



ED/EFA/MRT/2015/PI/9

Background paper prepared for the
Education for All Global Monitoring Report 2015

*Education for All 2000-2015: achievements and
challenges*

Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa

Denise Vaillant

2015

This paper was commissioned by the Education for All Global Monitoring Report as background information to assist in drafting the 2015 report. It has not been edited by the team. The views and opinions expressed in this paper are those of the author(s) and should not be attributed to the EFA Global Monitoring Report or to UNESCO. The papers can be cited with the following reference: "Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges" For further information, please contact efareport@unesco.org

Education for All Global Monitoring Report 2015

Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa

INFORME FINAL

Denise Vaillant
Junio 2014

Resumen

El propósito de este trabajo es examinar globalmente la temática del liderazgo escolar desde la perspectiva de la mejora de la calidad educativa. En particular, se considerarán las principales tendencias en los años 2000 y su posterior evolución. Durante la última década, las responsabilidades y tareas de los líderes escolares han aumentado y, en algunos casos, se ha otorgado mayor autonomía a los centros educativos. Las políticas de liderazgo escolar han debido adaptarse a los nuevos entornos y retos planteados. Es así que muchos países buscan desarrollar condiciones para responder a los escenarios educativos futuros. Las expectativas de lo que se espera de los líderes escolares han cambiado y se debe repensar la distribución de sus tareas, así como los niveles de formación, apoyo e incentivos. Para ejemplificar el estado de situación, se presentan cuatro estudios de caso que evidencian distintos modelos y prácticas vinculadas al liderazgo escolar. Los casos muestran que los líderes escolares solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, cuando son valorados socialmente y se les brinda posibilidades de desarrollo profesional y apoyo para que mejoren su gestión pedagógica y administrativa. El informe concluye con una discusión acerca de las condiciones de un liderazgo escolar efectivo y su vínculo con la mejora de la calidad educativa y del aprendizaje. Se espera así contribuir a un jerarquizar el papel más decisivo que el liderazgo escolar deberá tener en el marco de desarrollo mundial después de 2015.

Introducción

En los últimos años, diversos informes internacionales (OCDE, 2013, UNESCO-IIEP-IWGE, 2012) identifican la función de liderazgo escolar como clave para asegurar la calidad de la educación. Las investigaciones en torno el tema de liderazgo se han multiplicado y se han centrado en el análisis de la figura del líder y también en sus funciones y tareas. Se han sumado los estudios que destacan que el liderazgo escolar puede ser la solución a muchos de los problemas que surgen en los centros educativos (Bolívar et al., 2013).

Estamos ante un concepto complejo, para el que no existe un único modo de entenderlo, ni de aplicarlo y que se define por un exigente conjunto de funciones que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje (Pont et. al. 2008). Existen básicamente dos conceptualizaciones referidas a liderazgo escolar (Spillane et al., 2010). La primera refiere a la personalidad, el estilo y la capacidad de las personas; la segunda vincula el liderazgo con las formas de organización y en menor medida con las prácticas individuales.

Históricamente el liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos (Schleicher, 2012). Sin embargo, en la última década, tanto los informes de organismos internacionales como la producción académica, resaltan que el liderazgo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo (Leithwood y Louis, 2011).

1. Principales desafíos de los gobiernos y de las políticas en los años 2000

Ser un director y ejercer el liderazgo escolar en el siglo XXI requiere el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas complejas (Vaillant y Marcelo, 2009); el problema es

que con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Los directores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2009). El seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, son menos frecuentes (UNESCO, 2008).

Los directores suelen estar sobreexigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para tareas de índole más pedagógica y participan poco de los procesos decisorios. La principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de los directores que han aumentado y se han complejizado en la década de los 2000. El cúmulo de las exigencias externas ha llevado en muchos casos, a una fragmentación de la función (Mulford, 2003).

Para atender esa complejidad creciente, Elmore (2008) señala que la función principal de los directores debería ser impulsar el aprendizaje organizacional en los centros educativos. A esa misma conclusión arriba Day et al (2009) cuando afirma que el aprendizaje organizacional es el camino para asegurar un liderazgo efectivo y un aprendizaje escolar de calidad.

La preocupación por un liderazgo efectivo ha sido el eje de muchas reformas educativas en los años 2000 como lo evidencian, entre otros, los informes de Mourshed et al. (2010) y de Barber y Mourshed (2007). Esos estudios examinaron los sistemas educativos de los países según su rendimiento académico en las pruebas PISA¹ y en las pruebas TIMSS². Una de las principales conclusiones de los mencionados informes, es que las instituciones educativas que

¹ Programa de evaluación conocido por su sigla en inglés (*Program for International Student Assessment*), se basa en pruebas que se realizan cada tres años en varios países a estudiantes de 15 años y es implementado por la OCDE.

² Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés) tiene como propósito medir las tendencias en el rendimiento de los estudiantes de cuarto y octavo grados en matemáticas y ciencias. Es desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

han podido mejorar el logro educativo de sus estudiantes, han contado con un liderazgo escolar fuerte por parte de los directores.

Algunas reformas educativas impulsadas en los años 2000, muestran que el liderazgo efectivo de los directores es más relevante allí donde más se necesita, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

Para hacer frente a la multiplicación creciente de tareas, ciertas reformas educativas de los años 2000 impulsaron mecanismos de acompañamiento a los equipos directivos tales como el mentorazgo y la tutoría (Davidson y Jensen, 2009). Entre esas políticas encontramos las implementadas en África del Sur, Francia, Inglaterra y Singapur, donde directores retirados participan en el acompañamiento de sus colegas (Bush, 2008).

Otro de los desafíos planteados por una diversidad de sistemas educativos en los años 2000 refiere a los niveles de autonomía y descentralización y su relación con el liderazgo escolar. En los últimos años muchos países han impulsado una mayor autonomía de los centros escolares, lo que ha impactado en las funciones y las responsabilidades de los líderes escolares. Esa mayor autonomía sumada a la exigencias de rendición de cuentas, han transformado el liderazgo en el nivel escolar. Así, muchos países de la OCDE han hecho hincapié en la descentralización, la autonomía escolar, el control paternal y comunitario, la toma de decisiones compartida, la evaluación basada en resultados y la elección de escuela. Parecería que la autonomía y la rendición de cuentas pueden responder con mayor eficacia a las necesidades locales. Pero tales

cambios tienen impacto en las funciones y responsabilidades de los líderes escolares (Pont. et al., 2008), como veremos en la sección que sigue referida a la agenda post-2015.

2. El cambio de enfoque de cara al 2015

En los enfoques sobre liderazgo educativo se han producido cambios importantes desde los años 2000 a la actualidad. El centro de atención se ha desplazado desde el papel del liderazgo en la gestión de los centros educativos al papel de liderazgo en los procesos de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Hoy el liderazgo se entiende de forma más amplia, compartida o distribuida, y se sitúa en el centro de la institución educativa (Bolívar et al., 2013).

En los años 2000 el debate sobre liderazgo se centraba en el “qué” (personas, estructuras, funciones y roles), mientras que hoy el interés está en el “cómo” (prácticas y funciones). El cambio de mirada se refleja también en la investigación; se ha pasado de un análisis sobre los modelos y enfoques al estudio de los procesos para desarrollar buenas prácticas en materia de liderazgo. Robinson (2010) indica que en los próximos años se deberá mejorar el conocimiento en materia de liderazgo y calidad educativa de manera de integrar la investigación sobre liderazgo y la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje efectivo.

Las nuevas líneas de investigación refieren a un liderazgo centrado en el aprendizaje (*learning-centered leadership*) y buscan superar la gran desconexión entre liderazgo y procesos de aprendizaje (Robinson, 2011). A partir de la década del 2010, son muchos los artículos y libros que conectan liderazgo y aprendizaje de los estudiantes. En el libro *Handbook of Leadership for Learning* (Townsend y MacBeath, 2011) es posible identificar diversas conceptualizaciones en esa nueva manera de pensar el liderazgo: *leadership for learning*, *student-centered leadership*, *learning-centred leadership*.

Algunos organismos internacionales tales la OCDE y la UNESCO, también se han hecho eco del cambio de foco en materia de liderazgo educativo. En esa línea podemos citar el informe de la OCDE *Liderazgo para el Aprendizaje* donde se sostiene que los sistemas educativos deben resignificar los sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida a partir de un enfoque centrado en el estudiante y en los aprendizajes que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela, con la mediación de los directores y de los docentes (OCDE, 2013). Por su parte, un informe de UNESCO señala que uno de los aspectos importantes de la mejora del proceso de aprendizaje es el énfasis en el apoyo y presión positiva de los líderes escolares hacia los estudiantes (UNESCO-IIPE-IWGE, 2012).

La tendencia actual insiste en que éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de los alumnos a través de la mediación de los directores y docentes. Por esa razón, la literatura crecientemente afirma que los directores deben favorecer la mejora del desarrollo profesional de maestros y profesores para incrementar así los resultados de los alumnos. La buena gestión del director por sí sola es insuficiente, también debe posibilitar buenos aprendizajes de los estudiantes. Por esa razón, para evaluar la efectividad del liderazgo educativo hay que considerar el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos (Robinson, 2011).

El énfasis puesto en liderazgo en el aprendizaje supone un cambio sustancial en la investigación y en las políticas pues implica cambiar la mirada centrada en los 2000 en la capacidad de gestión, al foco de la agenda post 2015, centrada en la capacidad de incidir en los aprendizajes. Según Letihwood y Louis (2011), existe una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo del director puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o de manera indirecta al crear las condiciones adecuadas para buenos aprendizajes.

Existe un amplio consenso en la reciente literatura en el sentido de considerar el liderazgo educativo como lo que un director, un equipo y una comunidad pueden hacer, aquí y ahora, para dinamizar los centros educativos y conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. El liderazgo eficaz de los centros educativos es pues uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2012).

Hoy el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad internacional en la agenda de política educativa por lo que cabe preguntarse, ¿cuáles serían las políticas lograr un liderazgo escolar exitoso? En tal sentido, en el informe elaborado por Pont et al. (2008), se indica que “La posición del director constituye un rasgo esencial (...), pero se enfrenta a una serie de retos. En la medida en que en los últimos años ha cambiado lo que las escuelas deben lograr, los países necesitan desarrollar nuevas formas de liderazgo escolar, para mejor responder a los actuales y futuros contextos educativos. Para ello necesitan abordar, simultáneamente, dos tipos de retos (...). Primero, necesitan apoyar y capacitar a los directores de centros que ocupan actualmente tal posición (...). En segundo lugar, los países necesitan preparar y entrenar a la generación siguiente de líderes escolares” (pp. 31).

La capacitación y formación de directores y líderes escolares es de suma importancia ya que son ellos quienes trasladan al centro escolar las políticas educativas, de tal modo que, si no están bien formados y apoyados, no habrá política –ni nacional, ni regional, ni local- que sea eficaz. Sin embargo, y a pesar de las tendencias constatadas, existe una gran heterogeneidad según las regiones y países. Las prácticas de dirección escolar efectiva dependen de los rasgos y características de los sistemas educativos y también de las condiciones y trabajo de los docentes. En la próxima sección nos abocaremos al estudio de algunas de esas particularidades a través del análisis de cuatro casos en diversos contextos.

3. Cuatro casos para pensar el liderazgo escolar

No resulta tarea fácil la selección de casos para analizar la temática del liderazgo escolar a nivel internacional. En primer lugar porque existen diferencias enormes en la envergadura de los sistemas educativos en los distintos continentes, pero también en cuanto a las formas de organización política del Estado. En algunos países, el Ministerio de Educación tiene la exclusiva potestad en materia de la acción del gobierno en el sector educacional mientras que los países federales gozan de un poder ejecutivo descentralizado, en que los gobiernos regionales tienen una alta incidencia en las políticas educativas. Según las formas de representación existentes en cada país, la interacción entre gobierno y escuelas puede asumir formas muy simples pero también puede canalizarse a través de una relación más compleja.

La selección de los cuatro casos presentados no se basa en criterios de representatividad sino que ha sido intencional por su interés para la temática estudiada. Tres de los ejemplos fueron seleccionados a partir del proyecto *Mejorar el liderazgo escolar* implementado por la OCDE entre los años 2006 y 2008, que generó un conjunto significativo de conocimientos sobre el tema liderazgo³. Nos referimos a Australia, a Corea del Sur y a Chile que se encuentran entre los 22 países participantes en el proyecto. A estos tres casos, hemos agregado Sudáfrica por su interés en el modelo para la formación en liderazgo escolar.

a) Institución para el liderazgo escolar en Australia

Desde hace más de una década, Australia implementó un conjunto de reformas con el fin de corregir la inequidad existente en su sistema educativo. La sociedad australiana se caracteriza por su condición de sociedad multicultural y de carácter poli-étnico: actualmente hay más de 100

³ Disponibles en el sitio web www.oecd.org/edu/schoolleadership

comunidades étnicas en Australia, las cuales hablan unos 80 idiomas. Esta riqueza cultural conlleva el desafío de minorías sociales en desventaja económica, social y educativa (Welch, 2011).

Las reformas promovidas en Australia y presentadas por el Consejo Ministerial de Educación como *The National Goals for Schooling in the 21st Century*, buscaban contrarrestar las desventajas socioeconómicas de algunos estudiantes, aumentar los niveles de alfabetismo y escolaridad, y mejorar la calidad de la docencia y el liderazgo. Además el sistema educativo australiano ha impulsado la rendición de cuentas y la transparencia en todos sus niveles (Zanderigo et al., 2012).

La movilidad internacional, la globalización y el cambio tecnológico, junto con las transformaciones socio-económicas, han planteado mayores exigencias pero también más oportunidades para el sistema educativo australiano (Dumont et al., 2010). La mejora de calidad de la docencia y del liderazgo escolar es una prioridad en Australia y es parte de los esfuerzos que hace el país para lograr mejores resultados de aprendizaje en niños y adolescentes (Dinham et al., 2008). Es en ese contexto de cambio que se pone en marcha a mediados de los años 2000 el *Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)*⁴, uno de cuyos principales objetivos es el de desarrollar y mantener rigurosos estándares profesionales para profesores y directores de escuelas.

El AITSL es una institución pública que se relaciona con el Gobierno australiano a través del Ministro de Educación, y que cuenta con un órgano directivo constituido por representantes de distintos actores del sistema educativo: gobierno central, autoridades de cada una de las provincias australianas, sindicato de docentes y organizaciones que agrupan a directores de

⁴ Ver <http://www.aitsl.edu.au/>

establecimientos, decanos de las Facultades de Educación y organizaciones que agrupan a las escuelas privadas y a las instituciones católicas (Timperley, 2011).

Entre otras actividades, el AITSL promueve la especialización y acreditación de los líderes y directores de centros educativos a partir de estándares nacionales profesionales elaborados y validados en el año 2011. Esos estándares definen lo que se espera que los directores sepan, entiendan y realicen para alcanzar la excelencia en su trabajo (AITSL, 2012). Además se han establecido estándares de liderazgo basados en tres requisitos: la visión y los valores, el conocimiento y la comprensión, y las cualidades personales y sociales para la comunicación. Los tres requisitos se manifiestan a través de cinco claves de la práctica profesional: liderazgo pedagógico, desarrollo personal propio y de los demás, liderazgo de la mejora, la innovación y el cambio, liderazgo de la gestión del centro e interés por el trabajo con la comunidad (Timperley, 2011).

El modelo de formación de director en Australia promovido desde el AITSL contempla actividades de pilotaje, coordinadas por instituciones independientes y especializadas a nivel nacional, para evaluar la pertinencia, el uso y el valor agregado de los estándares para directores. Además, el AITSL desarrolla herramientas para que los directores y líderes de las escuelas reflexionen sobre su desempeño de una manera crítica, recibiendo feed-back de sus pares, de los estudiantes, del equipo de la escuela, de los miembros de la comunidad y de los órganos directivos de las escuelas. Por otra parte, el AITSL, promueve reuniones del equipo de expertos con las escuelas y sus líderes, con el propósito de discutir los estándares y definir planes de acción e implementación en cada escuela.

Desde marzo del año 2013, y durante tres años, se encuentra en curso una evaluación del AITSL por parte de la Universidad de Melbourne y del Colegio Australiano de Educadores. Los

datos de la primer evaluación anual realizada en el 2013 (AITSL, 2014) evidencian un alto conocimiento de los estándares de liderazgo escolar. Un 65% de los directores y docentes, declara aplicar los estándares de liderazgo escolar en su práctica de aula. Otros resultados del informe, indican que un alto porcentaje de los entrevistados considera que el AITSL facilita la articulación entre las políticas educativas y los líderes escolares. La evidencia colectada muestra también que los estándares actúan como un mecanismo que facilita la rendición de cuentas y la gestión de la calidad en los centros escolares.

El informe de evaluación (AITSL, 2014) contiene varios ejemplos de aplicación de estándares de liderazgo escolar tanto a nivel de los programas de formación inicial de docentes como en los organismos de acreditación y evaluación de profesores en ejercicio. Otro ejemplo lo constituyen las actividades de desarrollo profesional que diversas universidades australianas han impulsado para facilitar la implementación de los estándares por parte de los líderes escolares.

En **síntesis**, el caso australiano interesa para pensar el tema liderazgo escolar en otras regiones y países por la presencia entre otros, del AITSL. Esa institución es dirigida por y para los docentes y los directores con múltiples proyectos en el área de liderazgo escolar. Se trata de una institución con amplio reconocimiento nacional e internacional que ha promovido una revisión y síntesis de la investigación sobre la enseñanza de calidad y liderazgo en las escuelas. También ha promovido importantes programas nacionales de liderazgo escolar, y desarrolla formación profesional en materia de liderazgo y mejora escolar. El AITSL evidencia cómo ciertos organismos pueden promover e impulsar políticas en materia de liderazgo educativo con alto impacto en la calidad educativa y en los aprendizajes.

b) Marco para la buena dirección y el liderazgo en Chile

El sistema escolar chileno es muy diferente al de otros países de América latina, ya que la matrícula escolar está repartida en términos casi equivalentes entre la educación pública y la privada subvencionada. Los criterios de funcionamiento son muy diferentes. Para el sector público hay normativas que regulan el proceso, mientras que en el sector privado, depende de cada propietario de establecimiento la designación de los cargos directivos y su estabilidad laboral. El país no posee “un sistema único” de selección de equipos directivos, sino que combina aspectos propios de un funcionamiento de mercado para el sector privado, con algunas normativas elementales en el caso del sector público. Es en ese contexto que surge el Marco de la Buena Dirección propuesto por el Ministerio de Educación después de la exitosa experiencia del Marco de la Buena Enseñanza, que estableció los criterios para la evaluación nacional de los docentes de aula (MINEDUC, 2011).

La creación del *Marco de la Buena Dirección*, constituye un ejemplo de cómo a través del consenso, los chilenos lograron establecer un conjunto de normas y principios sobre lo que se esperaba debían ser las competencias de todos los directores. Este proceso incluyó diversas consultas nacionales y contó con el apoyo del gremio docente (Colegio de Profesores) y de las autoridades regionales y locales. Además de trabajar en conjunto para la creación de estándares, objetivos y de marcos de referencia fue necesario también avanzar en la construcción de la institucionalidad necesaria para llevar adelante los consensos acordados (Nuñez et al. 2010).

Un elemento que es de suma importancia considerar, es que Chile tiene la especificidad de contar con la figura de un Jefe Técnico que apoya la labor de los docentes y por lo tanto tiene un rol fundamental en el liderazgo educativo. Esta figura, requiere avanzar en visiones más compartidas de liderazgo y una mayor definición respecto del rol que cabe al director en

particular, y la relación que debe establecer en esta materia con otros miembros del equipo directivo (Horn y Marfán, 2010).

El *Marco de la Buena Dirección*, constituyó en Chile, un paso relevante en la especificación de la nueva función directiva. En efecto, se reiteran los conceptos legales tradicionales respecto de la función directiva y las atribuciones asociadas en lo pedagógico, lo administrativo y lo financiero, pero se va más lejos identificando y precisando cuatro dimensiones claves: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia (Nuñez et al. 2010).

En este informe nos interesa especialmente la dimensión *liderazgo* del *Marco de Buena Dirección* por ser un claro ejemplo de la importancia que se otorga desde los años 2000 a aspectos vinculados con la capacidad de los directores para orientar a los actores escolares en el logro de las metas de los centros educativos. En Chile se ha jerarquizado el liderazgo ejercido por los directores y también se han definido un conjunto de dimensiones y descriptores que permiten evaluarlo y potenciarlo. Entre esas dimensiones para evaluar el liderazgo escolar, figuran la capacidad de administrar el cambio y el conflicto en el establecimiento, de entregar información útil para la toma de decisiones y asegurar la participación de la comunidad escolar en el desarrollo del proyecto educativo institucional (Weisttein y Muñoz, 2012).

La dimensión *Liderazgo* se complementa con la *Gestión Curricular* orientada a que la dirección asegure el aprendizaje efectivo de los alumnos, poniendo especial atención al cumplimiento de los procesos de implementación curricular en aula, el control de la calidad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, y el monitoreo y evaluación en la implementación del currículo (Weisttein y Muñoz, 2012).

La *Gestión de Recursos* acompaña los procesos de liderazgo y gestión curricular y se focaliza en la capacidad de la dirección para obtener, distribuir y articular estos recursos en función de las metas del establecimiento, en particular respecto del proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Debe considerarse que la definición de estos recursos abarca tanto los materiales y financieros, como los humanos ,por ejemplo, la labor de la dirección en el reclutamiento, evaluación y desarrollo de los docentes a su cargo (Muñoz et al., 2010).

Por último, en la *Gestión del Clima y la Convivencia* son también esenciales para el desarrollo de un liderazgo efectivo y se vinculan con la labor que deben cumplir los directores respecto de la generación de condiciones para que los distintos actores escolares puedan relacionarse adecuadamente, sentirse a gusto e identificarse con los centros educativos.

El *Marco de la Buena Dirección* proporciona a Chile un punto de referencia común para comenzar a aplicar la evaluación del rendimiento de los directores, otros líderes escolares y asesores técnico-pedagógicos. Se dirige a aumentar los procesos de profesionalización y, por tanto, a repercutir en la calidad de la administración institucional y el aprendizaje de todos los estudiantes. Brinda guía para todos los miembros del sistema educativo respecto de lo que se espera de los líderes escolares (Weisttein y Muñoz, 2012).

De acuerdo a Donoso et al. (2011), el próximo paso en Chile es vincular la calidad de la educación con la calidad de la gestión de los directivos. El *Marco de la Buena Dirección* es la base para la construcción de sistemas de evaluación transparentes, con indicadores relevantes, contextualizados, fáciles de registrar y de dar cuenta de su desarrollo, asociados a sistemas de control de gestión que han probado su eficacia, incluso en diversas organizaciones educacionales.

En **síntesis**, el caso de Chile es inspirador pues muestra que el cambio mayor de la función directiva en la década del 2000 tiene relación con una transformación del rol que se espera que los directores y el equipo directivo cumplan. Si antes se pretendía que ellos fuesen los ejecutores de directrices que provenían desde el nivel central del sistema escolar, ahora se les demanda que se transformen en los líderes educativos de sus establecimientos. El *Marco de la Buena Dirección* ha recogido la idea-fuerza, ya ampliamente aceptada en los años 2000, de que el cambio escolar debe radicar primeramente en las propias comunidades escolares y que ello requiere de un decidido liderazgo pedagógico.

c) Valoración social de cargos directivos en Corea del Sur

Corea del Sur no siempre ha contado con un sistema escolar ejemplar y reconocido. La progresión del país asiático ha sido espectacular en las últimas décadas gracias a la apuesta decidida por la formación de sus ciudadanos. Ha pasado de tener una tasa elevadísima de analfabetismo tras la II Guerra Mundial a asombrar al mundo con una exigua tasa de abandono escolar del 2% y un 60% de titulados universitarios (Cho, 2012).

La educación en Corea del Sur tiene un alto valor cultural y social. El consenso de la sociedad sobre la relevancia de la educación es total, y por tanto, la disposición de todos para dedicar atención, prioridad y recursos, es indiscutible. El esfuerzo por mejorar se refleja en las intensas jornadas escolares. Además de las siete horas de clase en los centros, es habitual que los jóvenes dediquen otras cinco horas de estudio en clases privadas para reforzar los conocimientos. La educación primaria es obligatoria y gratuita y los tres primeros años de secundaria también son obligatorios (Jones, 2013).

La educación es parte central y de largo plazo para el diseño de las políticas públicas. Las estrategias de desarrollo nacional y de educación están íntimamente entrelazadas, y los planes de

educación, desarrollados cada cinco años, permiten alinear y actualizar las iniciativas, siempre en una lógica de enorme integración sistémica de cada una de ellas. Además la docencia es una profesión altamente respetada, profesionalizada y, por lo tanto, bien remunerada. Sólo los estudiantes graduados en el 5% superior en la escuela secundaria pueden ingresar a la carrera docente, y los salarios son consistentes con esta alta calidad y profesionalización. En promedio, tras quince años de carrera, cercana(?) supervisada y evaluada, los docentes coreanos incrementarán sus ingresos en un 80%. (Jones, 2013).

Según Jensen et al. (2012), Corea del Sur se caracteriza por una fuerte tendencia a la centralización y a la intervención manifiesta del gobierno central en todos los aspectos del ámbito escolar. La política docente está dirigida por el gobierno; es el Ministerio de Educación y Desarrollo de los Recursos Humanos, el encargado de gestionar la formación, la certificación y la contratación de los docentes.

La promoción de un docente regular para un cargo de subdirector o de director requiere al menos 25 años de servicio en la profesión docente. Por lo tanto, si la edad laboral-ingreso de un maestro es de 25 años, los docentes son promovidos a un puesto de subdirector o de director a la edad de 50 años o más. Se trata de un acceso altamente competitivo ya que sólo 1% del total de los profesores son capaces de alcanzar la posición de director (Jensen et al, 2012, Jones, 2013). Existe pues una alta competencia en el proceso de contratación y ascenso que asegura que sólo los mejores profesores potenciales son empleados como directores por el sistema (Jones, 2013).

Los directores escolares no reciben una formación separada, sino que se reclutan entre los docentes que reciben una promoción. Para la promoción, un candidato tiene que demostrar su capacidad y aptitud a través de su historial profesional y de sus logros en investigación y ganar en una dura competencia. El logro en investigación incluye los puntos obtenidos a través de los

cursos de formación y los puntos convalidados por la adquisición de títulos de doctor o de maestría; se pueden añadir hasta dos titulaciones de master para la convalidación de puntos (KEDI, 2011).

Ser docente o director en Corea del Sur es una ocupación muy valorada y reconocida por la sociedad. Los directores gozan del respeto del público y son considerados por muchos como la "flor de la profesión docente" (Kane et al., 2007). Se trata de un cargo de alta demanda por parte de los docentes que exige integridad moral, confianza social y expertise en pedagogía y administración (KEDI, 2013). Los profesores y directores surcoreanos son profundamente respetados y figuran entre los profesionales mejor pagados del país, siendo contratados entre los mejores de sus respectivas promociones (Cho, 2012).

En **síntesis**, a diferencia de otros países del este asiático como Hong Kong o Singapur que han impulsado programas de liderazgo para directores, Corea del Sur no ha priorizado la temática (Cho, 2012). Sin embargo se trata de un caso interesante para repensar el liderazgo escolar por la valorización que la sociedad otorga a docentes y directores. La alta estima y gran respeto de la sociedad coreana por los docentes y directores, son factores cruciales que desembocan en un clima de orden y trabajo duro en las aulas de las escuelas de Corea del Sur y generan un alto éxito escolar en los alumnos.

d) **Sudáfrica – Liderazgo y programa de formación**

Sudáfrica accedió a la democracia en 1994 y son innumerables los cambios que se han operado desde entonces. Actualmente la educación es un derecho consagrado en la Constitución y es obligatoria para todos los niños y jóvenes de siete a quince años. Sin embargo, es mucho lo que aún queda por hacer luego de las fracturas económicas, sociales y políticas heredadas del *apartheid*. La falta de docentes y directores calificados es uno de los mayores problemas

Una de las primeras preocupaciones de los gobiernos democráticos que se sucedieron desde el año 1994, fue la formación de docentes y de directores. Es en ese contexto que surge el *Advanced Certificate in Education- School Management and Leadership* (ACE). El Programa cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación de Sudáfrica y comenzó como una experiencia piloto en el periodo 2007-2009 en seis provincias y hoy se ha institucionalizado (Msila, 2012).

El programa ACE está dirigido a capacitar a los miembros del Equipo de Gestión Escolar que aspiran a la dirección de escuelas. El programa busca proporcionar oportunidades de aprendizaje estructurado para una educación de calidad en las escuelas de Sudáfrica. Se promueve la formación de un cuerpo de líderes educativos con comprensión crítica, valores, conocimientos y habilidades para liderazgo escolar y la gestión dentro de la visión de la transformación democrática.

El programa fue diseñado por el Departamento Nacional de Educación de Sudáfrica en consulta con el Comité Nacional de Gestión y Liderazgo (CPNM), que incluye a representantes de las universidades que participan en la implementación del programa. El modelo se basa en cinco componentes: materiales didácticos; talleres de formación impartidos en los campus universitarios; apoyo de tutores seleccionados por las universidades; redes de participantes en el programa de formación y evaluación basada en la web, referida a la práctica del liderazgo.

La duración total del programa es de 24 meses sobre una base de un medio tiempo y es implementado por las universidades a partir de un marco común de estándares para equipos directivos. Consta de 120 créditos distribuidos en tres módulos: módulo fundamental (10 créditos); módulos del núcleo principal (90 créditos) y módulos optativos (12 créditos). La evaluación es de carácter formativo y se apoya en la elaboración de proyectos aplicados en el centro educativo donde el aspirante a cargo de dirección continua trabajando medio horario.

Además de cursos, se cuenta con un equipo de tutores que apoya a los aspirantes durante los 24 meses de cursos.

Una evaluación realizada del programa ACE evidencia que éste tiene un fuerte enfoque en el aprendizaje basado en la práctica, con el apoyo de materiales y el acompañamiento de tutores y la creación de redes. También fueron identificados algunos problemas surgidos durante la implementación y referidos a la complejidad de un modelo que combina múltiples estrategias. Mientras que los talleres y conferencias teóricas funcionan de forma satisfactoria, existen dificultades en “aterrizar” los conocimientos teóricos al liderazgo concreto de los directores en las escuelas (Msila, 2013).

Pero parecería que parte del éxito del programa ACE refiere a la estrategia ampliamente aceptada de tutoría y a la creación de redes entre pares. Se trata de dos mecanismos para que el aprendizaje de liderazgo se traduzca en una práctica efectiva. Pero este proceso no es fácil ya que requiere variados recursos humanos y financieros que sostengan las nuevas prácticas de los directores en los centros educativos. Por otra parte, el modelo de tutoría exige mentores que estén adecuadamente formados (Bush et al. 2009).

En **síntesis** el ejemplo de Sudáfrica muestra cómo es posible a través de un programa de formación capacitar a los líderes escolares para dirigir y gestionar instituciones educativas de forma efectiva. Se trata de un programa que brinda oportunidades de aprendizaje a través de múltiples estrategias que desarrollan conocimientos y habilidades para el liderazgo escolar y la gestión en el marco de un enfoque de transformación democrática. Se busca empoderar a los directores de manera que puedan dirigir y gestionar con eficacia las escuelas y contribuir a mejorar de la calidad educativa.

4. **Requisitos para un liderazgo escolar que incida en la calidad educativa**

En este informe se ha tratado de demostrar que el liderazgo escolar de los directores es fundamental y tiene un impacto positivo en los resultados de aprendizaje de los niños y adolescentes. Del mismo modo, cuando el liderazgo es deficiente o no existe, puede provocar el efecto contrario, dificultando el aprendizaje del estudiante y afectando la calidad de las escuelas.

En muchos países, parecería que las políticas educativas constituyen frenos para un liderazgo escolar efectivo. Existen deficiencias notorias en el sistema de selección, promoción y desarrollo profesional de los equipos directivos y además se observa una sobredimensión de tareas burocráticas y administrativas en detrimento de otras actividades pedagógicas más importantes. Se debería contar en el futuro con más evidencia empírica que muestre el efecto que tiene el liderazgo escolar de los directores en el aprendizaje del estudiante y en el desarrollo profesional del docente. Esta ha sido una preocupación central en la investigación educativa anglosajona, y debería convertirse en un tema de la agenda educativa en muchos otros países.

Es necesario comprender mejor cómo los directores pueden influenciar positivamente los resultados educativos de los estudiantes y se requiere identificar claramente cuáles son las prácticas de liderazgo que apoyan un adecuado desempeño de los docentes en las escuelas. Los estudios en esta área no sólo servirán para llenar importantes lagunas en la investigación educativa, sino que además -y lo más importante-, ayudarán a los responsables políticos a desarrollar programas para apoyar el liderazgo pedagógico de los directores en las escuelas.

El liderazgo escolar se construye, y refiere a la facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Y estos procesos no son innatos sino que requieren de capacidades que pueden ser promovidas y desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares.

La situación internacional y, en particular, los cuatro casos presentados en este informe, muestran que no hay un único camino. Son variadas las estrategias para desarrollar el liderazgo escolar. Así el *AITSL* en Australia deja en evidencia el papel que pueden jugar ciertos organismos a la hora de promover e impulsar políticas en materia de liderazgo educativo. El caso de Chile subraya la importancia del *Marco de Buena Dirección* para delimitar el papel y las funciones que se espera que los directores cumplan para transformarse en los líderes escolares. En Corea del Sur el liderazgo no aparece como temática prioritaria pero ha sido incluido en el informe por la *Valorización* que la sociedad otorga a los directores y su incidencia en el alto éxito escolar. El caso de Sudáfrica constituye una apuesta a una *Formación* sólida y sistemática para mejorar el desempeño y aptitudes de liderazgo de los directores.

La revisión de la bibliografía y los cuatro casos analizados muestran que el liderazgo escolar de los directores es clave para la mejora educativa. Aunque la situación de los países es heterogénea y cada contexto tiene sus particularidades, existen una serie de políticas que parecerían dar buenos resultados. Nos referimos en primer lugar a la necesidad de *contextualizar las responsabilidades del liderazgo escolar*. El liderazgo no es una cualidad innata y no conduce por sí solo a una mejora automática del sistema educativo. Es importante que las principales responsabilidades de los líderes escolares se delimiten con claridad según el contexto en el cual operan. Éstas deberían definirse mediante la comprensión de las prácticas que tienen mayor probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Además los escenarios futuros llevarán probablemente a *ampliar las responsabilidades del liderazgo escolar* lo que hace necesario que éste sea distribuido dentro y fuera de la escuela. Cuando pensamos en liderazgo deberíamos referirnos no solo a los directores sino también a

otros actores del ámbito escolar como los docentes y los consejos escolares. Se debería ampliar el concepto del liderazgo escolar y ajustar la política de acuerdo con ello.

Por último, la agenda post-2015 nos hace pensar en la necesidad de *desarrollar un liderazgo sostenible en el futuro*. El desafío es doble: por un lado hay que mejorar la calidad del liderazgo actual y por otro hay que desarrollar un liderazgo sostenible para el futuro. Los directores deberían tener reconocimiento y recompensa por su pesada carga de trabajo y una remuneración y apoyo adecuados. Los procesos de selección deberían ser transparentes para evitar la incertidumbre y brindar debidas garantías.

Como señala el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (2014), la igualdad en el acceso y el aprendizaje debe ocupar un lugar preponderante en los futuros objetivos de educación. Debemos lograr que todos los niños y jóvenes aprendan las nociones básicas y tengan la oportunidad de adquirir las competencias transferibles necesarias para convertirse en ciudadanos del mundo. Para acabar con la crisis del aprendizaje, todos los países, ricos y pobres, han de velar por que todos los niños puedan tener acceso a un docente bien capacitado y motivado y, para esa tarea, resulta clave el papel de los directores. Los cambios y transformaciones ocurridos desde el año 2000 han tenido amplias consecuencias para los sistemas educativos y plantean enormes retos para la agenda post-2015: uno de esos desafíos es el desarrollo de prácticas de liderazgo escolar que permitan avanzar hacia una educación y aprendizajes de calidad para todos.

Bibliografía

AITSL. (2014). Evaluation of the Implementation of the Australian Professional Standards for Teachers Interim Report on Baseline Implementation, 2013 Key Findings. Australian Institute for Teaching and School Leadership http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policies-resources/evaluation_of_standards_implementation_interim_report_findings.pdf

AITSL. (2011). National Professional Standard for School Leadership. Australian Institute for Teaching and School Leadership

http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf

Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office.

http://www.mckinsey.com/client/service/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/bestperforming_school.aspx

Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company

http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, pp.15-60.

Bush, T. et al. (2009) External Evaluation Research Report of the Advanced Certificate in Education: School Leadership and Management. Pretoria: Department of Basic Education and Zenex Foundation.

Bush, T. (2008). Leadership and Management Development in Education. London: Sage Publications.

Cho, Y. (2012) Staying on top in internationally benchmarked tests. South Korea's Secrets Shared. En Office of Education Research. Portraits of Top-performing Education Systems. Singapore: NIE/NTU

Darling Hammond, L. , La Pointe M. , Meyerson, D. y Orr, M. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World : Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. The Wallace Foundation.

Davidson, M. y Jensen, B. (dir.). (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis. Paris: OCDE.

Day, C. , Sammons, P. , Hopkins, D. et al. (2009). The impact on school leadership on pupil outcomes. London: Departement of Children Schools and Families. Research Report. DCSF-RR108, p. 207.

Dinham, S., Ingvarson, L. y Kleinhenz, E. (2008). Investing in Teacher Quality: Doing What Matters Most. Melbourne: Business Council of Australia

Donoso, S.; Benavides, N. ; Cancino, V. Castro, M. et López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (eds.). (2010). The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. Paris: OECD Publishing.

Ee-gyeong Kim. (2006). Improving School Leadership. Country background report for Korea. Korea Educational Development Institute.

Ee-gyeong Kim (2006). Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur.

Elmore, R.F. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Elmore, R.F. (2008). L'encadrement como practique d'amélioration des écoles. Buscar vol. 2 OCDE 2008
- Elmore, R.F. (2000). Building a new structure for school leadership. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fullan, M. (2010). The moral imperative realized. Thousand Oaks: Corwin.
- Horn, A. y Marfan, J. Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. Psicoperspectivas [online]. 2010, vol.9, n.2, pp. 82-104.
- Ingvarson, L.. Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. Calidad en la educación [online]. 2013, n.38, pp. 21-77. <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art10.pdf>
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., and Burns, T. (2012) Catching up: learning from the best school systems in East Asia, Grattan Institute.
- Jones, R. S. (2013), "Education Reform in Korea", OECD Economics Department Working Papers, No. 1067, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k43nxs1t9vh-en>
- Kane, J. y Andrew, C. (2007). Dynamic Korea Education Policies and Reform. Paris: OECD <http://globalizationandeducation.ed.uiuc.edu/Students%20Projects/GSEB/2007/South%20Korea2007.pdf>
- KEDI-Korean Educational Development Institute and Ministry for Education Science and Technology (2011) TOM3 Teacher Training Institution Evaluation Handbook
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (eds.) (2011). Linking Leadership to Student Learning. San Francisco: Jossey-Bass
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. *School Leadership & Management*, Vol. 28, No. 1. (2008), pp. 27-42.
- McBer, H. (2000). Research into Teacher Effectiveness; A Model of Teacher Effectiveness. London: Department for Education and Employment, Research Report No. 216
- MINEDUC. (2011). La educación en cifras. MINEDUC: Santiago de Chile.
- Msila, V. (2013). Teacher-Learners' Search for Relevance: Lessons from a Principals' Leadership/Management Qualification in South Africa. *Int J Edu Sci*, 5(4): 443-452 (2013)
- Msila, V. (2012). Mentoring and School Leadership: Experiences from South Africa. *J Soc Sci*, 32(1): 47-57 (2012)
- Mulford, B. (2003). School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Paris: OCDE.
- Núñez, I.; Weinstein, J. y Muñoz, G. ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas* [online]. 2010, vol.9, n.2, pp. 53-81
- OECD (2013), Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation, OECD Publishing
- OECD (2012a) Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD, Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- OECD (2012). Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School.
- OCDE (2011). Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. Quel impact sur la performance des élèves?. Pisa à la loupe No. 9.
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Paris: OECD.
- Robinson, V. (2011). Student-centered leadership. San Francisco, CA: Jossey Bass
- Robison, V. , Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Students Outcomes: Identifying What Works and Why. Wellington: Ministry of Education.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century. Lessons for Around the World. Paris: OCDE.
- Spillane, J.P. y Healey, K. (2010). "Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures". *Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Timperley, H. (2011). A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders. Melbourne: AITSL
- Townsend, T. y MacBeath, J. (eds.) (2011). International Handbook of Leadership for Learning. Dordrecht: Springer.
- UNESCO (2010) Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010). Datos Mundiales de Educación. Chile. VII Ed. 2010/11. IBE/2010/CP/WPD/cl
- UNESCO (2008) A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study. Montreal: UNESCO-UIS.
- UNESCO (2005). Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad. Paris: UNESCO.
- UNESCO-IIEP- IWGE (2012). From schooling to learning. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2009). Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?. Madrid: Narcea.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. Estudios Sociales, 117, 123-147.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?. Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Welch, A.. (2011). PISA Performance and Australian Education: Myths and Realities. Revista Española de Educación Comparada, , 18 (Special), 89–124

Zanderigo, T., E. Dowd and S. Turner (2012). *Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.