre otras. Por ello es un área importante de política pública que representa no menos del 12 % del gasto total de los gobiernos de los países de la OCDE.

Hay varias cuestiones donde se ha avanzado mucho en la investigación en los últimos años. Una de las grandes conclusiones de la última década es que la calidad educativa no está reñida con la equidad. Los sistemas educativos que tienen alto rendimiento lo tienen porque invierten en todos los alumnos, y ponen especial énfasis en los más desaventajados. Por eso es importante entender bien el contexto y atender a los retos específicos del entorno donde están inmersas las escuelas.

Otra importante conclusión es que no se puede lograr mejora educativa solamente con un aumento del gasto o inversión educativa. Se ha demostrado que, más allá del gasto educativo, lo importante es cómo se invierte para lograr una educación de calidad para todos (OCDE, 2013).

No obstante, la evidencia empírica apunta a que son varios los factores clave para lograr la mejora educativa tales como invertir en el desarrollo de los docentes, tener expectativas y metas altas para los alumnos, hacer uso de datos para seguir el progreso de los estudiantes, priorizar el liderazgo escolar, apoyar a las escuelas y alumnos desaventajados, autonomía con apoyo y rendición de cuentas, y lograr estabilidad en la

política pública (Hattie, 2015; 2009; Fullan, 2010; Hargreaves and Shirley, 2012; OCDE, 2012; OCDE, 2015).

Si bien muchos países han invertido en docentes, en el uso de datos, en fortalecer la autonomía, hay un aspecto que no se ha tratado mucho en los procesos de reforma educativa: la función de los directores de escuela o del llamado liderazgo escolar.

Los directores de escuela pueden tener una gran influencia sobre los resultados y la mejora de las escuelas pasando de tener una función administrativa a una tarea centrada en los resultados. Los directores tienen impacto indirecto –difícil de medir directamente– pero clave en el establecimiento de los buenos procesos de aprendizaje y enseñanza: fijan las metas, contribuyen al desarrollo de los docentes en la escuela, establecen procesos de colaboración entre docentes centrados en los resultados, mantienen relaciones con la comunidad que rodea la escuela y, en fin, sientan entornos positivos para los procesos de aprendizaje de los alumnos (Pont et al., (2009), *Mejorar el liderazgo escolar volumen 1: políticas y prácticas*, OCDE).

No importa la orientación asumida respecto a los directores. En muchos países, incluidos los latinoamericanos, no parece haberse invertido lo suficiente en desarrollar la profesión de director. Los directores de escuela no suelen haber recibido una formación específica acerca de las tareas de dirección y liderazgo escolar, y cuando la han recibido suele ser de corta duración y centrada en temas de normativa y regulación, pero no en dirección para la mejora escolar. La selección de directores de escuela normalmente no sigue procesos profesionales transparentes y claros, y les falta el apoyo necesario para poder centrarse en la mejora escolar.

Este documento de la Fundación Santillana se centra en la función y profesionalización de los directores y directoras de escuela para ofrecer conocimiento y muestras sobre el papel clave de los directores de escuela en la mejora educativa. El objetivo es presentar la evidencia sintetizada para América Latina de la importancia de los directores, de cómo se puede fortalecer su función, del tipo de formación posible y de cómo lograr una profesión que atraiga a los mejores profesionales para su ejercicio. Propone conclusiones y ejes de actuación que puedan nutrir las políticas públicas en el ámbito nacional, regional y local en América Latina.

El documento está organizado en tres secciones. En la primera se presentan las principales ideas acerca del cambio del paradigma sobre el liderazgo escolar. Se exponen las ideas sobre los nuevos roles de la dirección escolar y su impacto en la mejora educativa.

En la segunda sección se exponen las características principales de los directores de América Latina. Finalmente, en la tercera sección se desarrollan algunas reflexiones a modo de conclusiones.

En la década de los años noventa, Michael Fullan y Andy Hargreaves (1996) sostuvieron que es posible alcanzar el éxito educativo si se transita de las reformas del sistema hacia las reformas de la escuela. Estas reformas institucionales supusieron la comprensión de la escuela como una unidad educativa; es decir, que en la escuela todas las acciones que se desarrollan en el aula y fuera de ella tengan como orientación principal propósitos educativos básicos. Desde esta perspectiva, el trabajo del director resulta fundamental, pues el ejercicio de la función directiva define el ambiente escolar.



1

La dirección en la escuela: un cambio de paradigma hacia el liderazgo escolar

La tarea de los directores se ha ido modificando a lo largo del tiempo. La noción de director se modificó sustancialmente luego del auge de los enfoques organizacionales en las escuelas. Hasta antes de esto, la figura del director estuvo asociada, casi de manera exclusiva, con la del profesor más antiguo y con más experiencia. Incluso, en algunos casos, estuvo relacionada con la imagen del profesor más destacado. El papel del director estaba, pues, vinculado casi de manera exclusiva con el reconocimiento del «buen quehacer pedagógico». Es a partir de los años setenta que la noción de director de escuela da un giro conceptual. Los movimientos pedagógicos de «Escuelas Eficaces» y de «Cambio Escolar» colocaron en la discusión pública el liderazgo en la gestión de la escuela.¹

Los estudios de Weber en 1971 y de Klitgaard y Hall en 1974 señalan que existe la posibilidad de mejorar el rendimiento desde las escuelas y que el fracaso en el rendimiento no es solo explicado por las dificultades socioculturales e intelectuales. Así, comenzará la investigación sobre las escuelas eficaces. En estos estudios, se muestra que los factores que llevan a mejorar el rendimiento desde las escuelas pasa por la individualización de la enseñanza, disposición de personal auxiliar para las clases de lectura, cuidadosa evaluación del progreso de los alumnos, altas expectativas del profesorado sobre las

¹ Según Báez (1994), el antecedente del movimiento de las escuelas eficaces se da en los años sesenta con el famoso «Informe Coleman» de 1966. Este estudio midió el grado de segregación y su relación con el rendimiento y recursos entre las escuelas. En este se halla que el centro mismo y los recursos disponibles son determinantes marginales del rendimiento si los comparamos con las diferencias producidas por las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. De este modo, se concluirá que las escuelas no tienen un efecto mayor en el rendimiento de sus alumnos.

posibilidades de los alumnos, liderazgo fuerte y atmósfera positiva entre profesores.

Posteriormente, durante la década de los años ochenta, varios estudios demostraron que, efectivamente, hay escuelas eficaces que son capaces de superar los determinantes contextuales. Estas investigaciones parten de supuestos y metodologías distintas, pero llegan a resultados similares. Por ejemplo, el estudio de Edmonds de 1982 señala que, entre los cinco componentes de las escuelas eficaces, se encuentra el fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza. Además, otros factores determinantes, asociados a las funciones del director, son la alta tasa de contacto entre la familia y la escuela, el hecho de que los directores hayan sido previamente profesores en ejercicio, y la autonomía del centro y del director para contratar al profesorado.

El movimiento de escuelas eficaces muestra a la escuela como una organización socialmente construida. El estudio de Purkey y Smith de 1984 señala que los resultados en las escuelas no se explican por los recursos que se disponen, sino por la forma de uso que se da a los mismos. Ahí reside la importancia de los valores, normas, roles y actitudes. En ese sentido, las escuelas no funcionan o no deberían funcionar como burocracias racionales, sino que dependen mucho de las relaciones sociales. Las escuelas eficaces desarrollan un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidas entre sus miembros. En ese marco, se observa que el director tiene un rol preponderante para dicho fin. «Según esta visión, la escuela no es una estructura petrificada o inmutable sino que, por el contrario, tiene un carácter dinámico; es activamente construida, sostenida y modificada por sus miembros mediante procesos de negociación y de influencia social» (Báez, 1994).

1.1. Condiciones para la mejora educativa

Los antecedentes revisados permiten reconocer la existencia de una serie de condiciones básicas para las reformas destinadas a la mejora de los resultados escolares. Llevar a cabo mejoras significativas y sostenidas en el tiempo en los resultados educativos es una tarea que requiere estrategias que incluyen los principales componentes del sistema. Por sí solo, ningún elemento es suficiente para el progreso, por lo que se requiere contar con una combinación de elementos que logren la mejora.  más importante es que las reformas se focalicen en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos

con eje básico de las reformas. Ello puede incluir los conocimientos y habilidades definidos en el currículo, la docencia, el liderazgo y la evaluación.

Al mismo tiempo, mientras que es vital contar con las políticas educativas apropiadas, también es importante contar con los medios para implementar esas políticas a lo largo de todo el sistema escolar. El diseño de política pública debe tener en cuenta el contexto y las posibilidades de la implementación; no tiene sentido adoptar políticas públicas que no puedan concretizarse en el terreno, en este caso en las escuelas.

El análisis de las políticas públicas y prácticas educativas de los países de alto desempeño apunta hacia algunos postulados básicos que pueden orientar a los gobiernos cuyo objetivo es llevar a cabo una mejora educativa real y duradera de forma eficaz. Estos pueden ser agrupados como sigue:

- Objetivos claros que cuenten con el apoyo y la comprensión de la sociedad, relacionados con los resultados del estudiante, basados en la calidad y la equidad; guiados por una estrategia global que alinee los elementos necesarios, recursos y niveles de gobernanza que buscan alcanzar estos objetivos.
- Una atención particular en la contratación, formación y retención de individuos excelentes en el sistema; esto también implica invertir en docentes y promover un liderazgo que contribuya a aumentar las habilidades docentes, la enseñanza y el aprendizaje.
- Instituciones e infraestructura para apoyar la mejora: esto implica procesos e instituciones que hagan participar en el diálogo a todos los actores que sean relevantes para la mejora; un equilibrio apropiado entre la dirección central y la flexibilidad local; y una infraestructura a todos los niveles que apoye la mejora a través de los sistemas y las escuelas.
- Un sistema de datos, y capacitación para los docentes y directores al utilizarlos para apoyar a sus alumnos a progresar.
- Datos y rendición de cuentas para dar información profesional y pública sobre los resultados, sin desmotivar a los docentes o sin hacer comparaciones injustas entre las escuelas (Beatriz Pont, "~~Condiciones para el éxito de la reforma educativa~~". OCDE, 2010).

Si, por una parte, los objetivos del sistema son importantes, también es necesario prestar atención al trabajo de cada escuela, que es donde tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación sobre las escuelas eficaces apunta hacia un conjunto de características que necesitan ser apoyadas por políticas públicas, y que se enfocan tam-

bién en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cada escuela para todos los estudiantes. Los procedimientos a nivel del sistema y a nivel escolar se deben alinear y reforzar mutuamente (OCDE, 2010).

Alinear estos puntos es un gran desafío para cualquier país. Las mejoras de todo un sistema educativo solo pueden darse si existe un apoyo político consecuente y un liderazgo continuo durante un cierto plazo de tiempo. Ciertamente se requieren años de constante esfuerzo para que la mejora se produzca, pero los ejemplos de otros países muestran que se puede lograr con estrategias inteligentes y persistencia.

En Latinoamérica la situación presenta retos importantes: con grandes proporciones de población joven, tasas bajas de escolarización a partir de los 12 o 13 años, grandes variaciones regionales y altos niveles de pobreza, los sistemas educativos deben ofrecer respuestas complejas. Ante los retos más importantes se encuentra la necesidad de una inversión educativa centrada en la equidad y la calidad de la educación. Ello implica centrarse en los alumnos, en la cobertura educativa, en la mejora de sus habilidades básicas, en el logro educativo, y en la reducción del impacto del nivel socioeconómico sobre los resultados.

Afrontar estos retos requiere una combinación de actuaciones:

- A nivel general del sistema, clarificando la inversión educativa destinada a la mejora, estableciendo marcos normativos y políticas educativas centradas en la equidad y la calidad que inviertan no solo en infraestructura, sino también en el logro escolar y en el desarrollo de la profesión docente y directiva.
- A nivel concreto, centrándose en las escuelas. El verdadero trabajo educativo se lleva a cabo en las aulas y escuelas. Las políticas públicas a nivel del sistema son un factor crucial, pero es igual de importante, o quizá más, prestar atención a las características que hacen de cada escuela un lugar efectivo de aprendizaje para todos los estudiantes.

Efectivamente, el análisis ha avanzado considerablemente en cuanto a los factores que pueden contribuir a crear escuelas eficaces que se centran en el progreso de los niños y jóvenes que asisten a ellas. Hay un acuerdo general sobre los elementos principales que constituyen la eficacia escolar, que se presentan en la tabla 1.1.

Estas características presentan la importancia central de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los resultados de los estudiantes, y de elementos como la relación entre la escuela y el hogar, lo que refuerza la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. También

Tabla 1.1. Características de las escuelas eficaces

Liderazgo	
Liderazgo profesional	Con intención y firmeza Enfoque participativo Dirección profesional
Expectativas altas	Expectativas altas generalizadas Expectativas de comunicación Ofrecer desafío intelectual
Visión y objetivos compartidos	Unidad en los objetivos Consistencia en la práctica Colegialidad y colaboración
Organización de aprendizaje	Desarrollo del personal basado en las necesidades de la escuela
Ambiente de aprendizaje	Una atmósfera de orden Un atractivo ambiente de trabajo
Enseñanza, aprendizaje y evaluación	
Enfoque en la enseñanza y el aprendizaje	Maximización del tiempo de enseñanza Énfasis académico Enfoque en el desempeño
Enseñanza intencionada	Organización eficaz Claridad del propósito Lecciones estructuradas Práctica adaptable
Seguimiento del desempeño (rendición de cuentas)	Seguimiento del progreso del alumno Seguimiento del desempeño escolar
Alumnos y padres	
Reforzamiento positivo	Disciplina clara y justa Retroalimentación
Derechos y responsabilidades de los alumnos	Aumento de la autoestima del alumno Cargos de responsabilidad Control del trabajo
Relación hogar-escuela	Implicación parental en el aprendizaje de sus hijos

Fuente: Sammons, Hillman y Mortimore (1995)

recuerdan que cambios en aspectos estructurales frecuentemente adoptados, como el tamaño de la clase, el establecimiento de horarios o la organización de los grados, son menos relevantes (OCDE, 2010).

Así, la evidencia acerca de la mejora educativa en países de la OCDE y más allá apuntan a la función clave del liderazgo escolar.

A su vez, el contexto y los sistemas educativos han evolucionado. A medida que la educación ha pasado más a un plano central en nuestras economías como eje de desarrollo económico y social, las escuelas se han convertido en el centro de la enseñanza y con mayores expectativas sobre el aprendizaje y los resultados, lo que ejerce más presión y rendición de cuentas. También se han producido procesos de descentralización de la gestión educativa y en muchos casos traspasos de mayor responsabilidad a las escuelas y en consecuencia a sus directores. Las tecnologías de la información y los cambios sociales también están transformando la educación, influyendo en los métodos de aprendizaje y en las tareas de las escuelas. Todos estos factores han influido para cambiar la función y el papel de los directores de escuela desde una dirección más administrativa hacia una función de liderazgo escolar.

No obstante, mientras la política educativa en la mayoría de los países de la OCDE ha invertido en infraestructuras, en docentes y su formación, en currículo, en programas de mejora, en tecnologías de la información para las escuelas y en general en reformas destinadas a las escuelas, no se ha invertido en formación, selección y desarrollo de directores de escuela para poder llevar a cabo muchas de las reformas e inversiones educativas. (Pont, B., (2014), Liderazgo escolar: de la práctica a la política, *International Journal of Educational Leadership & Management* Vol. 2 No. 1 January 2014). Sin inversión en un liderazgo escolar profesionalizado y desarrollo de las escuelas y sus alumnos, es difícil que se logre la mejora escolar.

1.2. El liderazgo escolar y la mejora educativa

Las tareas de los directores de escuela se han vuelto cada vez más complejas, fruto de la globalización, del giro hacia economías basadas en el conocimiento, de una mayor diversidad entre los estudiantes y un mayor interés de los gobiernos en las reformas educativas dirigidas hacia las escuelas. La función de los directores escolares ha evolucionado desde un liderazgo administrativo a uno centrado en los resultados de los

alumnos, con mayor autonomía y transparencia, y con mayores responsabilidades en la implementación de reformas en las escuelas y aulas.

Esta función asimismo tiene cada vez más importancia, y se ha encontrado un fuerte vínculo entre los resultados escolares y la calidad del liderazgo escolar. Cada vez hay más evidencia y reconocimiento acerca de la importancia de la función del liderazgo escolar.

El estudio de Sammons et al. (tabla 1.1) encontró que «casi todos los estudios sobre eficacia escolar han mostrado que el liderazgo es un factor importante tanto en la primaria como en la secundaria». Stoll y Sammons (2007) señalan que «la investigación sobre la eficacia escolar ha llamado constantemente la atención sobre el liderazgo [del director], y sobre la promoción y el mantenimiento de la eficacia escolar como características clave de las escuelas eficaces».

La evidencia apunta a que dentro de los factores de política educativa que pueden tener impacto sobre la mejora, después de la docencia, el liderazgo escolar es el factor más importante. Mucha de esta evidencia indica que los directores de escuela ejercen un impacto indirecto sobre los resultados influenciando el entorno escolar que lleva a una enseñanza y un aprendizaje más efectivos (Robinson *et al.*, 2009; Marzano *et al.*, 2005; Pont *et al.*, 2008; Heck y Hallinger, 2005; Louis *et al.*, 2011; Hargreaves y Shirley, 2011). Más recientemente, Hallinger (2014) ha resumido los resultados de estudios empíricos acerca del papel de los directores de escuela en la mejora, y Hattie (2015) también presenta evidencia clara acerca del papel clave de los directores de escuela en los resultados escolares.

Más allá del análisis general del impacto de los directores, la investigación ha mostrado que hay prácticas concretas de los directores y directoras de escuela que tienen mejores resultados. Leithwood, Harris y Strauss (2011) muestran que los directores en escuelas de alto rendimiento y que han logrado darle la vuelta a los resultados usan una serie de repertorios y prácticas que se alinean con las distintas etapas de crecimiento o contexto concreto de la escuela. Y las prácticas que la investigación ha mostrado que tienen más impacto sobre los resultados se refieren a las actuaciones de los directores que están centradas en los docentes, trabajando con ellos, apoyándolos y desarrollando sus habilidades y capacidades (Louis *et al.*, 2011; Pont *et al.*, 2008; Marzano *et al.*, 2005; Robinson *et al.*, 2009).

1 La dirección en la escuela: un cambio de paradigma hacia el liderazgo escolar

Un estudio de la OCDE sobre liderazgo escolar (Pont et al., 2008) que analizó la evidencia y prácticas en el tema de 22 sistemas educativos resumió que los directores de escuela pueden mejorar los resultados de los alumnos y las escuelas si se les da autonomía y apoyo para tomar decisiones. Pero, además, el estudio clarificaba que se deben concretizar las responsabilidades de los directores basadas en la evidencia de las prácticas que mejoran la enseñanza y el aprendizaje. El estudio definió áreas básicas de responsabilidad:

- Liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente. Este es el componente más importante de un liderazgo escolar eficaz. La calidad docente está reconocida como el factor determinante de los resultados de los alumnos. Las responsabilidades asociadas a la mejora de la calidad docente incluyen coordinar el currículo y el programa de enseñanza, evaluar y seguir las prácticas docentes, fomentar la formación profesional docente en la escuela y sobre todo desarrollar culturas de trabajo colaborativas dentro y fuera de las escuelas.
- Liderazgo centrado en fijar objetivos y desarrollar sistemas inteligentes de evaluación. Este tipo de actuaciones ha mostrado que puede ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades. Ello supone alinear la enseñanza con los estándares o el currículo, se fijan objetivos para el aprendizaje de los alumnos, se mide el progreso y se adaptan los programas de la escuela para mejorar el aprendizaje. El conocimiento y uso de datos para medir el progreso de cada alumno es básico en este sentido.
- Gestión de finanzas y de recursos humanos estratégica. La dirección de escuela tiene una función importante en la gestión financiera de las escuelas, bien supervisando alguien en el equipo escolar o realizando estas tareas para lograr estabilidad. Asimismo, es importante que los líderes escolares deben poder influir en las decisiones de reclutamiento de docentes para que los candidatos encajen mejor con las necesidades de sus planteles.
- Colaboración con otras escuelas. Esta faceta del liderazgo debe ser reconocida como una función concreta para los líderes escolares. Puede aportar beneficios a los sistemas escolares en conjunto más que únicamente a los estudiantes de una sola escuela. Para ello es necesario que los directores desarrollen sus conocimientos y capacidad para intervenir en asuntos que trasciendan los límites de sus escuelas (Pont et al., (2009), *Mejorar el Liderazgo Escolar vol 1: políticas y prácticas*. OECD publishing).

Estas tareas muestran que ha habido una evolución del liderazgo más centrado en la administración hacia un enfoque centrado en los resultados de las escuelas. Esta es una de las principales diferencias en el paradigma del liderazgo escolar que se está dando en países de la OCDE y que se debiera fomentar en países latinoamericanos. Para poder ejercer estas tareas, hace falta la profesionalización de la dirección o liderazgo escolar.

Distintos autores han definido prácticas de liderazgo escolar de distintas formas, pero existe un consenso alrededor de la necesidad de que predomina el trabajo conjunto con los docentes. Spillane (2013), en su análisis sobre las actuaciones de los directores, demuestra cómo la docencia es el área central del liderazgo. Un estudio en los Estados Unidos señala que el liderazgo compartido y el liderazgo para el aprendizaje, junto con el aseguramiento de la confianza de los docentes hacia los directores, estaba en el centro de la mejora (Leithwood y Louis, 2011).

Análisis más recientes muestran que cuando los docentes trabajan conjuntamente para la mejora escolar, bien desarrollando comunidades profesionales de práctica o dirigidos por los directores, es eficaz. Un estudio de Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) define que, para mejorar la profesión docente, el capital social desarrollado entre los docentes en la escuela en conjunto es básico. Son los directores de escuela los que pueden establecer pautas para el trabajo conjunto de los docentes, en vez de trabajar individualmente con sus clases. Este es el segundo punto importante en el cambio de paradigma de la dirección escolar hacia el liderazgo para el aprendizaje.

Dentro de este cambio de paradigma, hay un punto importante a reconocer. El aumento de responsabilidades, la necesidad de fomentar una cultura de colaboración han desarrollado la necesidad de que estas tareas se distribuyan, a lo largo de la escuela y también a través de las escuelas. El liderazgo escolar no es una tarea de una sola persona, sino que la dirección escolar o liderazgo es una tarea plural, que se puede compartir a lo largo de la escuela. Entran dentro del concepto de liderazgo los directores adjuntos, así como los consejos escolares, que también ejercen un papel importante en la gestión de la escuela y de su entorno. Reconocer el papel que ejercen los mandos intermedios y los consejos en la gestión de la escuela, e incluirlo y reconocerlo profesionalmente dentro de las funciones de dirección, supone un cambio en la gestión y en la transparencia de las tareas a ejercer.



2

Liderazgo escolar en los sistemas educativos de América Latina

En América Latina, a diferencia de otras regiones, la investigación demuestra que la calidad y la gestión de los recursos materiales están directamente relacionadas con el desempeño del estudiante. Un estudio de la eficacia escolar en América Latina (Murillo, 2007) concluyó que factores como el clima de la escuela, el salón de clases, el liderazgo, los objetivos compartidos, las altas expectativas, la metodología y el trabajo en equipo son factores compartidos por los países de la región. Murillo (2008) apunta también que en América Latina los recursos y la preparación docente son factores clave para lograr calidad en las escuelas con equidad.

De igual forma, esta línea nos ha hecho prestar una atención especial hacia la equidad de los centros docentes. Con la investigación sobre eficacia escolar ha quedado patente que más importante que se alcance un alto promedio, es que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. La consabida idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar (Murillo, 2008).

Los estudios de Murillo (2007, 2008) señalan los diferentes factores que hacen una escuela buena y que, en gran medida, el director tiene un papel importante en ello. En esa línea, destaca la necesidad de un sentido de comunidad, con metas compartidas, compromiso y trabajo en equipo; el mismo liderazgo pedagógico y liderazgo de estilo participativo; el clima escolar y de aula; la gestión del tiempo; el seguimiento y evaluación; las altas expectativas; la dirección colegiada; el desarrollo profesional de los docentes; y los recursos e instalaciones educativas.

El auge de los modelos de gestión escolar favoreció, también, el ingreso de prácticas propias de la administración y, con ello, se reorientaron las funciones del director hacia «lo administrativo». A partir de esto, el desarrollo de instrumentos de planeamiento estratégico (proyectos educativos institucionales) y la implementación de espacios de participación para la toma de decisiones colegiadas (consejos escolares) se constituyeron como el centro de las actividades del director. De esta manera, se le restó espacio a las tareas propiamente pedagógicas, necesarias no solo para el trabajo del aula, sino especialmente para la conducción educativa de la escuela.

Sin embargo, a inicios del siglo **xxi** aparece una nueva corriente en respuesta a esa carencia, conocida como el «Liderazgo Pedagógico». No es un movimiento propiamente que se enfoque sobre la escuela en sí misma, sino que se centra en la función del director y –en específico– en el rol de este en el proceso pedagógico de la escuela. Surge a partir de la identificación de este rol del director con mejores resultados en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Así, Murillo y Román señalan en un estudio (2013) que, si se controla el efecto del contexto socioeconómico, la dedicación de tiempo del director al liderazgo pedagógico influye en el rendimiento de los alumnos:

Efectivamente, utilizando un planteamiento de valor añadido en educación, es decir, controlando los efectos del nivel socioeconómico y del nivel cultural de las familias del estudiante, del efecto de la preescolarización, de su género y su lengua materna, así como el nivel socioeconómico de la escuela y el Índice de Desarrollo Humano del país (variables con una aportación estadísticamente significativa en los modelos estimados) se encuentra que el porcentaje de tiempo que los directores dedican a tareas de liderazgo pedagógico incide en el desempeño de los estudiantes de sexto grado de Primaria en Matemáticas y en Lectura; y en los estudiantes de tercer grado en Lectura. El efecto, además, es superior en Matemáticas que en Lectura (Murillo y Román, 2013: 15).

José Weinstein (2009) señala que el liderazgo pedagógico es el apoyo y supervisión a los docentes en su labor, a partir de lo cual lo administrativo pasa a un segundo plano. Se trata de buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, es necesaria la creación de comunidades de aprendizaje, en las que haya retroalimentación entre los docentes y el liderazgo educativo promueva e institucionalice este tipo de espacios.

Así, el liderazgo pedagógico tiene como condición un liderazgo distribuido, más democrático, propio de la organización y no de un individuo en particular: es la capacidad de una

organización para lograr aprendizajes para todos. El equipo directivo ostenta el liderazgo formal y es el encargado de organizar la escuela hacia ese liderazgo distribuido. El liderazgo pedagógico, entonces, es el establecimiento de metas y expectativas para la institución; la planificación rigurosa del proceso pedagógico en torno a ello, así como la coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Del mismo modo, abarca la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado, con marcos colaborativos de retroalimentación entre el directivo y los profesores, y el buen aprovechamiento de los recursos. (Ricardo Cuenca, "Los directores de América Latina". Ruta Maestra, 13).

Las tendencias y el contexto educativo ha cambiado, y a la vez ha ido evolucionando la función del liderazgo escolar, que cada vez más representa un conjunto de tareas que incluyen, no solo liderar los procesos de la aprendizaje y desarrollar entornos favorables al trabajo en equipo, sino también definir prioridades, gestionar las finanzas y los recursos humanos. Pero la realidad es otra en muchos países: la función de director no parece adaptada a las necesidades de las escuelas de hoy y del futuro, ya que se concibió para una dirección del pasado.

Díaz y Alfaro (2008) han identificado en los últimos cincuenta años tres tipos de directores. El primero es el tipo de director de la Antigua Administración Pública, el Modelo Industrial o la Administración Burocrática. Este se caracteriza por el respeto de las reglas de manera rígida, una dirección de arriba hacia abajo, la estandarización y previsibilidad de las tareas. Fue el modelo que predominó durante casi todo el siglo xx.

Un segundo tipo de director es el de la Nueva Gestión Pública. Este modelo es el que predomina actualmente. Se caracteriza por partir de la noción de descentralización del servicio público y la autonomía de las escuelas. De este modo, hay un mayor empoderamiento del rol del director. Con ello, hay una mayor implicación de la colectividad educativa: se aspira al cumplimiento de objetivos, aplicando una gestión por resultados con rendición de cuentas. Además, tienen un tipo de gestión con lógica empresarial, puesto que se da en un contexto en el que las escuelas buscan competir entre sí para tener más alumnos.

Dentro de este tipo, Santizo (2009) identifica que pueden darse dos estilos de liderazgo –el instruccional o el administrativo–, y que puede variar cuál es el que termina predominando.

La OCDE (2009b) define el liderazgo instruccional (*instructional leadership*) en función de las prácticas de gestión que incluyen: la administración por objetivos, donde de manera explícita se orientan los esfuerzos al cumplimien-

to de objetivos; a la administración por asesoría, donde predominan las acciones para mejorar las prácticas de los maestros; y la supervisión directa que considera el seguimiento de los resultados de la asesoría a los maestros. Por otra parte, el liderazgo administrativo (*administrative leadership*) está definido por dos prácticas de gestión: la administración por rendición de cuentas, donde predomina el objetivo de rendir cuentas a las autoridades y a la sociedad (*stakeholders*); así como la administración burocrática, donde se da prioridad al cumplimiento de reglas y procedimientos (Santizo, 2009: 40).

Por último, hay un tercer tipo de director: el del aprendizaje organizacional. Parte de la idea de la escuela como un espacio de aprendizaje permanente para todos quienes participan en ella. Así, el director busca promover la colaboración, el trabajo en equipo, la generación de redes de aprendizaje, la articulación entre los aprendizajes y el desarrollo individual y colectivo. Es un modelo más reciente, pero quizás el más acorde con la idea del liderazgo pedagógico. Tiene un mayor énfasis en este tipo de tareas; no omite las buenas prácticas de la Nueva Gestión Pública. Ahora, veamos propiamente las funciones que tiene el director dentro de una escuela.

Podemos categorizar, según Gairín (2011), Murillo y Román (2013), Weinstein (2009) y Weinstein, Muñoz y Hernández (2014), las funciones que cumple un director en la escuela en cinco tipos. Primero, se encuentran las funciones técnico-administrativas, que serían las que están asociadas a la planificación, la coordinación, la dirección, el control y la evaluación. Se traduce en una gestión estratégica, en la gestión de la información, en la supervisión del trabajo docente y administrativo, en la propuesta a contrato, selección y reemplazo del personal docente. Asimismo, en este marco, entrarían las labores financieras y de administración de los recursos.

En segundo lugar, están lo que se puede denominar las «funciones humanas», que pasan por la motivación de las personas de la comunidad educativa. Asociado a este tipo de rol, se encuentran las funciones culturales, que consisten en promover una cultura común en la comunidad educativa, con valores y prácticas compartidas, lo cual le da al director la función simbólica de representación de la cabeza del centro. Este tiene que generar una visión de futuro común, que sea deseable y atractivo para la institución, un norte claro que debe ser compartido y construido por todos. Ello implica la construcción de metas e indicadores, así como el monitoreo de los mismos. Deben ser objetivos morales (el desarrollo de las potencialidades del alumno) para que todos sientan que tiene sentido su quehacer cotidiano. Aquí, también entra la función de la

creación de una buena convivencia, y generación de espacios y oportunidades que sean favorables para las conductas saludables entre los alumnos.

En un cuarto lugar, se encuentran las funciones políticas de participación, manejo de las relaciones de poder, generación de trabajos colectivos y manejo de conflictos, que apuntan a propiciar innovaciones en el interior de las escuelas mismas. En este marco, el director debe buscar la vinculación de las familias con el proceso formativo, así como la vinculación de parte de la comunidad local, las organizaciones sociales y culturales, y de las empresas para ampliar significativamente las oportunidades educativas. Tiene que ser un buen gestor de alianzas. Además, debe articular y armonizar con las entidades gubernamentales, así como establecer redes con otros directores para ejercer un papel activo de mejora del sistema. Como parte de esta función, también, debe encargarse de la formación y generación de nuevos liderazgos para la sostenibilidad del cambio. (Ricardo Cuenca, "Los directores de América Latina". Ruta Maestra, 13).

Por último, estas funciones están asociadas al liderazgo pedagógico. Estas consisten en el apoyo y supervisión de los docentes en su labor. Asimismo, debe buscar el desarrollo permanente de los docentes y, para ello, son necesarios la creación de comunidades de aprendizaje en las que haya retroalimentación entre los docentes, y el liderazgo educativo para promover e institucionalizar este tipo de espacios.

Bajo esta perspectiva, es importante profesionalizar la función de los directores de escuela. Ello implica varios aspectos complementarios. Por una parte, hace falta definir el liderazgo escolar como algo distinto a la gestión, centrándose en las tareas que contribuyen a la mejora de los resultados en cada escuela. Seguido, hace falta ofrecer formación adaptada al concepto de liderazgo para que los docentes que se convierten en directores cuenten con los conocimientos y las competencias de liderazgo requeridos, y también hace falta que la profesión de dirección o liderazgo sea atractiva, que ofrezca incentivos para su práctica, que los procesos de selección sean profesionales para lograr que los mejores candidatos sean seleccionados. El objetivo debe ser crear una cultura de liderazgo en todo el sistema. Esto solo podrá ser alcanzado cuando haya más información acerca del papel clave que realizan, y mejoras claras en la capacidad de liderazgo en el sistema.

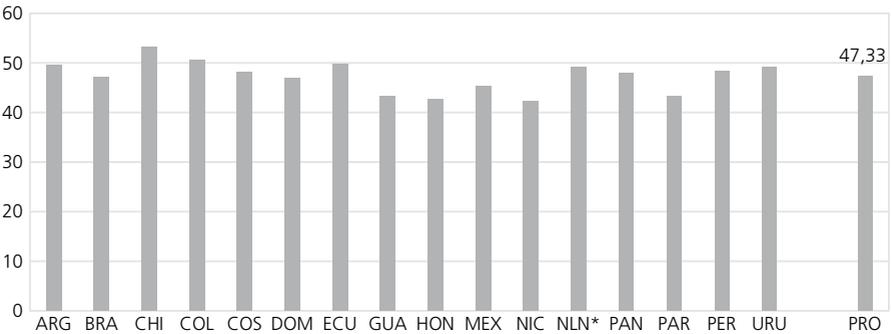
2.1. Los directivos latinoamericanos en números

Tal como se ha revisado, la investigación sobre los directivos latinoamericanos es insuficiente. Esfuerzos como los del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad

Educativa (LLECE) ofrecen información general sobre las características de los directores de la región.

Por ejemplo, la media de edad de los directores latinoamericanos es de 47 años, tal como se aprecia en el siguiente gráfico.

**Directores según edad
(AL / 2013 / porcentajes)**

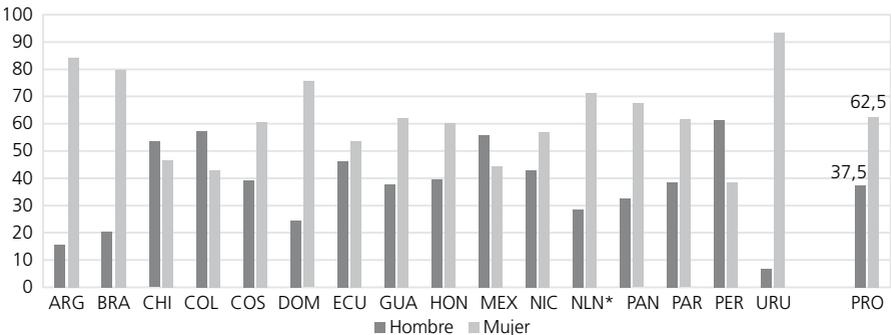


Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

En esta misma línea de información sociodemográfica, en la región la mayoría de directoras son mujeres, salvo en Chile, Colombia, México y Perú, en donde aún predominan directores hombres.

**Directores según sexo
(AL / 2013 / porcentajes)**

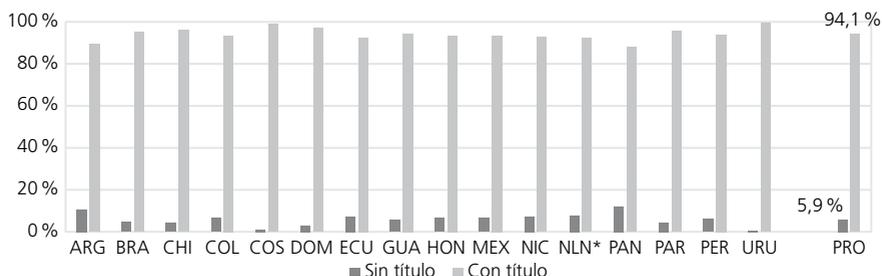


Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

La formación de los directores ha sido inestable en la región. No obstante, las campañas emprendidas por los Estados de América Latina para profesionalizar aún más a los directores escolares han dado sus frutos. En la región, el 94 % de los directores poseen un título de profesor. Con ello, se refuerza la idea que un director debiera ser un docente, antes que un profesional proveniente de otras disciplinas.

**Directores según título de profesor
(AL / 2013 / porcentajes)**

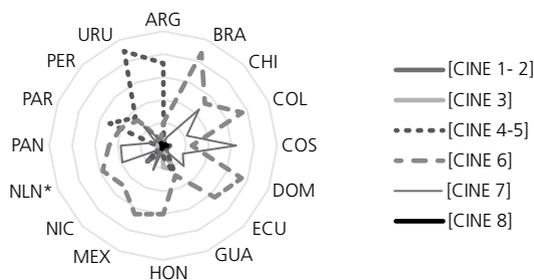


Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

No obstante, aún muchos directores en la región siguen ejerciendo sus funciones de liderazgo solo desde capacidades adquiridas en la formación en servicio. Salvo en Brasil y República Dominicana y, en menor medida, en Colombia, Ecuador, México y Honduras, la mayoría de directores de la región han alcanzado un nivel de capacitación por debajo de posgrados de mayor exigencia, como maestrías especializadas y doctorados.

**Directores según nivel educativo más alto completado
(AL / 2013 / porcentajes)**



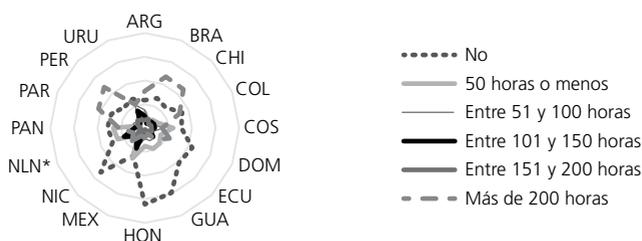
Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

2 Liderazgo escolar en los sistemas educativos de América Latina

La característica principal de estas capacitaciones en la mayoría de los países de la región es su duración media entre 151 y 200 horas. Salvo en países como Brasil, Chile y Perú estas capacitaciones alcanzan las 200 horas o más. Cabe destacar que para los casos de Costa Rica, México y Panamá las capacitaciones a directivos son escasas y de corta duración (50 horas o menos).

Directores según asistencia a actualizaciones, perfeccionamiento y posgrado (últimos 4 años) (AL / 2013 / porcentajes)

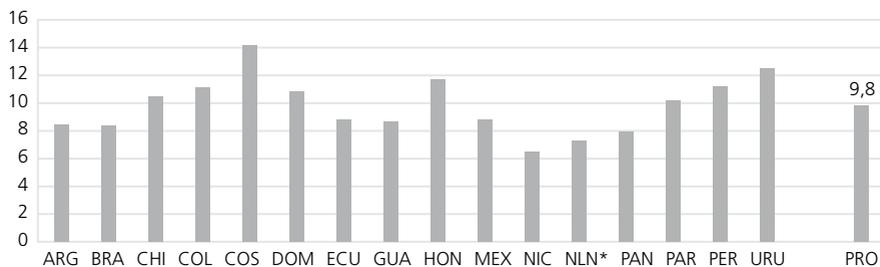


Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

En relación a las características laborales, los directores latinoamericanos tienen una media de años dedicada a la función de liderazgo de casi 10 años. Siendo en Costa Rica, Honduras y Uruguay donde este promedio sube en algunos años. Esto denota un equipo de directores relativamente jóvenes en la región. Asunto que puede ser de gran utilidad para el diseño de programas formativos, aunque es a la vez un riesgo en relación a las exigencias cada vez más intensas que los sistemas educativos reclaman de los directores escolares.

Directores según años de servicio como director (AL / 2013 / porcentajes)

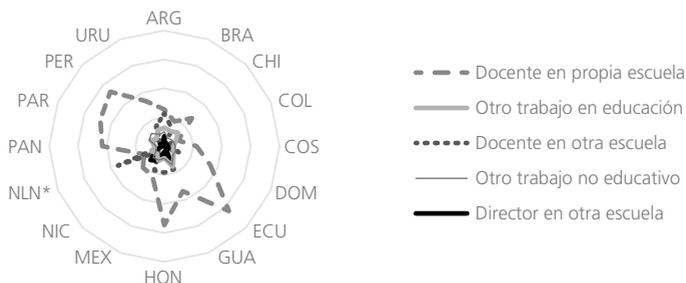


Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

En Ecuador, Panamá, Paraguay y Honduras la mayoría de los directores cumplen funciones de docencia con aulas a su cargo. Este tema resulta fundamental para el diseño de políticas dirigidas a los directores, en tanto se equilibren las exigencias propias del liderazgo escolar y las de la enseñanza.

**Directores según otros trabajos
(AL / 2013 / porcentajes)**



Fuente: OREALC-UNESCO-TERCE 2013 / Elaboración propia

*Estado de Nuevo León, México

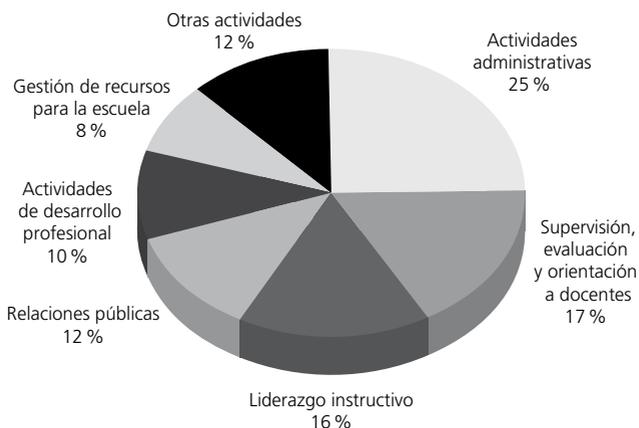
Como se ha podido apreciar, los directivos en la región comparten algunas características generales, tales como la edad, el sexo y los años de servicio. No obstante, existen marcadas diferencias cuando se registran los tipos de formación y responsabilidades a cargo. En tal sentido, resulta fundamental revisar con más detenimiento qué sucede con las funciones asignadas a los directivos escolares.

2.2. Funciones normativas y prácticas reales de la dirección escolar

Estudios como los de Murillo y Román (2013), Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) y Cuenca, Salazar y Cáceda (2015) muestran que una de las características más importantes del quehacer de los directores en América Latina es el desencuentro entre las orientaciones conceptuales relacionadas con el liderazgo escolar y las prácticas reales realizadas por los directores, vinculadas especialmente a las tareas administrativas.

Murillo y Román (2013) encontraron que los directores de América Latina destinan alrededor del 45 % de su tiempo en tareas administrativas o de gestión, reservando solo el 33 % a tareas propiamente pedagógicas, tal como se aprecia en el gráfico siguiente.

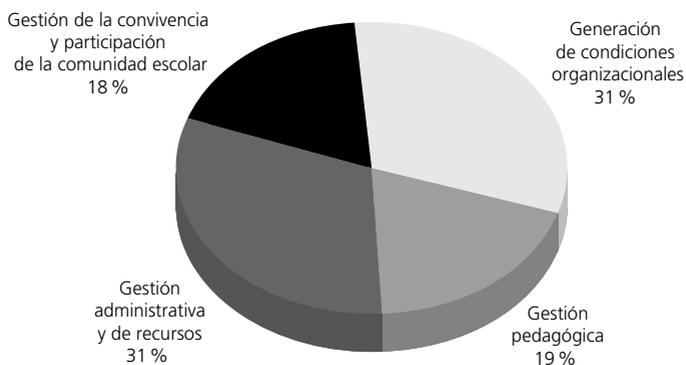
Tiempo dedicado a las distintas labores del director en América Latina



Fuente: Murillo y Román (2013) / Elaboración propia

Este hallazgo es compartido en un estudio comparado de varios países de la región elaborado por Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). Los autores, como se muestra en el gráfico siguiente, registran que la mayor cantidad de actividades realizadas por los directores normados por los instrumentos legales y de política se concentran en la gestión estratégica, la administración y la generación de condiciones organizacionales.

Número de funciones normadas para el director en América Latina por tipo de función

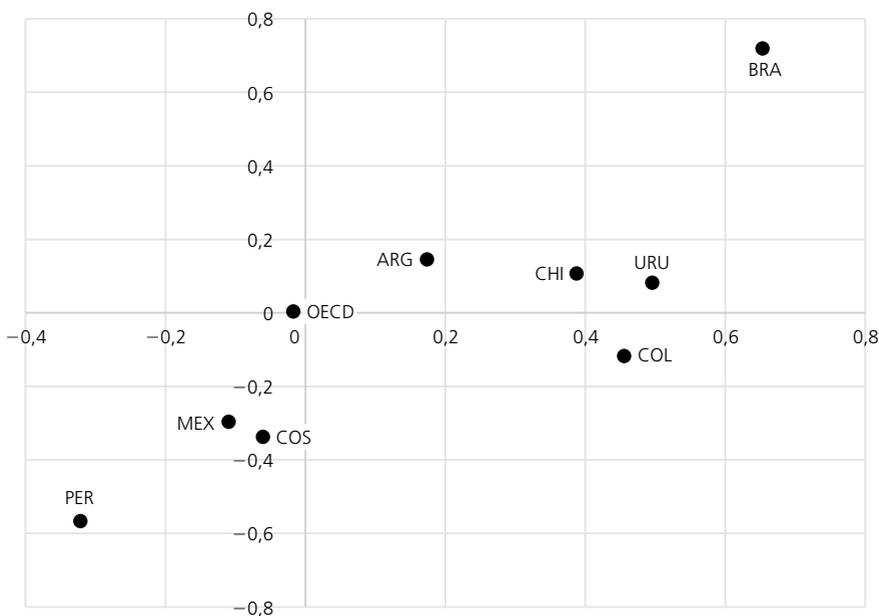


Fuente: Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) / Elaboración propia

En Latinoamérica, según los resultados de PISA 2012, existe una tendencia positiva en el liderazgo escolar, ahí cuando el trabajo del director es acompañado por la participa-

ción de los docentes, los resultados de gestión y aprendizaje mejoran notablemente. En tal sentido, conceptos como los de liderazgo distribuido cobran sentido, así como también se vuelve fundamental la consolidación de espacios y mecanismos de participación en las escuelas. Tal como se aprecia en el siguiente gráfico, ambas cosas van de la mano y allí donde hay una tendencia de equilibrio, como en el caso de Chile, Uruguay y Colombia, los resultados educativos suelen ser más estables.

**Índice de liderazgo escolar: liderazgo instruccional y participación docente
(Países latinoamericanos miembros de OCDE y participantes en PISA)**

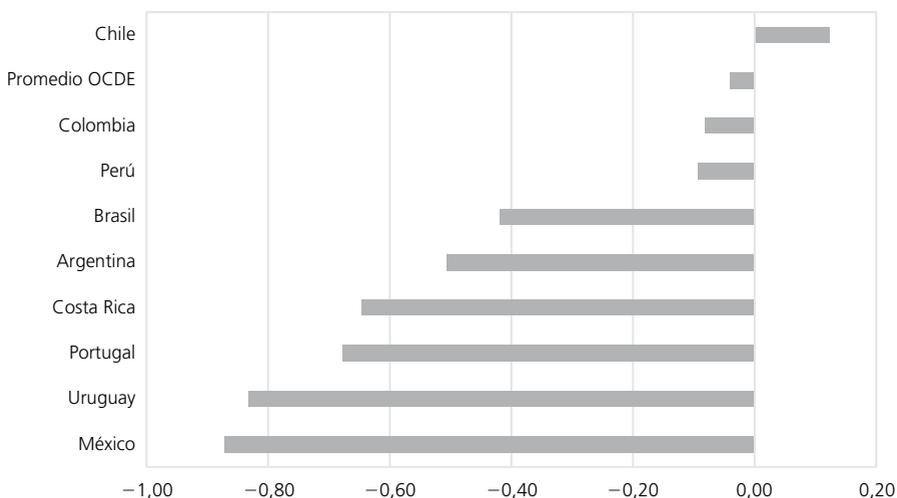


Fuente: *PISA 2012 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* - OCDE 2013

Una información interesante para la región es la correspondiente a los niveles de autonomía en las escuelas y sus efectos en los resultados educativos. Considerando mayores niveles de autonomía para el desarrollo del currículo escolar y los mecanismos de evaluación, en países con mayores PIB per capita y con una capacidad organizativa y educativa alta. Un estudio de Hanushek, Link y Woessman (2012) ha demostrado que en países con bajo rendimiento educativo la autonomía afecta negativamente a los resultados escolares. Por ello es importante complementar autonomía con estructuras de apoyo a las escuelas y formación de docentes. En América Latina, tal como se aprecia en el

gráfico siguiente, Chile, que tiene los mejores resultados entre los países participantes en la región, muestra mayores niveles de autonomía escolar.

Variabilidad en el índice de responsabilidad de la escuela por el currículo y la evaluación (Países latinoamericanos miembros de OCDE y participantes en PISA)



Fuente: PISA 2012 Results: *What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* - OCDE 2013

En los países de Latinoamérica, el director escolar suele ser la persona encargada del funcionamiento, la organización y la gestión de la escuela. Las principales tareas del director son: definir las metas, la estrategia y las políticas de operación de la escuela; analizar y resolver los problemas pedagógicos eventuales; y revisar y aprobar los planes de trabajo elaborados por los docentes. Una parte importante del trabajo del director incluye también la gestión de programas educativos, que es una de las principales formas en que se imparte la educación en muchos países en Latinoamérica. Dichos programas pueden contar con un presupuesto adjunto, tener requisitos e implicar procesos administrativos largos para cumplir con los requerimientos del programa. No obstante, los niveles de autonomía del ejercicio de liderazgo escolar aún son insuficientes.



3

Conclusiones

Este trabajo exploratorio sobre el liderazgo escolar en América Latina tuvo como objetivo mostrar las principales características de los directivos escolares de la región. La situación del liderazgo escolar latinoamericano está confrontada con las principales orientaciones conceptuales, así como con la situación general de los directivos escolares de países de la OCDE. Las conclusiones se presentan a continuación:

1. La definición de la naturaleza del trabajo de los directores debe concentrarse en la perspectiva de liderazgo pedagógico. Esto no solo contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sino que ofrece un sentido al quehacer del director, que es sobre todo docente.
2. La incorporación de la estrategia del equipo directivo en la tarea de liderazgo, que supone la distribución del trabajo de tareas de gestión entre los miembros del equipo directivo, soluciona la carga administrativa atribuida asignada a los directivos. También, el liderazgo distribuido hace más eficiente la conducción de la organización escolar.
3. La definición, mejor si es de manera consensuada, de las competencias básicas que deben desarrollar los directivos resulta una tarea urgente, tanto para los sistemas educativos, como para las propias instituciones escolares. La noción de buen desempeño de los directivos es el punto de partida correcto para diseñar políticas de promoción, formación y evaluación de los equipos directivos,
4. La determinación de cómo se forman los directivos es indispensable, pues según la orientación que se le dé a la formación se tendrán ciertos tipos de directores

escolares. En la mayoría de los países de Latinoamérica, los directores de escuela no han recibido una formación específica para el liderazgo, siendo la práctica habitual la selección de docentes con experiencia en la docencia pero no necesariamente preparados para la dirección. ¿Dónde se debe hacer esa formación? ¿Como una especialidad de la formación de profesorado? ¿Como una carrera independiente? ¿Como una especialización postítulo?

No hay vuelta atrás sobre la importancia de la tarea de los directores escolares en la búsqueda de una mejor educación. Su función de liderazgo, pedagógico antes que administrativo, junto con la formación de un equipo, requiere la mayor atención de los sistemas educativos y de las propias escuelas. Más investigación y mejores políticas sobre liderazgo escolar harán mejores escuelas y, por lo tanto, mejores estudiantes y mejores sociedades.



Bibliografía

Báez, B. (1994, enero-abril). "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa". *Revista Iberoamericana de Educación* (4). Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>.

Branch, G., Hanushek, E., & Rivkin S. (2012), Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals, NBER Working Paper 17803. <http://www.nber.org/papers/w17803>.

CEPPE (2013). *Learning Standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study*. OCDE Education Working Paper n.º 99.

Cuenca, R., Salazar, V. y Cáceda, J. (2015). "El liderazgo escolar en América Latina: desencuentros crítico". Lima: En prensa.

Díaz, C & Alfaro, B. (2008). *La formación en gestión de la educación. Tendencias y experiencias desde los postgrados*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*, 2013.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Madrid: Amorrortu Editores.

Gairín, J. (coord.) (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

Hallinger, P. (2014). «Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Approach», *Educational Administration Quarterly*, Vol 50(4), 539-576.

Hanushek, E., Link, S. and Woessmann, L. (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", *Journal of Development Economics* 104, 212–232.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. Teachers College, Columbia University.

Bibliografía

Hargreaves A., & Shirley D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin Press.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2015). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

Heck, R. (1992). «Principal Instructional Leadership and the Identification of High- and Low- Achieving Schools: The Application of Discriminant Techniques». *Administrator's Notebook*, 34 (1-4).

Heck, R. & Hallinger, P. (2009). «Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement». *American Educational Research Journal* 46(3), 659-689. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831209340042>.

Klitgaard, R. E. y Hall, G. R. (1974). "Are there unusually effective schools?" *Journal of Human Resources*, 74, 90-106.

Levin, B. (2012). *System-wide improvement in education*. Education Policy Series, International Academy of Education.

Leithwood, K. Harris, A. Strauss, T. (2010) *Leading School Turnaround*, San Francisco, Jossey Bass.

Leithwood, K. y Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. Jossey-Bass.

Louis, K. S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. (2010). «How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research*», *Policy and Practice*, 21(3), 315-336.

Marzano, R., Waters, T. & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Murillo, J. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, J. (2008). «Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (3): 2-6.

Murillo, J., & Román, M. (2013, mayo-agosto). «La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes». *Revista de Educación*, 361: 1-21.

OCDE (2010), *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. OCDE Publishing.

OCDE (2010). *Seminario OCDE-Harvard para líderes en reformas educativas en México: gestión escolar y reforma escolar en Ontario*, OCDE, París. www.oecd.org/edu/calidadeducativa.

OCDE (2013). *Pisa 2012: What makes schools successful? Resources, policies and practices*, OCDE Publishing, París.

OCDE (2013). *Governing Complex Education Systems*. OCDE Publishing.

OCDE (2013). *Education at a Glance*. OCDE Publishing.

OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OCDE Publishing.

Pont, B., Nusche D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar, vol 1: Política y Práctica*. OCDE Publishing.

Pont, B. (2014). School Leadership: From Practice to Policy. *Journal of Educational Leadership and Management*, Vol 2(1), page-page doi: 10.4471/ijelm.2014.06

Printy, S. (2010). «Principals' influence on instructional quality: insights from US schools». *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30, 2, DOI: 10.1080/13632431003688005, 111-126. <http://dx.doi.org/10.1080/13632431003688005>.

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.

Sammons, Hillman y P. Mortimore (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, Institute of Education y Office for Standards in Education, Londres.

Santizo, C. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Reporte del contexto mexicano*. México D.F.: OCDE.

Southworth, G. (2002). «Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence». *School Leadership and Management*, 22 (1), 73-91 <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143042>.

Spillane, J. P. (2013). *The Practice of Leading and managing Teaching in Educational Organisations. OCDE (2013), Leadership for XX1st Century Learning*, OCDE Publishing.

Stoll, L. y P. Sammons (2007), "Growing together: school effectiveness and school improvement in the UK", en T.Townsend (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Países Bajos, pp.207-222

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington D.C.: Council for Basic Education.

Weinstein, J. (2009). «Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena». *Revista de Estudios Sociales*, 117: 123-148.

Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

