Mejorar el liderazgo escolar

VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA

Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman

OCDE

Mejorar el liderazgo escolar

Volumen 1: política y práctica

Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman

OCDE

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE)

La OCDE constituye un foro único en su género, donde los gobiernos de 30 países democráticos trabajan conjuntamente para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización. La OCDE está a la vanguardia de los esfuerzos emprendidos para ayudar a los gobiernos a entender y responder a los cambios y preocupaciones del mundo actual, como el gobierno corporativo, la economía de la información y los retos que genera el envejecimiento de la población. La Organización ofrece a los gobiernos un marco en el que pueden comparar sus experiencias políticas, buscar respuestas a problemas comunes, identificar buenas prácticas y trabajar en la coordinación de políticas nacionales e internacionales.

Los países miembros de la OCDE son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Japón, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Repúblic Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La Comisión de las Comunidades Europeas participa en el trabajo de la OCDE.

Las publicaciones de la OCDE aseguran una amplia difusión de los trabajos de la Organización. Éstos incluyen los resultados de la compilación de estadísticas, los trabajos de investigación sobre temas económicos, sociales y medioambientales, así como las convenciones, directrices y los modelos desarrollados por los países miembros.

Las opiniones e interpretaciones que figuran en esta publicación no reflejan necesariamente el parecer oficial de la OCDE o de los gobiernos de sus países miembros.

Publicado originalmente por la OCDE en inglés bajo el título:
Improving School Leadership, Volume 1: Practice and Policy (OECD, 2008)

Las erratas de las publicaciones de la OCDE se encuentran en línea en www.oecd.org/publishing/corrigenda

© OCDE 2009

Traducción y edición: Gilda Moreno y Laura Valencia.
La OCDE no garantiza la exacta precisión de esta traducción y no se hace de ninguna manera responsable de cualquier consecuencia por su uso o interpretación.

La OCDE autoriza libremente toda reproducción de esta publicación para uso personal, no comercial. Los permisos para fotocopiar con fines comerciales o de uso público una parte de este trabajo deben dirigirse al Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com o al Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com. En todos estos casos, el anuncio del derecho de autor y cualquier otra leyenda relacionada con la propiedad intelectual tienen que ser conservados en su forma original. Toda solicitud para otro uso comercial o público de este material o para derechos de traducción debe dirigirse a rights@oecd.org.

Prefacio

El liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial. Una mayor autonomía escolar y un mayor enfoque en la educación y los resultados escolares han hecho que resulte esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Hay mucho margen de mejora en cuanto a la profesionalización del liderazgo escolar, al apoyo a los líderes escolares actuales, y a hacer del liderazgo escolar una carrera atractiva para candidatos futuros. Debido al envejecimiento de los directores actuales y la gran escasez de candidatos calificados para remplazarlos después de su jubilación, es imperativo tomar medidas.

En *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica* se explica por qué el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad clave de política pública y se establece un marco de actuación con cuatro ejes que, considerados en conjunto, pueden contribuir a mejorar el liderazgo y los resultados escolares. El libro se basa en un estudio de la OCDE sobre liderazgo escolar realizado en todo el mundo, con la participación de Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia).

Cada uno de estos 22 sistemas educativos preparó un informe detallado de antecedentes en el cual se analizaron los enfoques nacionales de liderazgo escolar. Además, cinco casos de estudio sobre el liderazgo escolar enfocados en la mejora del sistema y la capacitación y el desarrollo complementan el trabajo comparativo al proporcionar ejemplos de práctica innovadora (publicados en un volumen que lo acompaña, *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*). De esta manera, pudimos recopilar la información necesaria para comparar los desarrollos nacionales y adoptar un enfoque innovador y vanguardista en la formulación de políticas.

La actividad de Mejorar el liderazgo escolar produjo un conjunto significativo de conocimiento sobre este tema: informes nacionales de antecedentes y de los estudios de caso innovadores, todos los cuales están disponibles en el sitio de la OCDE, en www.oecd.org/edu/schoolleadership. Muchas personas compartieron su experiencia y conocimiento para hacer de ésta una actividad exitosa y ha habido múltiples oportunidades de intercambio. En tres conferencias internacionales y en tres seminarios se reunieron coordinadores nacionales, representantes de organizaciones internacionales, así como una red de expertos en investigación.

Los autores están en deuda con los países que participaron en el estudio, con los extremadamente comprometidos coordinadores nacionales, con los equipos de expertos que participaron en las visitas a los países y proporcionaron valiosos comentarios acerca del informe, así como con los países en los que se celebraron las conferencias y seminarios. Agradecemos al HSBC Education Trust y a David Hopkins por apoyar los casos de estudio y a Judith Chapman, Andrew Hargreaves, Tony Mackay, Robert Schwartz y Fani Stylianidou por la contribución de su experiencia a la actividad.

Esta actividad fue realizada por la División de Política de Educación y Formación de la Dirección de Educación de la OCDE, bajo el liderazgo de Abrar Hasan (hasta su retiro) y Deborah Roseveare (desde junio de 2007). Peter Chambers y Susan Copeland editaron el informe; Judith Corcoran, Jennifer Gouby y Ross Wilkins proporcionaron apoyo administrativo.

Este libro se tradujo al español gracias al acuerdo OCDE - México para Mejorar la Calidad de la Educación en México.

Índice

Resumen ejecutivo **9**

Capítulo 1. **El liderazgo escolar importa** **15**

1.1 Introducción 16
1.2 El concepto de liderazgo escolar 18
1.3 El liderazgo escolar es una prioridad de política 19
1.4 El liderazgo escolar responde a los entornos cambiantes de política 21
1.5 La realidad actual del liderazgo escolar 27
1.6 Resumen: por qué importa el liderazgo escolar 33
Anexo 1.A1 Investigación acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes 34
Anexo 1.A2 Niveles de toma de decisión en la política escolar 37
Bibliografía 38

Capítulo 2. **(Re)Definir las responsabilidades del liderazgo escolar** **41**

2.1 Apoyar la autonomía del liderazgo escolar 42
2.2 Responsabilidades esenciales del liderazgo escolar 45
2.3 Mejorar la definición de las responsabilidades del liderazgo escolar 64
2.4 Conclusiones y recomendaciones 67
Anexo 2.A1 Evaluación de escuelas públicas de educación secundaria (CINE nivel 2) 71
Bibliografía 72

Capítulo 3. **Distribución del liderazgo escolar** **75**

3.1 ¿Quién participa en el liderazgo escolar? 76
3.2 El liderazgo distribuido en funciones 84
3.3 Los consejos escolares desempeñan una función importante 91
3.4 Conclusiones y recomendaciones 98
Anexo 3.A1 Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares 100
Bibliografía 106

Capítulo 4. **Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz** **109**

4.1 La profesionalización del desarrollo del liderazgo varía en los diversos países 110
4.2 Las diferentes etapas del desarrollo de liderazgo 115
4.3 Instituciones concentradas en el desarrollo del liderazgo 130
4.4 Metodología y contenido 134
4.5 Conclusiones y recomendaciones 140

Anexo 4.A1 Formación inicial para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas 143
Anexo 4.A2 Programas de inducción formal para el liderazgo escolar inicial, 2006/2007, escuelas públicas 147
Anexo 4.A3 Formación profesional continua para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas 149
Bibliografía 152

Capítulo 5. **Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva** **157**

5.1 La oferta de líderes escolares 158
5.2 Selección de maestros eficaces 161
5.3 Proporcionar la remuneración adecuada 171
5.4 Organizaciones profesionales para líderes escolares 177
5.5 Apoyo del desarrollo de carrera de los líderes escolares 179
5.6 Conclusiones y recomendaciones 182
Anexo 5.A1 Selección de directores, 2006/2007, escuelas públicas 186
Anexo 5.A2 Asociaciones profesionales para líderes escolares, 2006/2007, escuelas públicas 190
Anexo 5.A3 Estatus y duración de empleo, 2006/2007, escuelas públicas 191
Anexo 5.A4 Evaluación de desempeño de los directores, 2006/2007, escuelas públicas 192
Bibliografía 195
Acerca de los autores 198

Cuadros

1.1 Escenarios de la OCDE: ¿cómo podría ser la educación en el futuro? De “sistemas burocráticos estables” a la “disolución del sistema” 22
2.1 Colaboración escolar entre escuelas en diversos países 60

Recuadros

1.1 La actividad de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar 17
2.1 Principales organizaciones de aprendizaje en Suecia 51
2.2 Inglaterra: uso de la información obtenida en la evaluación para mejorar el rendimiento 53
2.3 “Comunidades de escuelas” en Bélgica (Flandes) 61
2.4 Cooperación escuela-municipio en Finlandia 62
2.5 Liderazgo sistémico en Inglaterra 63
2.6 Marcos del liderazgo escolar en diferentes países 65
3.1 Los maestros también ejercen funciones de liderazgo 81
3.2 Liderazgo distribuido en Finlandia 83
3.3 Un conjunto de principios para el liderazgo distribuido 86
3.4 Caracterización de diferentes modelos de distribución de liderazgo escolar en Inglaterra 88
3.5 Distribución de liderazgo y remuneración en Nueva Zelanda e Irlanda del Norte 90
3.6 Oportunidades de formación para los consejos escolares 96
4.1 Provisión coherente de desarrollo y formación de liderazgo en Victoria, Australia 116

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9 - © OCDE 2009

4.2 Desarrollo de liderazgo educativo escocés 117
4.3 Cualificaciones de liderazgo seleccionadas 121
4.4 Cursos de "catadores" de liderazgo en los Países Bajos 124
4.5 El programa nacional sueco de formación de directores 125
4.6 Algunos programas de inducción y su impacto 126
4.7 Formación en liderazgo escolar para directores en Chile 128
4.8 La Academia de Liderazgo Austriaca 129
4.9 Formar equipo con el sector privado para el desarrollo de liderazgo escolar 135
4.10 Algunas características de los programas de desarrollo de liderazgo escolar en Estados Unidos de América 139
5.1 Traer líderes empresariales a las escuelas: experiencia de los Países Bajos 163
5.2 Criterios de selección de líderes escolares en Victoria (Australia) 164
5.3 Identificación y desarrollo de líderes futuros 167
5.4 Profesionalización de los procedimientos de selección en Austria 169
5.5 Responder a las inquietudes sobre sueldos en varios países 173
5.6 Sueldos individualizados en Suecia 176

Gráficas

1.1 Número de directores en escuelas primarias y secundarias, 2006/2007, escuelas públicas 29
1.2 Porcentaje de los directores de 50 años de edad y más, 2006/2007, escuelas públicas 30
1.3 Porcentaje de directoras, 2006/2007, escuelas públicas 31
2.1 Participación promedio de las escuelas en la toma de decisiones en los países de la OCDE, 2006 43
2.2 Autonomía del liderazgo escolar en las decisiones sobre el currículum, 2006 46
2.3 Observación de las clases por parte de los directores o el personal de alto nivel, 2003 49
2.4 Autonomía del liderazgo escolar en los recursos, 2006 55
2.5 Autonomía del liderazgo escolar con respecto a la remuneración de los docentes, 2006 56
2.6 Autonomía del liderazgo escolar en la contratación y despido de maestros, 2006 57
3.1 Quién está involucrado en diferentes responsabilidades a nivel escolar en los países de la OCDE, 2003 77
3.2 Participación del consejo escolar en las decisiones sobre recursos escolares, 2003 93
4.1 Programas de desarrollo de liderazgo en los países, 2006/2007, escuelas públicas 111
5.1 Sueldos de directores de escuelas secundarias en relación con el PIB per cápita, 2002/2003 172
5.2 Sueldos de directores de escuela secundaria en relación con los sueldos de los maestros, 2002/2003 175

Resumen ejecutivo

Por qué importa el liderazgo escolar

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación.

Mientras los países buscan adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de la sociedad contemporánea, las expectativas para las escuelas y para los líderes escolares están cambiando. Muchos países han avanzado hacia la descentralización, haciendo que las escuelas sean más autónomas en su toma de decisiones y otorgándoles mayor responsabilidad por los resultados. Al mismo tiempo, los requisitos para mejorar el desempeño general de los alumnos mientras se atiende a poblaciones estudiantiles más diversas, ejercen presión sobre las escuelas para que apliquen prácticas docentes más fundamentadas.

A causa de estas tendencias, la función del liderazgo escolar en todos los países de la OCDE se define cada vez más por un exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje.

Hay inquietud en los países con respecto a que la función del director tal como está concebida para necesidades del pasado, ya no sea la apropiada. En muchos países, los directores tienen pesadas cargas de trabajo, muchos se acercan a la jubilación y resulta más difícil remplazarlos. Los posibles candidatos a menudo dudan para solicitar el puesto, debido a las agobiadoras funciones, la preparación y la capacitación que son insuficientes, las limitadas perspectivas de carrera y las remuneraciones y el apoyo inadecuados.

Estos acontecimientos han hecho que el liderazgo escolar sea una prioridad de los sistemas educativos en todo el mundo. Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable.

La OCDE ha identificado cuatro importantes ejes de actuación que, considerados en conjunto, pueden mejorar la práctica del liderazgo escolar.

1. (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar

La investigación ha demostrado que los líderes escolares pueden influir en el desempeño de la escuela y de los estudiantes, si se les otorga autonomía para tomar decisiones importantes. Sin embargo, la autonomía por sí sola no conduce a una mejora de manera automática, a menos que esté bien respaldada. Además, es importante que las responsabilidades fundamentales de los líderes escolares se definan y delimiten con claridad. Las responsabilidades de liderazgo escolar deben definirse mediante la comprensión de las prácticas que tienen mayor probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Los responsables de política educativa deberían:

- **Otorgar mayor autonomía con apoyo adecuado**

  Los líderes escolares necesitan tiempo, capacidad y apoyo para centrarse en las prácticas que tienen mayor probabilidad de mejorar el aprendizaje. Grados mayores de autonomía deben conjuntarse con nuevos modelos de liderazgo distribuido, nuevos tipos de rendición de cuentas, así como la formación y el desarrollo para el liderazgo escolar.

- **Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar para lograr un mejor aprendizaje de los estudiantes**

  Los responsables de política educativa y los profesionales necesitan asegurarse de que las funciones y las responsabilidades centradas en la mejora en los resultados del aprendizaje sean la esencia de la práctica del liderazgo escolar. Este estudio identifica cuatro áreas principales de responsabilidad como cruciales para que el liderazgo escolar mejore los resultados de los estudiantes:

  – *Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente:* los líderes escolares deben saber adaptar el programa de enseñanza a las necesidades locales, promover el trabajo en equipo entre los maestros y participar en la supervisión, la evaluación y la formación profesional docente.

  – *Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas:* los responsables de política educativa deberán garantizar que los líderes escolares tengan autoridad en el establecimiento de la dirección estratégica y optimizar su capacidad para diseñar planes escolares y metas para verificar el progreso, utilizando la información para mejorar la práctica.

  – *Administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos*: los responsables de política educativa pueden mejorar las habilidades de administración financiera de los equipos de liderazgo escolar al proporcionar formación a los líderes escolares, crear el papel de gerente financiero dentro del equipo de liderazgo, o prestar servicios de apoyo financiero a las escuelas. Además, los líderes escolares deben ser capaces de influir en las decisiones de selección de maestros para mejorar la articulación entre los candidatos y las necesidades de sus escuelas.

  – *Colaboración con otras escuelas:* esta nueva dimensión de liderazgo debe ser reconocida como una función específica para los líderes escolares. Puede aportar beneficios para los sistemas escolares en su conjunto, más allá de los estudiantes de una escuela. Pero los líderes escolares necesitan desarrollar sus habilidades para intervenir en asuntos que trasciendan los límites de sus escuelas.

- **Crear marcos de liderazgo escolar para una política y una práctica mejoradas**

  Los marcos de liderazgo escolar pueden orientar sobre las principales características, las tareas y las responsabilidades de los líderes escolares eficaces, y señalar que el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar. Estos marcos pueden ser la base para la selección, la formación y la evaluación constantes de los líderes escolares. Deberán definir con claridad las principales áreas de responsabilidad de los líderes escolares y permitir la contextualización de los criterios de nivel local y de escuela. Deberán desarrollarse con la participación de la profesión.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9 - © OCDE 2009

2. Distribuir el liderazgo escolar

El aumento de las responsabilidades y la rendición de cuentas del liderazgo escolar están creando la necesidad de distribuirlo, tanto dentro de las escuelas como en todas ellas. Los consejos escolares también enfrentan muchas tareas nuevas. Si bien los profesionales consideran que las responsabilidades de los mandos medios son vitales para un liderazgo escolar eficaz, estas prácticas son aún excepcionales y a menudo poco claras; asimismo, a los involucrados no siempre se les reconoce por sus tareas. Los responsables de política educativa deben ampliar el concepto del liderazgo escolar y ajustar la política y las condiciones de trabajo de acuerdo con ello.

- **Alentar la distribución del liderazgo**

  La distribución del liderazgo puede fortalecer la administración y la planificación de la sucesión. Distribuir el liderazgo entre diferentes personas y estructuras organizativas puede ayudar a superar los desafíos enfrentados por las escuelas contemporáneas y mejorar la eficacia escolar. Eso puede hacerse de manera formal mediante estructuras de equipo y otros órganos, o de modo más informal al crear grupos *ad hoc* basados en conocimientos especializados y en las necesidades actuales.

- **Favorecer la distribución del liderazgo**

  Se requiere reforzar el concepto de equipos de liderazgo en los contextos nacionales, crear incentivos que recompensen la participación y el rendimiento de estos equipos, y extender la formación y el desarrollo del liderazgo a los mandos medios y a los posibles líderes futuros de la escuela. Por último, los responsables de política educativa necesitan reflexionar sobre la modificación de los mecanismos de rendición de cuentas para ajustarlos a las estructuras de liderazgo distribuido.

- **Apoyar a los consejos escolares en sus tareas**

  La evidencia muestra que los consejos escolares eficaces pueden contribuir al éxito de sus escuelas. Para que eso suceda, es crucial poner en claro sus funciones y sus responsabilidades y asegurar la coherencia entre sus objetivos y las habilidades y experiencia de sus miembros. Los responsables de política educativa pueden ayudar al proporcionar estándares para procesos de selección mejorados y al desarrollar estructuras de apoyo que garanticen la participación activa en los consejos escolares, incluyendo oportunidades para el desarrollo de habilidades.

3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz

Las prácticas de los países y evidencia de diferentes fuentes demuestran que los líderes escolares necesitan formación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades. Las estrategias deben centrarse en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades relacionadas con la mejora de los resultados escolares (mencionados en la sección anterior) y dar margen para la contextualización.

- **Tratar el desarrollo del liderazgo como una secuencia**

  El desarrollo del liderazgo es más amplio que los programas de formación o de intervención específicos. Requiere una combinación de procesos formales e informales a lo largo de todas las etapas y los contextos de la práctica del liderazgo. Esto implica apoyar de manera coherente la carrera del liderazgo escolar en estas etapas:

  – *Fomento de la formación inicial en liderazgo:* el que la formación inicial sea voluntaria u obligatoria puede depender de las estructuras nacionales de gobierno. Los gobiernos

pueden definir programas nacionales, colaborar con gobiernos locales y crear incentivos para asegurar que los líderes escolares participen. En los países en los que el puesto no es permanente, debe encontrarse una compensación para que los directores consideren que vale la pena invertir tiempo en el desarrollo profesional. También hay que esforzarse para encontrar a los candidatos adecuados.

– *Organización de programas de inducción:* los programas de inducción son particularmente valiosos para preparar y configurar las prácticas iniciales de liderazgo escolar; además, ofrecen redes vitales para que los directores compartan inquietudes y analicen dificultades. Esos programas deben brindar una combinación de conocimiento teórico y práctico, así como de estudio por cuenta propia.

– *Provisión de formación continua para cubrir la necesidad y el contexto:* los programas para formación continua deberán contemplarse en el contexto de oportunidades de aprendizaje previas para el liderazgo escolar. Donde no haya otros requisitos iniciales, los programas básicos deben estimular el desarrollo de habilidades de liderazgo. También debe ofrecerse de manera periódica formación continua a los directores y a los equipos de liderazgo para que actualicen sus capacidades y se mantengan al corriente de los nuevos adelantos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan desarrollo informal a los directores y los equipos de liderazgo.

- **Garantizar la coherencia de los servicios prestados por diferentes instituciones**

  Una amplia gama de proveedores satisface las necesidades de formación del liderazgo escolar, pero la formación que ofrece debe ser más coherente. En algunos países, las instituciones nacionales de liderazgo escolar han creado conciencia y mejorado el suministro de oportunidades de desarrollo de liderazgo. En otros, donde hay muchos proveedores pero no se cuenta con orientaciones nacionales, es importante tener estándares claros y asegurarse de enfocarse en la calidad. Muchos gobiernos cuentan con estándares, evaluaciones y otros mecanismos para supervisar y reglamentar la calidad de los programas.

- **Asegurar la variedad adecuada para una formación eficaz**

  Un amplio conjunto de conocimientos apoyado por la práctica ha identificado el contenido, el diseño y los métodos de los programas eficaces. Éste señala los siguientes factores clave: coherencia curricular, experiencia en contextos reales, agrupamiento por cohortes, tutoría, instrucción, aprendizaje de pares y estructuras para actividades de colaboración entre el programa y las escuelas.

4. Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva

El desafío consiste en mejorar la calidad del liderazgo actual y desarrollar un liderazgo sostenible para el futuro. La evidencia indica que los posibles aspirantes se desaniman por la pesada carga de trabajo de los directores y por el hecho de que el puesto no parece tener una remuneración o apoyo adecuados. Otro factor que puede desalentar a los posibles candidatos es la incertidumbre en cuanto a los trámites de selección y las perspectivas de desarrollo profesional para directores. Las estrategias para atraer, reclutar y apoyar a los líderes escolares con alto rendimiento incluyen las siguientes:

- **Profesionalizar la selección**

  Los procesos de selección pueden tener un impacto fuerte en la calidad del liderazgo escolar. Si bien la participación de la escuela resulta esencial para contextualizar las prácticas de selección, es necesario actuar a nivel sistémico para asegurar que los criterios y

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9 - © OCDE 2009

procedimientos de selección sean eficaces, transparentes y coherentes. La planificación de la sucesión –la identificación y desarrollo proactivos de los líderes potenciales– puede elevar la cantidad y la calidad de los futuros líderes escolares. Los criterios de elegibilidad deben ampliarse para disminuir la importancia conferida a la antigüedad para atraer a candidatos más jóvenes y dinámicos con diferentes formaciones. Los trámites de selección no deben limitarse a las entrevistas de trabajo tradicionales e incluir un conjunto ampliado de instrumentos y procedimientos para evaluar a los candidatos. Por último, quienes se encuentran en el área de contratación de las comisiones de selección también requieren directrices y formación.

- **Centrarse en los sueldos de los líderes escolares**

  El nivel de los sueldos para los líderes escolares puede influir en la oferta de candidatos de calidad superior. Es necesario que los responsables verifiquen la remuneración comparada con categorías similares en los sectores público y privado, y hagan más competitivo el liderazgo escolar. Establecer distintas escalas de sueldos para maestros y directores puede atraer a más candidatos entre el personal docente. Al mismo tiempo, las escalas de sueldos deben reflejar las estructuras de liderazgo y los factores a nivel de la escuela para atraer a líderes de alto rendimiento a todos los centros educativos.

- **Reconocer el papel de las organizaciones profesionales de líderes escolares**

  Las organizaciones profesionales de líderes escolares brindan un foro para el diálogo, el intercambio de conocimientos y la divulgación de las prácticas más eficientes entre los profesionales y entre éstos y los responsables de política educativa. Es poco probable que los cambios de la fuerza laboral tengan éxito a menos que los líderes escolares participen de manera activa en su desarrollo e implementación mediante sus organizaciones representativas.

- **Proporcionar opciones y apoyo para el desarrollo de una carrera profesional**

  Ofrecer perspectivas de carrera profesional a los líderes escolares puede ayudar a evitar el abandono de los directores y hacer del liderazgo escolar una opción profesional más atractiva. Hay muchas maneras de hacer que la profesión sea más flexible y móvil, permitiendo que los líderes escolares cambien entre escuelas, así como entre las profesiones de liderazgo, de enseñanza y de otro tipo. La práctica nacional actual aporta algunos ejemplos para tomar en cuenta, incluyendo alternativas a contratos vitalicios mediante contratos renovables de plazo fijo y opciones para que los directores tengan acceso a nuevas oportunidades laborales, como puestos en la administración educativa, el liderazgo de grupos o federaciones escolares y funciones de liderazgo en consultoría.

Capítulo 1

El liderazgo escolar importa

En este capítulo se presentan las razones para que los responsables de política educativa inviertan en políticas de liderazgo escolar. Se describe el enfoque de este estudio, la importancia del liderazgo escolar y las principales dificultades que los países enfrentan en la política de liderazgo escolar. El liderazgo escolar eficaz es esencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de cada escuela y para conectar a cada escuela con el mundo exterior. Pero los líderes escolares en la OCDE y los países miembros y asociados enfrentan desafíos que los responsables de política educativa deben considerar. En años recientes, la carga de trabajo de los líderes escolares se ha elevado e intensificado como resultado de una mayor autonomía escolar y responsabilidad por los resultados del aprendizaje. Como las expectativas de lo que las escuelas deberían lograr han cambiado dramáticamente, los países buscan desarrollar nuevas formas de liderazgo más adecuadas para responder a las necesidades de las sociedades en rápida evolución. Esto implica aumentar la capacidad de los líderes actuales y preparar y formar a futuros líderes.

1.1 Introducción

Como el intermediario clave entre el aula, la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto, el liderazgo escolar eficaz es indispensable para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación. Dentro de cada escuela individual, el liderazgo puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes al moldear las condiciones y la situación en las que ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Más allá de los límites de las escuelas, los líderes escolares pueden conectarse con entornos externos cambiantes. Y, en la interfase escuela-sistemas, el liderazgo escolar proporciona un puente entre los procesos de mejora interna de la escuela y la reforma iniciada de manera externa.

Pero el liderazgo escolar no opera en entornos educativos estáticos. En tanto los países buscan adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de la sociedad contemporánea, las expectativas en cuanto a las escuelas y los líderes escolares han cambiado profundamente. Muchos países han constituido escuelas más autónomas en su toma de decisiones, al mismo tiempo que centralizan las normas y los requisitos de rendición de cuentas, y exigen que las escuelas adopten nuevos enfoques a la enseñanza y el aprendizaje basados en la investigación. De acuerdo con estos cambios, las funciones y las responsabilidades de los líderes escolares se han expandido e intensificado. Dada la mayor autonomía y rendición de cuentas de las escuelas, el liderazgo en el nivel escolar es más importante que nunca.

Los responsables de política educativa necesitan adaptar la política de liderazgo escolar a nuevos ambientes al abordar los principales desafíos que han surgido durante las décadas recién pasadas. Hay una creciente inquietud de que la función de director de escuela asignada para la era industrial no ha cambiado lo suficiente como para manejar las complejas dificultades que las escuelas encaran en el siglo XXI. Los países buscan desarrollar nuevas condiciones para el liderazgo escolar más adecuadas para responder a los ambientes educativos actuales y futuros. Puesto que las expectativas con respecto a qué deben lograr los líderes escolares han cambiado, también deberán hacerlo la definición y la distribución de las labores, así como los niveles de capacitación, apoyo e incentivos.

Asimismo, asegurar el liderazgo de calidad *futuro* es vital para la mejora de las escuelas. En la mayoría de los países, los líderes escolares en servicio activo están envejeciendo y gran cantidad de ellos se jubilarán en los próximos cinco a 10 años. En un momento donde hay una alta rotación demográfica en los líderes escolares, los sistemas educativos necesitan concentrarse en promover a líderes futuros y hacer del liderazgo una profesión atractiva. El desafío contemporáneo del liderazgo, en términos sistémicos, no es sólo mejorar la calidad de los líderes actuales, sino también desarrollar planes claros para el liderazgo futuro y procesos eficaces para la sucesión del liderazgo.

Los desarrollos y desafíos mencionados han hecho que el liderazgo escolar sea una prioridad en los programas de política educativa de la OCDE y de los países miembros. En sus reuniones de 2001 y 2004, los ministros de educación de la OCDE pusieron énfasis en la función clave del liderazgo escolar al ayudar a los sistemas educativos de la OCDE a reaccionar a las necesidades de las sociedades rápidamente cambiantes. En respuesta, la OCDE propuso realizar una actividad internacional para ayudar a los responsables de política educativa a comparar sus enfoques con la política de liderazgo escolar, identificar prácticas innovadoras y ofrecer opciones de política para la acción.

Veintidós sistemas educativos en 19 países participaron de manera activa en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* de la OCDE (véase el recuadro 1.1) al proporcionar informes individuales de antecedentes de los países y compartir el conocimiento para buscar alter-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

nativas viables.[1] El alto nivel de interés y participación muestra que desarrollar y sostener el liderazgo escolar eficaz es de suma importancia para los sistemas educativos de la OCDE, y tiene probabilidad de serlo aún más en el futuro.

Este informe comparativo se basa en materiales y eventos de la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar* para presentar una amplia panorámica analítica y un conjunto de recomendaciones orientadas a mejorar el liderazgo escolar. Identifica cuatro ejes de política para la acción: redefinir las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir las labores del liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz, y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. Un informe paralelo, *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, se concentra en enfoques que han desarrollado y estimulado a líderes escolares a trabajar juntos para la mejora escolar de todo el sistema (Pont, Nusche y Hopkins, eds., 2008).

Recuadro 1.1 **La actividad de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar**

El propósito de la actividad de la OCDE fue dar a los responsables de política educativa información y análisis para ayudarles a formular e implementar políticas de liderazgo escolar que conduzcan a una enseñanza y un aprendizaje mejorados. Los objetivos fueron: i) sintetizar la investigación en asuntos relacionados con la mejora del liderazgo en las escuelas; ii) identificar las iniciativas de política y prácticas innovadoras y exitosas; iii) facilitar intercambios de lecciones y opciones de política entre países; iv) identificar opciones de política para consideración de los gobiernos.

Metodología: se desarrollaron enfoques complementarios paralelos para lograr los objetivos con mayor eficacia. Los países participantes proporcionaron un informe nacional de antecedentes que seguía una estructura común (rama analítica). Además, un número pequeño de casos de estudio sobre *a)* liderazgo escolar para la mejora de todo el sistema, y *b)* la capacitación y el desarrollo de los líderes escolares complementa el trabajo al proporcionar ejemplos de práctica innovadora (rama de casos de estudio innovadores). Gracias a este enfoque pudo recopilarse la información necesaria para comparar los desarrollos nacionales y a la vez adoptar un enfoque más innovador y vanguardista a la formulación de políticas.

Resultados: además de este informe, en un volumen que lo acompaña, *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership,* se exploran cinco casos de estudio de prácticas innovadoras en liderazgo sistémico y se brindan algunas recomendaciones. Un conjunto de materiales prácticos sobre liderazgo escolar complementa esta obra, con el propósito de ayudar a aplicar las recomendaciones en la práctica. Todos los informes se encuentran en las páginas web de la OCDE de Mejorar el liderazgo escolar, en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Países participantes: Australia, Austria, Bélgica (comunidades flamenca y francesa), Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia, Reino Unido (Inglaterra,

[1] Todos los documentos de la actividad se encuentran en las páginas web de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar, en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Recuadro 1.1 **La actividad de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar** (*cont.*)

Irlanda del Norte y Escocia). Las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, así como Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia, participaron como unidades independientes, debido a que sus políticas educativas están descentralizadas. A lo largo del informe, cuando hay datos disponibles, se citan por separado.

La **definición de líderes escolares** que guía la actividad OCDE sugiere que el liderazgo escolar eficaz puede no residir exclusivamente en posiciones formales, sino más bien puede distribuirse entre varios individuos en la escuela. Los directores, adjuntos y subdirectores, equipos de liderazgo, consejos escolares de las escuelas y otro personal profesional de nivel escolar pueden contribuir como líderes a la meta de la educación centrada en el aprendizaje. La precisa distribución de estas contribuciones de liderazgo puede variar dependiendo de factores como el gobierno y la estructura administrativa, los niveles de autonomía y rendición de cuentas, el tamaño de la escuela y la complejidad y los niveles de rendimiento de los estudiantes.

1.2 El concepto de liderazgo escolar

Antes de avanzar al análisis de la política de liderazgo escolar, es importante entender el concepto de liderazgo que se sostiene en este informe. Hay una vasta cantidad de literatura en la que se exploran asuntos de liderazgo genérico. El presente libro se concentra en el liderazgo escolar, en tanto que se acepta que hay elementos y tendencias comunes en la práctica del liderazgo entre los sectores y también pueden aprenderse lecciones de entornos no educativos.

Un elemento central de la mayoría de las definiciones de liderazgo es que implica un *proceso de influencia* (OCDE, 2001a). Como lo expresa Yukl, "la mayoría de las definiciones de liderazgo reflejan el supuesto de que implica un proceso de influencia social en el que una persona [o grupo] ejerce influencia intencional sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización" (Yukl, 2002). El término *intencional* es importante, ya que el liderazgo se basa en metas o resultados articulados que se espera que el proceso de influencia guíe.

Dependiendo de los contextos de los países, el término liderazgo escolar suele utilizarse de manera intercambiable con el de administración escolar y gestión escolar. Si bien los tres conceptos se traslapan, los empleamos con una diferencia en el énfasis. Una frase citada a menudo es: "Los gerentes hacen las cosas bien, en tanto que los líderes hacen lo correcto" (Bennis y Nanus, 1997). El liderazgo implica conducir las organizaciones al moldear las actitudes, motivaciones y comportamientos de otras personas; por su parte, la gerencia se relaciona más de cerca con el mantenimiento de las operaciones actuales (Bush y Glover, 2003). Dimmock (1999) presenta una distinción entre el liderazgo, la administración y la gestión escolares, mientras también reconoce que las responsabilidades de los líderes escolares a menudo abarcan las tres:

> *Independientemente de cómo se definan estos términos, los líderes escolares experimentan dificultad para decidir el equilibrio entre labores de orden más alto diseñadas para mejorar el rendimiento del personal, los estudiantes y la escuela (liderazgo), el mantenimiento rutinario de las operaciones presentes (administración) y los deberes de orden menor (gestión).*

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

En este informe se considera que las escuelas exitosas necesitan un liderazgo, una administración y una gestión eficaces. Pese a que el informe se enfoca en el liderazgo, este término puede abarcar también las labores administrativas y de gestión. Los tres elementos están tan estrechamente entrelazados que es poco probable que uno de ellos alcance el éxito sin los demás.

En este informe se pone énfasis en los líderes escolares, incluyendo pero sin limitarse a los directores de escuela.[2] El concepto de *dirección* tiene sus raíces en el modelo industrial de la educación, donde un individuo carga con la responsabilidad primordial de toda la organización. *Liderazgo* es un concepto más amplio en el que la autoridad que guía no reside sólo en una persona, sino que puede distribuirse entre diferentes personas dentro de la escuela y fuera de ella.

El liderazgo escolar puede abarcar a personas que ocupan varios puestos y funciones, como los directores, los adjuntos y los subdirectores, los equipos de liderazgo escolares y el personal de nivel escolar implicado en tareas de liderazgo.

1.3 El liderazgo escolar es una prioridad de política

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas individuales y el mundo externo.

Contribuye a que los estudiantes aprendan mejor

Hay una creciente evidencia de que dentro de cada escuela, los líderes escolares pueden contribuir a que los alumnos aprendan más al moldear condiciones en las que se enseña y se aprende. Un gran conjunto de investigación referente a la eficacia y la mejora escolares en una amplia gama de países y contextos escolares ha destacado de manera sistemática la función trascendental del liderazgo escolar de hacer más eficaces a las escuelas (Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007).

Un descubrimiento importante que surge de la investigación es que la relación entre el liderazgo escolar y el aprendizaje estudiantil es en su mayor parte indirecta. Puesto que los líderes escolares trabajan sobre todo fuera de la clase, su impacto en el aprendizaje estudiantil es mediado en gran parte por otras personas, eventos y factores organizacionales, como los maestros, las prácticas en el aula y el ambiente de la escuela (Hallinger y Heck, 1998).

El descubrimiento de que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje estudiantil es mediada por tales factores recalca la poderosa función del líder escolar al ayudar a crear las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los maestros, quienes a su vez moldean la práctica en la clase y el aprendizaje de los estudiantes.[3]

[2] Los términos director, rector o jefe se intercambiarán, excepto cuando alguna connotación especial requiere el uso de un término en particular, en cuyo caso la razón para esa designación será clara en contexto.

[3] En el Anexo 1.A1 se incluye mayor información de antecedentes acerca de la investigación con respecto a factores que influyen en el aprendizaje estudiantil y los desafíos conceptuales y metodológicos relacionados con la influencia del liderazgo escolar.

Avanzando un paso más, la investigación acerca de los efectos del liderazgo escolar ha revelado varias funciones y responsabilidades de liderazgo que de manera particular son conducentes a aumentar el aprendizaje estudiantil. Los hallazgos de la investigación de los efectos del liderazgo recientemente se han consolidado en diversos estudios y metaanálisis. Éstos muestran que ciertas prácticas de liderazgo están relacionadas con mejoras medibles del aprendizaje estudiantil (Hallinger y Heck, 1998; Marzano *et al.*, 2005; Robinson, 2007; Waters *et al.*, 2003). En este informe se identifican cuatro áreas principales de responsabilidad como tareas clave para que el liderazgo escolar mejore la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus escuelas: apoyar y desarrollar la calidad docente, definir las metas y medir los avances, administrar recursos estratégicos y colaborar con otras escuelas (véase el capítulo 2).

Tiende un puente entre la política y la práctica educativas

El liderazgo escolar también desempeña un papel primordial en la reforma educativa. Mucho se ha escrito sobre estrategias descendentes contra estrategias ascendentes para la mejora escolar y hay un acuerdo general de que es necesario combinar y sincronizar ambas (Fullan, 2001; Hopkins, 2008; Moos y Huber, 2007). Si bien los niveles más altos del sistema educativo pueden brindar direcciones de política para las escuelas, con frecuencia su éxito depende de las motivaciones y acciones de los líderes en la escuela.

Para que las reformas iniciadas centralmente sean significativas para todos los grupos de interés a nivel escolar, necesitan estar relacionadas con las actividades internas de mejora escolar en una forma coherente (Stoll *et al.*, 2002). La implementación y la institucionalización exitosas de la reforma requieren que el liderazgo escolar promueva adaptaciones de los procesos y sistemas escolares, así como culturas, actitudes y comportamientos.

Por tanto, a menos que los líderes escolares tengan un sentido de propiedad de la reforma y concuerden con sus propósitos, es poco probable que hagan participar a su personal y alumnado en objetivos de reforma definidos de manera externa. La reforma escolar tiene más probabilidades de alcanzar el éxito si los líderes escolares participan activamente en el desarrollo y formulación de las políticas. En consecuencia, un diálogo y consulta continuos entre los responsables de política educativa y los dirigentes de primera línea de las escuelas son esenciales para una reforma a gran escala exitosa.

Enlaza a las escuelas con su entorno

Además, los líderes escolares están a cargo de conectar y adaptar a las escuelas con su entorno. Según Hargreaves *et al.* (2008), los líderes escolares necesitarán cada vez más dirigir "allá afuera", más allá de la escuela, así como adentro, para influir en el entorno que a su vez tiene efecto en su propio trabajo con los estudiantes. En las poblaciones pequeñas y las zonas rurales, los líderes escolares tradicionalmente se han erigido como unos de los líderes más importantes de sus comunidades. Aunque puede argumentarse que la urbanización, la inmigración y el tamaño de la escuela han debilitado los lazos escuela-comunidad, éstas y otras presiones sobre las estructuras familiares han contribuido al mismo tiempo a hacer aún más importantes las responsabilidades comunitarias de los líderes escolares en la actualidad.

Los líderes escolares desempeñan una función importante en el fortalecimiento de los vínculos entre el personal de la escuela y las comunidades que lo rodean (Fullan, 2001). Los líderes de las escuelas en circunstancias difíciles de mayor éxito tienen una relación estrecha con los padres de familia de la escuela y la comunidad en general, quienes confían en ellos (Hargreaves *et al.*, 2008). También procuran mejorar el logro y el bienestar para los alum-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

nos al participar más con otros miembros locales, como empresas, clubes deportivos, grupos religiosos y organizaciones comunitarias, y al integrar el trabajo de la escuela con los organismos de asistencia social, procuración de justicia y de otro tipo (PricewaterhouseCoopers, 2007).

Más aún, en las sociedades rápidamente cambiantes, las metas y objetivos logrados de las escuelas y las maneras de alcanzarlos no son siempre claros y estáticos. En economías cada vez más globalizadas y basadas en el conocimiento, las escuelas deben poner los cimientos de un aprendizaje permanente y a la vez enfrentar nuevos desafíos como patrones demográficos cambiantes, aumento en la inmigración, mercados laborales cambiantes, nuevas tecnologías y campos de conocimiento en rápido desarrollo.

Como resultado de estos desarrollos, las escuelas se encuentran bajo una enorme presión para cambiar y la función del liderazgo escolar entraña manejar con eficacia los procesos de cambio. Podría imaginarse una gran variedad de escenarios para el futuro de la educación, dadas las tendencias sociales y los diferentes contextos actuales. Aunque no puede predecirse el futuro, en el proyecto de la OCDE *Educación para el mañana* (OECD, 2001c) se reflexionó sobre posibles desarrollos que moldearán las escuelas en el futuro y se propusieron seis escenarios hipotéticos para los sistemas escolares durante los próximos 10 a 20 años (véase el recuadro 1.2). No se pretende que los escenarios sean totalmente realistas, pero pueden ayudar a aclarar los posibles avances en la educación y cómo los responsables de política educativa, los grupos de interés y los actores a nivel escolar pueden influenciarlos y adaptarse a ellos. Las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar en cada uno de estos escenarios variarían de manera amplia.

De acuerdo con la OCDE (2005a), debido a que los países "avanzan más rápidamente hacia convertirse en sociedades del conocimiento con nuevas demandas de aprendizaje y nuevas expectativas de la ciudadanía, deben hacerse elecciones estratégicas, no sólo para reformar, sino para reinventar los sistemas educativos de modo que la juventud de hoy pueda superar los desafíos de mañana". En el nivel escolar, el liderazgo está cada vez más a cargo de dirigir a los maestros para responder a futuros inciertos y nuevos desafíos. Deben continuamente adaptar su escuela a las demandas del mundo exterior y redefinir sus tareas como respuesta a un entorno cambiante (Stoll *et al.*, 2002). Por consiguiente, una función esencial del liderazgo escolar es asegurar que tanto los estudiantes como los maestros puedan, de manera continua, aprender, desarrollarse y adaptarse a entornos cambiantes.

1.4 El liderazgo escolar responde a los entornos cambiantes de política

La organización de las escuelas ha cambiado en forma significativa con el tiempo, debido a cambios profundos ocurridos dentro de las sociedades a las que sirven. Si bien las diferencias en el contexto escolar y en el nivel del sistema tienen distintas implicaciones para el ejercicio del liderazgo escolar entre los países, varias tendencias globales han tenido repercución en las escuelas de los países de la OCDE. De manera general, durante las décadas recién pasadas, los líderes escolares en los países de la OCDE han evolucionado de maestros practicantes con responsabilidades adicionales, a directores y administradores burocráticos, a administradores profesionales y, en algunos países, a líderes del aprendizaje. En esta sección se presenta una breve panorámica de las principales tendencias en gobernanza educativa que han moldeado el liderazgo escolar con el tiempo.

Cuadro 1.1 **Escenarios de la OCDE: ¿cómo podría ser la educación en el futuro? De "sistemas burocrácticos estables" a la "disolución del sistema"**

SISTEMA BUROCRÁTICO	**1**	Escuelas en sistemas burocráticos de regreso al futuro	Este escenario muestra a las escuelas en sistemas burocráticos poderosos que se resisten al cambio. Las escuelas continúan en su mayoría funcionando "como siempre", definidas por unidades aisladas –escuelas, clases, maestros– en administraciones de estilo descendente. El sistema reacciona poco al entorno general y opera según sus propios convencionalismos y regulaciones.
RE – EDUCACIÓN	**2**	Las escuelas como organizaciones de aprendizaje.	En este escenario, las escuelas funcionan como organizaciones de aprendizaje centrales, revitalizadas alrededor de un programa de conocimiento en culturas de experimentación, diversidad e innovación. El sistema dispone de una inversión sustancial, especialmente para beneficiar a comunidades en desventaja y mantener condiciones superiores de trabajo de los maestros.
	3	Las escuelas como centros sociales núcleo	En este escenario, los muros que contienen a las escuelas se derriban, pero continúan siendo organizaciones fuertes, que comparten responsabilidades con otros organismos comunitarios, como los servicios de salud o los servicios sociales. El mayor énfasis se pone en el aprendizaje no formal, las tareas colectivas y las actividades intergeneracionales. Un gran apoyo público asegura un entorno de calidad y los maestros gozan de una alta estima.
DE –EDUCACIÓN	**4**	El modelo de mercado ampliado	En este escenario se describe la amplia extensión de los enfoques de mercado: en quién proporciona la educación, cómo se proporciona, cómo se hacen las elecciones y se distribuyen los recursos. Los gobiernos se retiran de la administración de la educación, empujados por la insatisfacción de los "consumidores". Este futuro puede traer consigo innovación y dinamismo, y puede significar exclusión y desigualdad.
	5	El aprendizaje en redes sustituye a las escuelas	En este escenario se imagina la desaparición de las escuelas *per se*, remplazadas por redes de aprendizaje que operan dentro de una "sociedad en red" muy desarrollada. Las redes basadas en diversos intereses culturales, religiosos y comunitarios conducen a una multitud de diversos ambientes formales, no formales e informales, con uso intensivo de las TIC.
CRISIS	**6**	Éxodo de maestros y disolución del sistema	En este escenario se retrata la disolución del sistema escolar. Es producto sobre todo de una importante escasez de maestros desencadenada por la jubilación, las condiciones de trabajo insatisfactorias y oportunidades de trabajo más atractivas en otros sitios.

Fuente: OECD (2001), *What Schools for the Future?*, *OECD*, París.

El modelo industrial de la educación: administración burocrática

Antes de la llegada de la educación primaria y secundaria masivas, las escuelas en su mayor parte habían sido dirigidas por un maestro con responsabilidades de supervisión adicionales de instalaciones, de estudiantes y de personal (OECD, 2001b). El puesto de director surgió con el desarrollo de la educación pública como un servicio social esencial en economías en proceso de industrialización en la segunda mitad del siglo XIX. Una mayor industrialización y la necesidad acelerada de trabajadores con educación básica exigieron una organización más sistemática de las escuelas, lo que dio como resultado el nombramiento de un administrador de tiempo parcial o tiempo completo en las escuelas.

A principios del siglo XX, las escuelas se diseñaban de acuerdo con los modelos industriales de producción eficiente. Según la OCDE (2001b), "la organización y el contenido de la educación en muchas maneras reflejaba el desarrollo industrial. Así como las fábricas se organizaban como sucursales de una empresa más grande ajustándose a normas comunes predeterminadas, la educación pública llegó a seguir un estilo de supervisión con resultados anticipados y el director en el papel de gerente de la sucursal".

En los sistemas de gestión burocrática que predominaron durante casi todo el siglo XX, el director tenía la responsabilidad general de la operación de una escuela individual dentro de un sistema más amplio dirigido por la burocracia central (Aalst, 2002). Las funciones

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

dentro de la escuela estaban delimitadas con bastante claridad. Los maestros operaban en relativo aislamiento entre sí y el puesto del director por lo común se concebía en términos de administrador burocrático o rector, o alguna combinación de ambos.

El *administrador burocrático* se consideraba como responsable de la operación general de la escuela o la puesta en marcha del proyecto escolar. Esta persona se encargaba de supervisar el cumplimiento de las leyes, reglamentaciones y directrices nacionales, estatales o municipales y rendía cuentas por el uso de recursos.

El *rector* era considerado como *primus inter pares*, es decir, el primero entre iguales. Esta persona mantenía un grado mayor o menor de responsabilidades de enseñanza y realizaba las tareas no relacionadas con la enseñanza de administrar los recursos y comunicarse con los padres de familia y otros participantes del sistema educativo. Las relaciones colegiales se valoraban, en el sentido de que los profesores eran calificados como los expertos en educación y se les dejaba trabajar por su cuenta, rara vez interrumpidos en sus salones de clases.

Nueva administración pública: hacia la descentralización, autonomía y rendición de cuentas

A medida que los países se esfuerzan por transformar sus sistemas educativos para preparar a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar en sociedades rápidamente cambiantes, la mayoría de los países de la OCDE está adoptando varias tendencias de política similares. Desde principios de la década de 1980, estructuras de "nueva administración pública", que hacen 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, se han convertido en el enfoque de gobernanza escolar predominante en muchos países y han alterado significativamente los sistemas educativos (Mulford, 2003). La razón tras estos enfoques de gobernanza es que la autonomía y la rendición de cuentas pueden responder con mayor eficacia a las necesidades locales. En esta sección se describe con brevedad el impacto de tales cambios en las funciones y responsabilidades de los líderes escolares (véase también el capítulo 2).

Descentralización y autonomía escolar

Muchos países han aumentado la autoridad para la toma de decisiones en los niveles más bajos del sistema educativo. La descentralización de la toma de decisiones educativa puede implementarse en una variedad de formas y las implicaciones para los líderes escolares varían de acuerdo con ello. La descentralización puede implicar delegar responsabilidades en la escuela, o en niveles intermedios como autoridades educativas estatales, provinciales y locales (OECD, 2004a). Entre los recientes movimientos de descentralización que tienen un impacto en el liderazgo escolar, Glatter *et al*. (2003) distinguen dos modelos de descentralización con importantes implicaciones para el papel de los líderes escolares.

El *empoderamiento local* se refiere a la transferencia de responsabilidades a una autoridad intermedia entre los gobiernos centrales (o estatales) y las escuelas, como los distritos escolares en Estados Unidos de América. En tales contextos, las escuelas suelen ser consideradas como parte de un sistema educativo local o de una red más amplia de escuelas, con derechos y obligaciones recíprocos (Glatter *et al*., 2003). La autoridad educativa municipal o local puede participar al conectar a las escuelas con otros servicios públicos y de desarrollo comunitario, así como al alentar a las escuelas a colaborar entre ellas. Por tanto, es posible

que se pida a los líderes escolares que desempeñen un papel mayor en el liderazgo "más allá de los límites de la escuela" (véase el capítulo 2).

El empoderamiento escolar (o autonomía escolar) se refiere a la devolución de las responsabilidades. Transferir los poderes de toma de decisiones a las escuelas ha sido un objetivo principal de los movimientos de reforma descentralizadora y reestructuradora desde la década de 1980. En los contextos de una mayor autonomía escolar, se pide a los líderes escolares que cumplan con responsabilidades que requieren un conocimiento especializado que muchos no adquieren mediante la capacitación formal. Nuevas responsabilidades incluyen establecer sistemas de presupuestación y contabilidad, escoger y pedir materiales, entablar relaciones con contratistas y vendedores, diseñar programas de selección de maestros, por nombrar unas pocas. En muchos casos, la autonomía escolar hace que el trabajo de los líderes escolares requiera más tiempo al aumentar su carga de trabajo administrativa y de gestión. Dado que las responsabilidades financieras y de personal aumentan de manera aguda, la autonomía escolar en ocasiones se asocia con menos tiempo y atención para proporcionar liderazgo orientado a una mejor enseñanza y aprendizaje.

La descentralización a menudo requiere también líderes escolares para que participen más en la comunicación, la cooperación y la formación de coaliciones. Donde predomina el empoderamiento local, se pide a los líderes escolares que desarrollen sólidas habilidades de formación de redes y colaboración, y que participen con sus pares y con organismos intermedios en todo el sistema educativo local. Donde predomina el empoderamiento escolar, el personal docente, los padres de familia y los representantes de la comunidad suelen ser atraídos, de manera formal o informal, al proceso de toma de decisiones en la escuela (OECD, 2001b). Por tanto, los líderes escolares necesitan negociar continuamente entre demandas descendentes de reglamentaciones y normas centrales, demandas internas de maestros y estudiantes, y expectativas externas de los padres de familia y la comunidad local.

Si bien la mayoría de los países está cambiando a modelos más descentralizados de gobierno, aún persisten diferencias importantes entre los diferentes países (véase el anexo 1. A2). En sistemas altamente centralizados, en los que casi todas las decisiones aún se toman a escala nacional o estatal, el trabajo del líder escolar permanece confinado de manera bastante estrecha a aplicar las políticas decididas en niveles administrativos más altos en una realidad para maestros y estudiantes. En el otro extremo del continuo, en sistemas que tienen autoridad descentralizada sobre el currículum, el personal y los presupuestos a nivel escolar, el trabajo del líder escolar es muy diferente, con mucha más responsabilidad en áreas como la administración de recursos humanos y financieros o liderazgo educativo. Sin embargo, en la mayoría de los países, la dirección escolar se acerca a la mitad de la secuencia, con algunas funciones centralizadas, otras descentralizadas y un interjuego sustancial entre los líderes de los diferentes niveles del sistema educativo.

Responsabilidad por los resultados

Si bien hay una tendencia clara hacia la descentralización de responsabilidades por el presupuesto, el personal y la oferta de educación en la mayoría de los países de la OCDE, muchos han centralizado de manera simultánea el control del currículum o regímenes de rendición de cuentas en el gobierno estatal o central como una manera de medir y promover el progreso escolar (OECD, 2007b). Los marcos de rendición de cuentas e informe de los resultados de rendimiento crean nuevas obligaciones para las escuelas y los líderes escolares para desempeñarse de acuerdo con normas y expectativas centralmente definidas.

A medida que los requisitos de pruebas estandarizadas regulares aumentan, la función del director escolar ha cambiado en muchos países, de ser responsable de los insumos a ser responsable de los resultados de desempeño de maestros y estudiantes. El aumento de los requisitos de rendición de cuentas ejerció presión sobre los líderes escolares para generar evidencia documentada de un desempeño escolar exitoso. Esto puede aumentar de manera sustancial el papeleo y las restricciones de tiempo para los líderes escolares, debido a que se les requiere que registren, documenten y comuniquen con cuidado los desarrollos de la escuela y de los estudiantes.

En sus procesos de planificación, se espera cada vez más que los líderes escolares ajusten los currículos a las normas dictadas centralmente. De acuerdo con Leithwood (2001), se espera que los líderes escolares se vuelvan "más estratégicos en su elección de metas y más orientados a la planificación y la información acerca de los medios para lograr dichas metas". Eso implica la interpretación de los resultados de las pruebas para la mejora escolar y el dominio de las habilidades relacionadas con una administración con un buen manejo de la información.

Elección y competencia escolares

Otra tendencia observada en los países de la OCDE es el cambio hacia el aumento de la elección de escuela. Un tercio de los países de la OCDE ponen la información sobre las escuelas a la disposición de los padres de familia, para propósitos de una elección de escuela informada (OECD, 2007b). En algunos casos, la elección de escuela se utiliza deliberadamente como un mecanismo para elevar la competencia entre escuelas autónomas. En los sistemas donde la financiación sigue a los estudiantes, los padres de familia son tratados como clientes que eligen la escuela que brinda la mejor calidad.

Aunque no todos los ambientes de elección de escuela ejercen de hecho presión sobre las escuelas y los líderes escolares para que compitan, en algunos entornos se espera cada vez más que los líderes escolares hagan una labor eficiente de mercadeo de sus escuelas, sepan lo que las escuelas competidoras ofrecen, desarrollen nichos para sus escuelas y mantengan buenas relaciones de clientela con los estudiantes y sus padres (Leithwood, 2001). Por consiguiente, se requiere que dirijan con estrategia y disciernan entre una amplia variedad de acontecimientos, amenazas y oportunidades locales, nacionales e internacionales que puedan afectar a sus escuelas (Barnett, sin fecha).

Enfoque renovado en la enseñanza y el aprendizaje

Las direcciones de política ya analizadas han sido parte de una tendencia más amplia a fortalecer los sistemas educativos y mejorar el desempeño de los estudiantes. Para la mayoría de los países, esto ha significado algunos o todos los efectos siguientes: niveles crecientes de rendimiento estudiantil general, reducción de la diferencia en logros entre las poblaciones de alumnos, oferta de servicios educativos incluyentes para grupos como alumnos con necesidades especiales y menores inmigrantes, reducción de las tasas de deserción y logro de una mayor eficacia. La combinación de los mandatos y programas desarrollados para alcanzar estas metas tiene un denominador común: aumentar el enfoque de las escuelas en la enseñanza y el aprendizaje.

A las escuelas de diversos países se les solicita en particular que aumenten la *individualización y personalización del aprendizaje y la instrucción*, y que proporcionen una *educación más incluyente y multicultural*. Como el intermediario clave entre la política central y la práctica

en el salón de clase, y como el agente principal que establece las condiciones en la escuela para una enseñanza y un aprendizaje efectivos, al líder escolar corresponde gran parte de la responsabilidad de convertir la política en una enseñanza y un aprendizaje mejorados.

Estudiosos (Elmore, 2008; Mulford, 2003) sugieren ahora que una función esencial del liderazgo escolar es propiciar el "aprendizaje organizacional", esto es, construir la capacidad de la escuela para un desempeño alto y una mejora continua mediante el desarrollo del personal, creando el ambiente y las condiciones para el aprendizaje colectivo y el uso cuidadoso de la información con miras a mejorar el currículum y la educación.

Atender las necesidades de estudiantes cada vez más diversos

Las escuelas de casi todos los países atienden ahora a una población más heterogénea y están presionadas para ofrecer programas más incluyentes y sensibles en el aspecto multicultural. Países tan diversos como Austria, Chile y Finlandia informan que enfrentan desafíos de poblaciones cada vez más heterogéneas, para quienes los maestros pueden necesitar adoptar métodos de enseñanza más especializados e invertir un esfuerzo extra en superar los obstáculos en habilidades y lenguaje. Muchos países están fijando metas para resolver estos asuntos.

Por ejemplo, en Austria, cada escuela debe desarrollar un programa para asegurar que cada estudiante que no consiguió alcanzar los objetivos del currículum reciba una educación adecuadamente individualizada. De manera similar, las escuelas municipales de educación primaria y secundaria de Dinamarca deben desarrollar un plan de estudios para cada alumno. Las escuelas de varios países como Inglaterra, Irlanda y España enfrentan el desafío de garantizar una educación eficaz para números considerables de estudiantes viajeros y migrantes. Las estrategias de personalización en países como Suecia e Inglaterra impulsan a las escuelas a integrar la evaluación, el análisis de información y el diseño de experiencias de aprendizaje a la rutina de la enseñanza, a adoptar una variedad más amplia de técnicas de enseñanza, a ofrecer un currículum más especializado, a adaptar la organización de la escuela y establecer lazos con proveedores de servicios externos a la escuela.

Nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje

La investigación ha añadido elementos a los conceptos de aprendizaje y de adquisición de conocimientos de los estudiantes, así como de la enseñanza y educación. En algunos casos las ha alterado radicalmente, de manera que las escuelas deben adoptar nuevos enfoques a la enseñanza y el aprendizaje y a la organización de la instrucción. Los programas escolares de muchos países por tradición han hecho hincapié en el aprendizaje repetitivo pasivo y en la educación didáctica centrada en el maestro. Las evaluaciones han medido la memorización basada en hechos más que la comprensión profunda, la capacidad de sintetizar con otro conocimiento y las aplicaciones en las situaciones del mundo real fuera del salón de clase.

El desarrollo de las sociedades de conocimiento y la mayor posibilidad de comparar los resultados de los estudiantes entre los países debido a evaluaciones internacionales como PISA, provocan que algunos países modifiquen sus modos de impartir educación y el trabajo estudiantil (OECD, 2007a). Muchos países buscan explotar las posibilidades de formas más poderosas de un aprendizaje activo y constructivo y de la "enseñanza para la comprensión". Irlanda, por ejemplo, cambió el currículum de la escuela primaria para fomentar el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje activos y el programa posprimario para poner énfasis en un aprendizaje activo, más independiente.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Por tradición la enseñanza se ha practicado como un arte solitario por maestros individuales, a solas en sus salones de clase. La autonomía se apreciaba en gran medida y había resistencia a las intromisiones en la práctica solitaria. Pero un gran conjunto de investigación convincente en las dos décadas pasadas ha desarrollado nuevas visiones de la enseñanza eficaz que se basan en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Louis *et al.*, 1996; Stoll y Louis, 2007).

Los propios líderes escolares deben dominar las nuevas formas de pedagogía y deben aprender a vigilar y mejorar la nueva práctica de sus maestros. Además, en lugar de fungir como rectores *primus inter pares*, tienen que convertirse en líderes del aprendizaje responsables de formar comunidades de práctica profesional. Los métodos de evaluación y desarrollo profesional requieren una aplicación más sofisticada y los directores deben integrarlos a los acontecimientos del día de trabajo normal.

Pese a que las prácticas varían en los diferentes países, resulta claro que por lo general se espera que el liderazgo escolar juegue un papel más activo en el liderazgo educativo: vigilancia y evaluación del desempeño de los docentes, conducción y organización de la tutoría y de la instrucción, planificación del desarrollo profesional de los docentes y orquestación del trabajo de equipo y la educación cooperativa. Los países observan también un cambio en el énfasis, de funciones de tipo más administrativo y de gestión a funciones de liderazgo que consisten en brindar visión académica, planificación estratégica, desarrollo de capas más profundas de liderazgo y construcción de una cultura y comunidad del aprendizaje.

Como resultado de los crecientes mandatos y programas centrales, las cambiantes poblaciones de estudiantes y el mayor conocimiento de la práctica eficaz, las escuelas se encuentran bajo una enorme presión de cambiar y corresponde al líder escolar la gestión de los procesos de cambio. La transformación de la política en resultados ocurre de manera más crucial mediante la adaptación de la práctica en la escuela y el aula. El proceso es complejo y debe dirigirse con un fin definido y habilidad. En algunos casos, hay que vencer la resistencia al cambio con apoyo cuidadosamente estructurado, información relevante, un claro sentido de propósito y metas y oportunidades para aprender las habilidades que se demandan (Hall y Hord, 2005). Si bien algunos cambios son meramente técnicos y pueden lograrse con prontitud, el cambio más significativo requiere un ajuste más profundo de los valores y las creencias acerca del trabajo (Heifetz, 1998). En tal caso se necesitan habilidades sofisticadas de liderazgo "adaptativo" (Heifetz y Linsky, 2002) y "transformacional" (Burns, 1978; Leithwood, 1992; Leithwood y Jantzi, 1990; Leithwood y Jantzi, 2000).

1.5 La realidad actual del liderazgo escolar

Necesitamos contrastar estas tendencias con la práctica y la forma actuales del liderazgo escolar en los países de la OCDE. En general, en muchos países ha sido sólo un individuo –el director– el que ocupa la posición formal de liderazgo en las escuelas. Pese a que las funciones y responsabilidades de los directores han variado en diferentes contextos y con el tiempo, el que haya directores sigue siendo una característica común de los sistemas educativos de la OCDE.

En muchos países hay una creciente inquietud de que la función del director diseñada para las necesidades de una época diferente pueda no ser adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI. Aunque los países están adoptando enfoques más distribuidos y colaborativos al liderazgo, en promedio en los paí-

ses de la OCDE, es el director quien tiene la carga mayor de responsabilidades de liderazgo en el nivel escolar (OECD, 2004b). En esta sección se presenta una breve panorámica de las características de la fuerza de trabajo formada por los directores y las principales dificultades que la profesión enfrenta.

Los directores trabajan en una variedad de contextos

Dependiendo de los contextos escolares en los cuales trabajan, los directores encaran diversas dificultades. Las diferencias en el nivel escolar o los factores contextuales son implicaciones importantes para su práctica de liderazgo. Leithwood (2005), en una revisión de los hallazgos en estudios de caso en siete países, encontró aspectos del "contexto organizacional o social extenso en el que trabajan los directores" que ejercen un impacto en sus prácticas. Estos aspectos incluyen: información de antecedentes de los estudiantes, ubicación de la escuela (por ejemplo, urbana, rural), tamaño de la escuela, asignación gubernamental o pública contra asignación no gubernamental, tipo de escuela y nivel escolar (educación primaria, media básica o secundaria, media superior o preparatoria).

En otros estudios se encontró que el nivel de la educación influye en el tipo de prácticas de liderazgo requeridas. Las escuelas primarias tienden a ser más pequeñas y a entrañar diferentes desafíos de liderazgo que las escuelas secundarias grandes. Las escuelas primarias pequeñas ofrecen más oportunidades a los directores de pasar un tiempo en los salones de clase y supervisar de cerca a los maestros, en tanto que los líderes de escuelas secundarias grandes tienden a influir en la enseñanza de manera más indirecta y pueden delegar a líderes de maestros o jefes de departamento el manejo de los asuntos curriculares (Leithwood *et al.*, 2004). En muchas escuelas primarias, los directores son también maestros de aula, lo cual puede llevarlos a visualizar su liderazgo en una forma más colegiada y participativa. Por ejemplo, Heck descubrió que los directores de las escuelas primarias eficaces participan más directamente en asuntos educativos que los directores de las escuelas secundarias eficaces (Heck, 1992).

La gráfica 1.1 indica que en todos los países, excepto en Bélgica (comunidad francesa) y Suecia, la mayoría de los directores escolares trabaja en escuelas primarias. Países como Australia, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda, Dinamarca e Irlanda del Norte por tradición tienen grandes cantidades de pequeñas escuelas primarias rurales. Como señalara Southworth (2002), no analizar las diferencias entre sectores escolares puede generar imprecisión en las discusiones y el desarrollo del liderazgo. Al diseñar la política del liderazgo escolar, es importante que los gobiernos tomen en cuenta los factores contextuales para responder con mayor eficacia a las diferentes necesidades de los directores en diferentes tipos de escuelas.

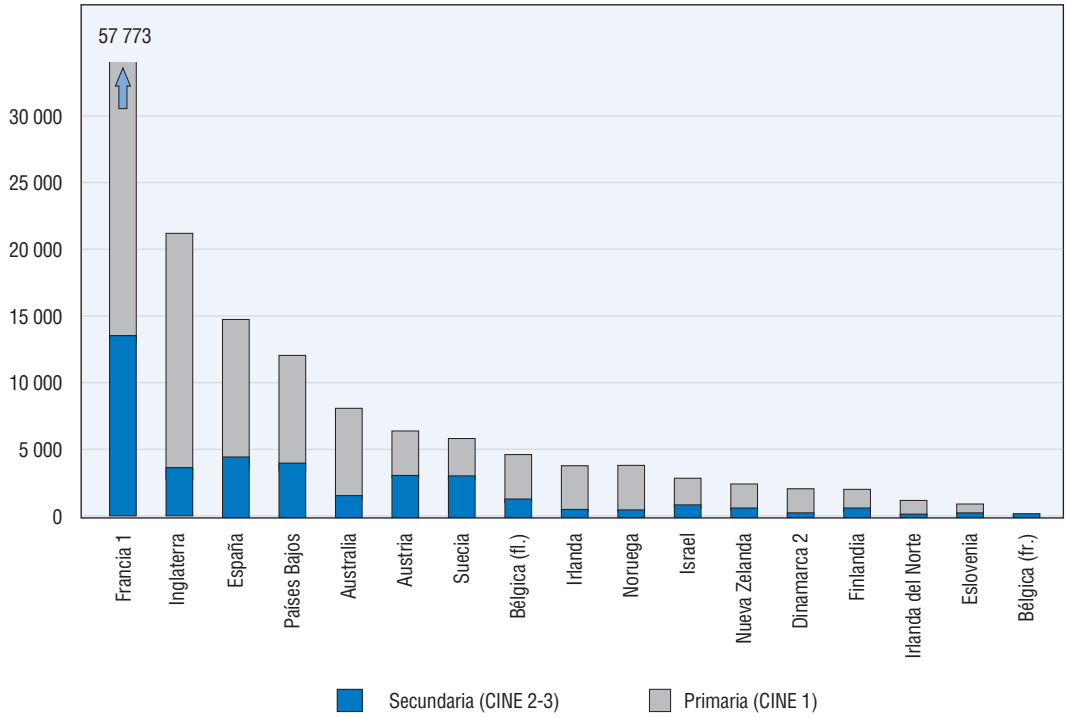
Un grupo reducido con alta responsabilidad

La cantidad de directores en funciones varía ampliamente, con entre 250 y 55 000 individuos en puestos de dirección de escuela en países particulares. En la mayoría de los países participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar*, hay menos de 5 000 directores (véase la gráfica 1.1).

El pequeño número de individuos que ocupan puestos de dirección en la mayoría de los países hace posible proporcionar formación, apoyo e incentivos a una gran proporcion de directores, tal vez incluso a cada uno de ellos. Desarrollar la fuerza de trabajo de directores promete ser una inversión muy rentable de capital humano, pues el liderazgo de calidad puede influir en forma directa en las motivaciones, actitudes y compor-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Gráfica 1.1 **Número de directores en escuelas primarias y secundarias, 2006/2007, escuelas públicas**



Nota: director se refiere al rector, director o administrador de la escuela, quien ocupa el puesto de liderazgo más alto dentro de un plantel individual. Escuela primaria por lo general se refiere al nivel 1 de la CINE. Escuela secundaria por lo general se refiere a los niveles 2 y 3 de la CINE (escuela media básica y media superior).

1. En el caso de Francia, el número de directores de escuela secundaria incluye tanto a los directores como a los directores suplentes.

2. En el caso de Dinamarca, escuela primaria se refiere a la *folkeskole*, que es la escuela primaria y secundaria municipal y comprende la CINE 1 y 2 (un año de preescolar, nueve años de educación primaria y secundaria y un año de forma 10º).

Fuente: OCED *Improving School Leadership* Country Questionnaires.

tamientos de los maestros y de modo indirecto contribuye a un aprendizaje mejorado de sus alumnos. El hecho de que un grupo tan pequeño de personas pueda tener un impacto potencial en cada estudiante y maestro del país hace de los directores un eje clave de política para las mejoras educativas.

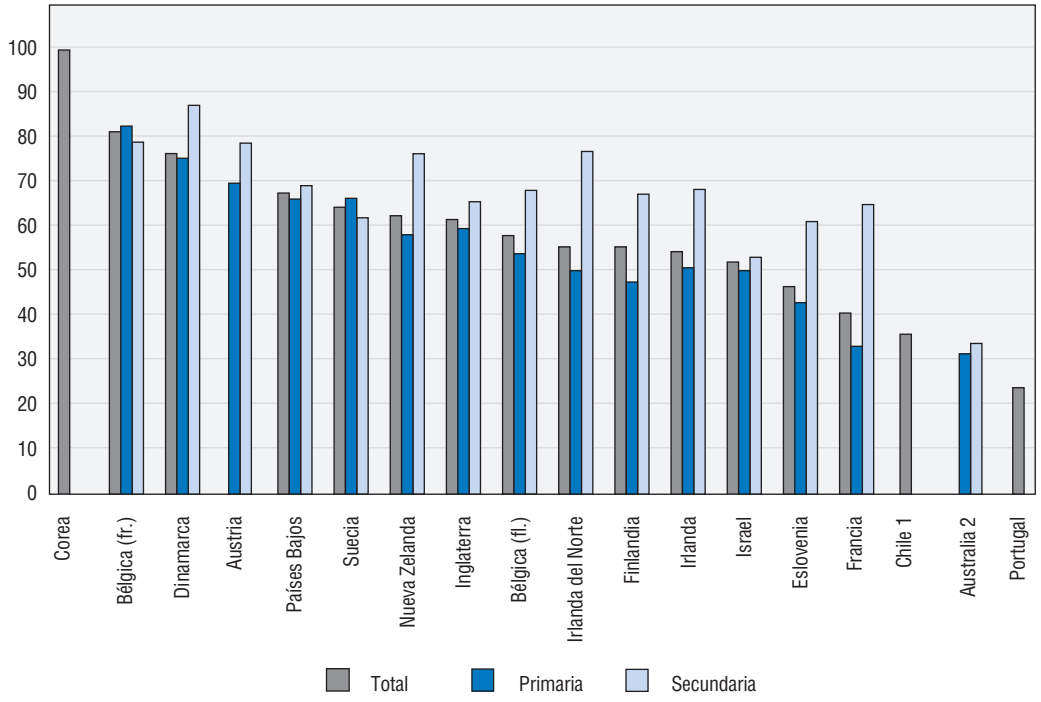
Pero la cantidad limitada de directores también despierta inquietud. Como ya se analizó, la carga de trabajo del liderazgo escolar se ha ampliado e intensificado en las décadas recién pasadas. Alguna vez limitado a funciones de administrador o rector burocrático, el puesto cada vez más es definido por un conjunto de funciones nuevo, mucho más grande y más exigente. Entre otras cosas, se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje. Esta carga de trabajo va más allá de lo que un solo individuo puede lograr con éxito.

Una profesión que envejece

En la mayoría de los países de la OCDE, los directores en servicio activo están envejeciendo y gran cantidad de líderes escolares se retirarán durante los próximos cinco a 10 años. La edad promedio de los directores de escuela ha aumentado durante las dos décadas recién pasadas. En los países participantes en los que se contaba con información (véase la gráfica 1.2), el líder escolar promedio tenía 51 años de edad en 2006-07. Una significativa mayoría de directores en muchos países tienen ahora más de 50 años, en especial en Corea (99%), Bélgica (comunidad francesa) (81%) y Dinamarca (76%). El perfil de edad es particularmente alarmante en la educación secundaria en la mayoría de los países. Conforme los líderes escolares pertenecientes a la generación posterior al final de la Segunda Guerra Mundial se jubilen, un número mucho mayor de nuevos líderes escolares tendrá que ingresar a la profesión en la siguiente década que en periodos equivalentes del pasado.

La inminente jubilación de la mayoría de los directores trae consigo tanto desafíos como nuevas oportunidades a los sistemas educativos de la OCDE. Aunque significa una pérdida importante de experiencia, también proporciona una oportunidad sin precedente de reclutar y formar a una nueva generación de líderes escolares con los conocimientos, las habilidades y la disposición más adecuados para satisfacer las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos.

Gráfica 1.2 **Porcentaje de los directores de 50 años de edad y más, 2006/2007, escuelas públicas**



Nota: director se refiere al rector, director o administrador de la escuela, quien ocupa el puesto de liderazgo más alto dentro de un plantel individual.

1. La información de Chile es de 2005.

2. La información de Australia se refiere a los directores y sus suplentes inmediatos.

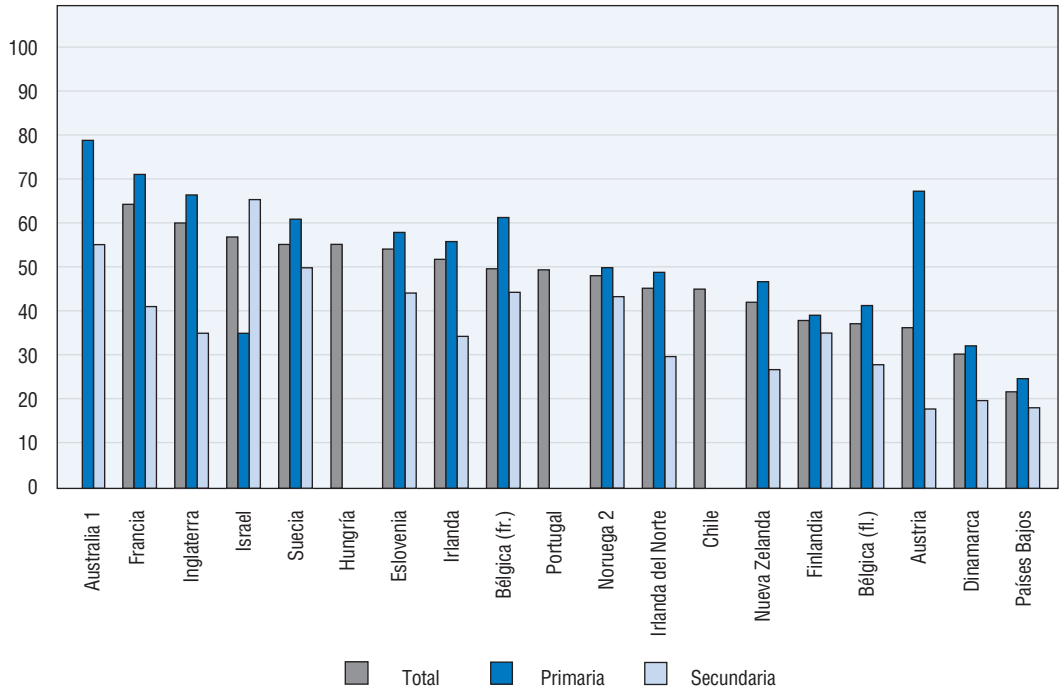
Fuente: OECD *Improving School Leadership* Country Background Reports y Country Questionnaires, disponibles en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Una distribución de géneros desigual entre los niveles de educación

Si bien en casi todos los países las mujeres constituyen la mayoría de los maestros, son una minoría en los puestos de dirección y los avances en su carrera en muchos casos se concentran en escuelas primarias pequeñas. En todos los países, excepto Australia, Israel y Suecia, las mujeres tienen una representación menor en puestos de liderazgo en escuelas secundarias (véase la gráfica 1.3). En Austria, Bélgica, Dinamarca, Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda e Irlanda del Norte, el porcentaje de mujeres en puestos de dirección de escuela secundaria permanece abajo del nivel de 40%. Al mismo tiempo, las mujeres directoras están sobrerrepresentadas en la educación primaria en cerca de la mitad de los países sobre los cuales se cuenta con información.

Gráfica 1.3 **Porcentaje de directoras, 2006/2007, escuelas públicas**



Nota: directora se refiere a la rectora, directora o administradora de la escuela, quien ocupa el puesto de liderazgo más alto dentro de un plantel individual.

1. La información de Australia se refiere a directoras y sus suplentes inmediatas.

2. La información de Noruega es de 2005.

Fuente: OECD *Improving School Leadership* Country Background Reports y Country Questionnaires, disponibles en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

Un trabajo cada vez menos atractivo

En tanto que la edad promedio de los directores está aumentando en los países de la OCDE, muchos países enfrentan a la vez números decrecientes de solicitudes de puestos de dirección. De los 22 países y regiones participantes en la actividad, 15 informaron de dificultades para encontrar suficientes candidatos aptos para la dirección. En muchos países, han tenido que repetirse los anuncios de puestos de dirección durante largos periodos por no haberse

presentado un candidato idóneo. En algunos casos, el número de solicitantes por puesto ha bajado en forma drástica en las décadas pasadas.

La evidencia obtenida en investigaciones indica que las imágenes negativas atribuidas al trabajo, las funciones sobrecargadas y las condiciones de trabajo, la falta de preparación y capacitación, así como los sueldos y remuneraciones inadecuados se encuentran entre los principales factores que desalientan las solicitudes de candidatos potenciales. Estudios realizados en diversos países muestran que la mayoría de los maestros y directores adjuntos no están interesados en ser promovidos a la dirección porque la pequeña remuneración adicional no refleja en forma adecuada el gran aumento en la carga de trabajo y la responsabilidad (véase el capítulo 5). En algunos países, otro factor disuasivo que las generaciones más jóvenes asuman la dirección es encadenarse al puesto sin ninguna otra opción en su carrera.

Según varios estudios, muchas frustraciones experimentadas por los directores se relacionan con la carga excesiva de trabajo y el hecho de que a menudo se sienten incapaces de cumplir con todas sus labores y responsabilidades. Diversos países informan que los directores se encuentran bajo un gran estrés. El estrés es generado por la expansión e intensificación de las funciones y responsabilidades, por la ambigüedad y el conflicto surgidos en las nuevas funciones, por el ritmo de cambio y las demandas de administrar a otros en el cambio, por una mayor responsabilidad por los resultados y el escrutinio públicos, así como, algunas veces, por la reducción de la matrícula y la necesidad de competir en busca de estudiantes y por la reducción en la asignación de fondos. Tal estrés puede disminuir la capacidad del director de trabajar lo mejor posible y con el tiempo puede erosionar su compromiso con el trabajo.

Del puesto de dirección al liderazgo

El puesto de director sigue siendo un aspecto esencial de las escuelas en todos los países participantes, pero ahora enfrenta diversos desafíos. Ya que las expectativas de lo que las escuelas deberían lograr han cambiado dramáticamente durante los años recientes, los países necesitan desarrollar nuevas formas de liderazgo escolar más adecuadas para responder a los entornos educativos actuales y futuros. Para hacerlo, deberán atacar de manera simultánea dos conjuntos de dificultades.

Primero, necesitan apoyar y capacitar de nuevo a los directores de escuela que en la actualidad ocupan ese puesto. En su mayoría fueron contratados en escuelas en ambientes educativos que eran fundamentalmente diferentes de como son ahora. Con el tiempo las reglas de compromiso para la dirección o el liderazgo han cambiado. Dado que las funciones y las responsabilidades de los directores han evolucionado, también es necesario modificar los términos y condiciones de servicio. Los directores de hoy deben aprender a adoptar nuevas formas de un liderazgo más distribuido. Necesitan formación continua para desarrollar y actualizar sus capacidades, y necesitan estructuras de recompensas e incentivos para seguir motivados en el trabajo y brindar un liderazgo de alta calidad.

Segundo, los países requieren preparar y formar a la próxima generación de líderes escolares. En particular en una época de alta rotación demográfica en el liderazgo, pensar e interesarse por el futuro es un aspecto esencial del liderazgo sistémico. La mejora duradera depende de una clara definición y una mejor distribución de las tareas de liderazgo dentro de las escuelas, mecanismos de sucesión planificada, procesos profesionalizados de selección, formación preparatoria, tutoría de nuevos líderes, condiciones de trabajo que atraigan a graduados de alta calidad al liderazgo educativo y compromiso con una mayor densidad

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

y capacidad de liderazgo dentro de escuelas de las cuales pueden surgir los líderes futuros de alto nivel.

Al mismo tiempo, es importante contextualizar las políticas de liderazgo escolar. No hay un solo modelo de liderazgo que pueda transferirse con facilidad entre diferentes contextos de nivel escolar y nivel sistémico. Los contextos específicos en los cuales operan las escuelas pueden limitar el espacio para maniobrar del líder escolar, o brindar oportunidades para diferentes tipos de liderazgo. Dependiendo de los contextos escolares en los que trabajen, los líderes escolares enfrentan conjuntos muy diferentes de desafíos. Los enfoques a la política de liderazgo escolar deben basarse en consideraciones cuidadosas del contexto en el que operan las escuelas y sus desafíos particulares.

1.6 Resumen: por qué importa el liderazgo escolar

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en los programas de política educativa de la OCDE y sus países miembros. Desempeña un papel clave en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y situación en los cuales trabajan. El liderazgo escolar eficaz es esencial para mejorar la eficacia y la equidad de la educación.

La práctica del liderazgo escolar ha sido influenciada en gran medida por los cambios en gobernanza educativa y en los contextos escolares. Por un lado, hay avances hacia la descentralización y autonomía junto con una mayor rendición de cuentas; por otro lado, nuevos enfoques a los procesos de enseñanza y aprendizaje y poblaciones estudiantiles cada vez más variadas están cambiando las funciones y responsabilidades del liderazgo.

Como resultado de estas tendencias y factores, el liderazgo escolar ha cambiado radicalmente en los países de la OCDE. Ahora se define cada vez más por un conjunto exigente de funciones, incluyendo las tareas administrativas y de gestión, los recursos financieros y humanos, las relaciones públicas, el aseguramiento de la calidad y el liderazgo para una enseñanza y aprendizaje mejorados.

En muchos países la generación actual de directores se acerca a la edad de la jubilación y se vuelve más difícil remplazarlos. A los posibles candidatos les desalienta presentar su solicitud debido sobre todo a las cargas excesivas de trabajo, la falta de preparación y formación, la falta de perspectivas profesionales y las remuneraciones y apoyos inadecuados.

Estos acontecimientos han hecho que el liderazgo escolar sea una prioridad en los sistemas educativos de la OCDE y los países miembros. La calidad del liderazgo escolar necesita mejorarse y hacerse sostenible. En los siguientes capítulos se identifican cuatro ejes principales de política que, considerados en conjunto, pueden mejorar la práctica del liderazgo escolar. Éstos deberán ayudar a los gobiernos a decidir cómo preparar y construir un liderazgo de alta calidad:

1. (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar
2. Distribuir el liderazgo escolar
3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz
4. Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva

Anexo 1.A1

Investigación acerca de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes

Tres conclusiones generales parecen surgir de la investigación que analiza los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes (OECD, 2005b). Primero, las características de los antecedentes de los estudiantes –en especial antecedentes sociales, económicos y culturales– suelen aparecer como la fuente más importante de variación en el logro estudiantil. Tales características de los estudiantes no pueden ser influenciadas con facilidad por la política educativa en el corto plazo. Segundo, los factores relacionados con la escuela, que están más abiertos a la influencia de la política, explican una parte más pequeña de las variaciones en el aprendizaje estudiantil que las características de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood *et al*., 2006; OECD, 2005b). Tercero, entre las variables en el nivel escolar, los factores que están más cercanos al aprendizaje estudiantil, como la calidad de los docentes y las prácticas del salón de clase, tienden a tener la repercusión más fuerte en el logro estudiantil (Leithwood y Riehl, 2003; OECD, 2005b).

Al mismo tiempo, los hallazgos de la literatura sobre eficacia y mejora escolares durante las tres décadas pasadas han destacado de manera consistente la función fundamental de los líderes escolares (Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000; Townsend, 2007). Un conjunto reciente de literatura sobre los efectos del liderazgo proporciona evidencia adicional de que el liderazgo escolar influye en el aprendizaje estudiantil (Leithwood *et al*., 2006). La investigación acerca de la relación entre el liderazgo escolar y el aprendizaje estudiantil tradicionalmente se basa en dos tipos de evidencia empírica: la evidencia de los estudios de caso o los estudios cuantitativos a gran escala (Leithwood y Riehl, 2003).

La literatura sobre estudios de caso de manera consistente destaca el papel decisivo del liderazgo escolar en la eficacia y la mejora del liderazgo escolar. Estudios de caso de una amplia gama de países y contextos escolares demuestran que las escuelas exitosas tienen líderes que hacen una contribución significativa a la eficacia de sus escuelas. La mayoría de los estudios de caso de liderazgo escolar comienzan con la identificación de escuelas que son exitosas por sus resultados, incluyendo metas de aprendizaje académico estudiantil y social, para después avanzar con el análisis de las características del liderazgo exitoso en estas escuelas. Sin embargo, es difícil generalizar con respecto a los resultados de dichos estudios.

Evidencia empírica surgida de estudios cuantitativos a gran escala orientados a medir el impacto de los directores en los resultados de aprendizaje de los estudiantes parece ser más ambigua e inconsistente, y los grados de efecto oscilan entre no existentes y muy significativos. Los análisis de este tipo de estudio (Hallinger y Heck, 1996; Hallinger y Heck, 1998; Witziers *et al*., 2003) concluyeron que las discrepancias en los resultados de la investigación pueden ser explicados por diferencias conceptuales y metodológicas en el diseño de la investigación.

La conclusión general surgida de los más de 40 estudios considerados en estas revisiones es que los líderes escolares ejercen *una influencia medible, en su mayor parte indirecta,* sobre los resultados del aprendizaje. Esto significa que el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje estudiantil por lo general es mediado por otras personas, eventos y factores organizacionales, como maestros, prácticas del salón de clase y ambiente de la escuela (Hallinger y Heck, 1998). El descubrimiento de que la relación entre el liderazgo

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

y el aprendizaje estudiantil es mediada por tales factores destaca la poderosa función del líder escolar en cuanto a ayudar a crear las condiciones de una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje estudiantil.

Debe observarse que la investigación empírica sobre los factores que influyen en el aprendizaje estudiantil es desafiante en lo conceptual y lo metodológico. El aprendizaje estudiantil es conformado por una gama de factores extraorganizacionales e intraorganizacionales, incluyendo antecedentes socioeconómicos, habilidades y actitudes de los estudiantes, organización e impartición de la enseñanza, y políticas y prácticas escolares. Los estudios que miden la repercusión de diferentes factores en el logro estudiantil tienden a utilizar los conjuntos de datos y metodologías proporcionando medidas limitadas de aprendizaje e indicadores parciales de la gama de factores que influyen en él. Las consecuencias e implicaciones de política de dicha investigación pueden cuestionarse, sobre todo cuando los estudios tienden a generalizar resultados en diferentes contextos.

Falta abordar algunos aspectos conceptuales y metodológicos en la conducción futura de la investigación sobre el impacto del liderazgo escolar. En el análisis del liderazgo centrado en el aprendizaje en los países de la OCDE, preparado para la actividad *Mejorar el liderazgo escolar,* Chapman (2008) identificó varias áreas de interés, debates conceptuales no resueltos con importantes implicaciones para los responsables de política educativa:

- **¿Cuáles se aceptan como resultados significativos de la educación?**
- **¿Qué resultados de aprendizaje puede razonablemente esperarse que logren las escuelas, dados los factores como antecedentes de los estudiantes, estatus socioeconómico y compromiso familiar con la educación?**
- **¿Qué resultados escolares pueden razonablemente esperarse dados los diferentes niveles de recursos, el enfoque de la misión de la escuela y el tipo de escuela (pública o privada)?**
- **¿Qué aprendizaje es el más valorado?**
- **¿El aprendizaje de quién se valora: el de los estudiantes, los maestros, la comunidad escolar?**
- **¿Cómo pueden las estructuras de política nacional y estatal (incluyendo el currículum y la evaluación, la calidad y la mejora de la escuela) comprometerse e interactuar con éxito con actividades y características clave de la escuela (incluyendo enfoque de aprendizaje, estructura, cultura, capacidad de toma de decisiones) y el salón de clase (incluyendo tamaño de la clase, enfoques de enseñanza, recursos de aprendizaje) en maneras que optimizan la capacidad y el trabajo de los líderes escolares para influir en el aprendizaje eficaz y promoverlo?**

Leithwood y Levin (2005) concluyen que cualquier intento de diseñar y llevar a cabo un análisis exhaustivo de las maneras en las que las actividades de liderazgo influyen y promueven los resultados exitosos, requerirá que se tome un gran número de decisiones acerca de métodos y procedimientos, cualquiera de los cuales podría razonablemente ser sacado a relucir. Una revisión de los informes nacionales de la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar* y una revisión de la investigación existente no encontró ningún estudio a gran escala que proporcione resultados de un vínculo directo entre el liderazgo, el aprendizaje estudiantil y los resultados de la escuela que fuera aceptado por los responsables de política educativa como nacionalmente representativo y generalizable. Sin embargo, la mayor

importancia asignada a este campo de investigación está generando un conjunto de conocimientos cada vez más sofisticado en la profundidad y amplitud de la comprensión que promueve y proporciona. Los responsables de política educativa e investigadores pueden utilizarlo para construir útiles estructuras que puedan ayudar a conformar la política y la práctica educativas.

Anexo 1.A2

Niveles de toma de decisión en la política escolar

Porcentaje de decisiones relacionadas con la educación secundaria del sector público tomadas en cada nivel de gobierno, 2003

	Central	Estatal	Provincial / regional	Subregional	Local	Escuela	Total
Alemania	4	30	17		17	32	100
Australia		76				24	100
Austria	27	22			23	29	100
Bélgica (f.r.)[1]		32	25			43	100
Corea	9		34		8	48	100
Dinamarca	19				38	44	100
España		57	15			28	100
Finlandia	2				71	27	100
Francia	24		10	35		31	100
Grecia	80		4		3	13	100
Hungría	4				29	68	100
Inglaterra	11				4	85	100
Islandia	25				50	25	100
Italia	23		16		15	46	100
Japón	13		21		44	23	100
Luxemburgo	66					34	100
México	30	45	2			22	100
Noruega	32				32	37	100
Nueva Zelanda	25					75	100
Países Bajos						100	100
Portugal	50		8			41	100
República Checa	7		1		32	60	100
República Eslovaca	33		2		15	50	100
Suecia	18				36	47	100
Turquía[2]	49		27			24	100

Nota: los espacios en blanco indican que el nivel de gobierno no tiene responsabilidad principal por las decisiones.

1. En el caso de Bélgica (comunidad francesa), el nivel provincial/regional significa nivel estatal para 61% de las escuelas, nivel provincial para 21% y nivel local para 18%.

2. La información se refiere a la educación primaria.

Fuente: OECD (2004), *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*, OECD, París, disponible en www.oecd.org/edu/eag2004.

Bibliografía

Aalst, H.F. v. (2002), *"Education in Europe in the 21st Century: Trends and Challenges"*, *Working Paper* para el First International Academic Workshop: Educational Systems in East Asia and Western Europe: A Comparative Approach, organizado por la Shenyang Normal University, China, y la Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica.

Barnett, B.G. (sin fecha), *The Changing External Policy Context and the Role of the School Principal*, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra.

Bennis, W. y B. Nanus (1997), *Leaders: Strategies for Taking Charge*, Harper Business, Nueva York, NY.

Burns, J. (1978), *Leadership*, Harper and Row Publishers, Nueva York, NY.

Bush, T. y D. Glover (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, NCSL, Nottingham.

Chapman, J. (2008). "Learning-centred Leadership, Policies and Strategies across OECD Countries Targeting the Relationship between Leadership, Learning and School Outcomes", informe preparado para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*.

Dimmock, C. (1999), "Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas", en *Journal of Educational Administration*, vol. 37 (5), pp. 441-462.

Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Fullan, M. (2001), *The New Meaning of Educational Change* (tercera edición), Teachers College, Columbia University, Nueva York, NY.

Glatter, R., W. Mulford y D. Shuttlework (2003), "Governance, Management and Leadership", en OECD (2003), *Networks of Innovation: Towards New Models of Managing Schools and Systems*, OECD, París.

Hall, G. y S. Hord (2005), *Implementing Change: Patterns, Principles and Potholes* (segunda edición), Pearson Education, Boston, MA.

Hallinger, P. y R. Heck (1996), "Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1998-1995", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 32 (1), pp. 5-44.

Hallinger, P. y R. Heck (1998), "Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9 (2), pp. 157-191.

Hargreaves, A., G. Halász y B. Pont (2008), "The Finnish Approach to System Leadership", reporte de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

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

Heifetz, R. (1998), *Leadership Without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Heifetz, R.A. y M. Linsky (2002), *Leadership on the Line,* Harvard Business School Press, Boston, MA.

Hopkins, D. (2008), "Realising the Potential of System, Leadership", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Leithwood, K. (1992), "The Move Towards Transformational Leadership", en *Educational Leadership*, vol. 49 (5), pp. 8-12.

Leithwood, K. (2001), "School Leadership in the Context of Accountability Policies", en *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4 (3).

Leithwood, K. (2005), "Understanding Successful Principalship: Progress on a Broken Front", en *Journal of Educational Administration*, vol. 43 (6), p. 619.

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins (2006), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Report Number 800), NCSL/Department for Education and Skills, Nottingham.

Leithwood, K. y D. Jantzi (1990), "Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures", en *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1 (4), pp. 249-280.

Leithwood, K. y D. Jantzi (2000), "The Effects of Transformational Leadership on Organisational Conditions and Student Engagement with School", en *Journal of Educational Administration*, vol. 38.

Leithwood, K. y B. Levin (2005), "Understanding Leadership Effects on Pupil Learning", informe preparado para el UK Department for Education and Skills.

Leithwood, K., K.S. Louis, S. Anderson y K. Wahlstrom (2004), *Review of Research, How Leadership Influences Student Learning*, Learning from Leadership Project, Wallace Foundation, Nueva York, NY.

Leithwood, K. y C. Riehl (2003), *What We Know About Successful Leadership,* Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.

Louis, K.S., H. Marks y S. Kruse (1996), "Teachers' Professional Community in Restructuring Schools", en *American Journal of Education*, vol. 104 (2), pp. 103-147.

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

Moos, L. y S. Huber (2007), "School Leadership, School Effectiveness and School Improvement: Democra tic and Integrative Leadership", en T. Townsend (ed.) (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht, Países Bajos.

Mulford, W. (2003), "School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness", informe preparado para la actividad OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*.

OECD (2001a), *Public Sector Leadership for the 21st Century*, OECD, París.

OECD (2001b), *New School Management Approaches*, OECD, París.

OECD (2001c), *What Schools for the Future?*, OECD, París.

OECD (2004a), *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*, OECD, París.

OECD (2004b), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

OECD (2005a), *The Starterpack: Futures Thinking in Action*, OECD, París.

OECD (2005b), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.

OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis*, OECD, París.

OECD (2007b), *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*, OECD, París.

Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

PricewaterhouseCoopers (2007), *Independent Study into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, Londres.

Robinson, V.M.J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.

Scheerens, J. y R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Elsevier Science Ltd., Oxford.

Southworth, G. (2002), "Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence", en *School Leadership and Management*, vol. 22 (1), pp. 73-91.

Stoll, L., R. Bolam y P. Collarbone (2002), "Leading for Change: Building Capacity for Learning", en K. Leithwood y P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration,* pp. 41-73, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos.

Stoll, L. y K.S. Louis (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.

Teddlie, C. y D. Reynolds (2000), *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, Londres.

Townsend, T., (ed.) (2007), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, Springer, Dordrecht, Países Bajos.

Waters, T., R. Marzano y B. McNulty (2003), *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-Continent Research for Education and Learning, Denver, CO.

Witziers, B., R. Bosker y M. Krüger (2003), "Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association", en *Educational Administration Quarterly*, vol. 39 (3), pp. 389-425.

Yukl, G. A. (2002), *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Capítulo 2

(Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar

Este capítulo combina la teoría y la práctica al presentar recomendaciones a los países para aclarar las responsabilidades fundamentales del liderazgo escolar. Esta (re)definición de responsabilidades es una de las estrategias de política educativa que resulta esencial para mejorar el liderazgo escolar. Los líderes escolares sólo pueden ejercer influencia si cuentan con autonomía y apoyo para tomar decisiones significativas y si sus responsabilidades están bien definidas. El capítulo presenta evidencia de las funciones de liderazgo específicas que pueden influir de manera positiva en la enseñanza y el aprendizaje; asimismo, debate que las responsabilidades del liderazgo escolar deben redefinirse para concentrarse en la calidad docente, el establecimiento de metas y la aplicación de sistemas inteligentes de evaluación, gestión de recursos estratégicos y colaboración con entidades externas. Analiza también las maneras en que las definiciones o marcos de liderazgo pueden formularse y mejorarse para apoyar la selección, la formación y la evaluación de líderes escolares.

El liderazgo escolar puede influir en los resultados obtenidos por los estudiantes al crear el ambiente adecuado para que los maestros mejoren la práctica en el salón de clase y el aprendizaje por parte de los alumnos, como se destaca en el capítulo 1. Las investigaciones prueban que hay funciones de liderazgo específicas que ejercen una mayor influencia en la enseñanza y el aprendizaje que otras. Sin embargo, en la práctica, los líderes escolares sólo pueden causar impacto en los resultados de los estudiantes si disponen de suficiente autonomía y apoyo para tomar decisiones importantes y si sus principales responsabilidades están bien definidas y centradas en la enseñanza y el aprendizaje.

La definición de las responsabilidades de liderazgo esenciales debe guiarse por la investigación sobre las prácticas de liderazgo que con mayor probabilidad mejorarán la enseñanza y el aprendizaje, así como de las necesidades y dificultades específicas de los países. En muchos países, falta claridad con respecto a las labores esenciales a las que los líderes deberían dedicar su tiempo. Mejorar las definiciones de las responsabilidades esenciales de liderazgo puede proporcionar una base firme para la profesión y constituir un punto clave de referencia, tanto para quienes piensan entrar a formar parte de la profesión como para aquellos encargados de su selección, formación y evaluación.

2.1 Apoyar la autonomía del liderazgo escolar

Gran parte de la política educativa nacional, actual y emergente, se basa en el supuesto de que una mayor autonomía escolar puede resultar positiva para la puesta en marcha de la reforma educativa y el suministro de liderazgo con miras a una mejora en el aprendizaje. De acuerdo con informes de sus directores, una gran proporción de estudiantes en los países asociados a la OCDE y de los países miembros asiste a escuelas en las que los líderes escolares tienen un alto grado de autonomía en diferentes áreas de la toma de decisiones (OECD, 2007a).

En la gráfica 2.1 se muestra que, en promedio, en todos los países de la OCDE las escuelas cuentan con altos niveles de autonomía en las decisiones curriculares y sobre los recursos y niveles menores de autonomía en decisiones relacionadas con el personal, como los sueldos de los docentes y su selección. En promedio en la OCDE, cerca de 90% o más de los alumnos de 15 años de edad estudian en escuelas con considerable responsabilidad en políticas disciplinarias, admisión de estudiantes, elección de libros de texto y asignación de presupuestos dentro del plantel, y cerca de 70% o más de dichos estudiantes están matriculados en escuelas con considerable responsabilidad de formular el presupuesto escolar, establecer políticas de evaluación estudiantil, decidir qué cursos se ofrecen y determinar su contenido.

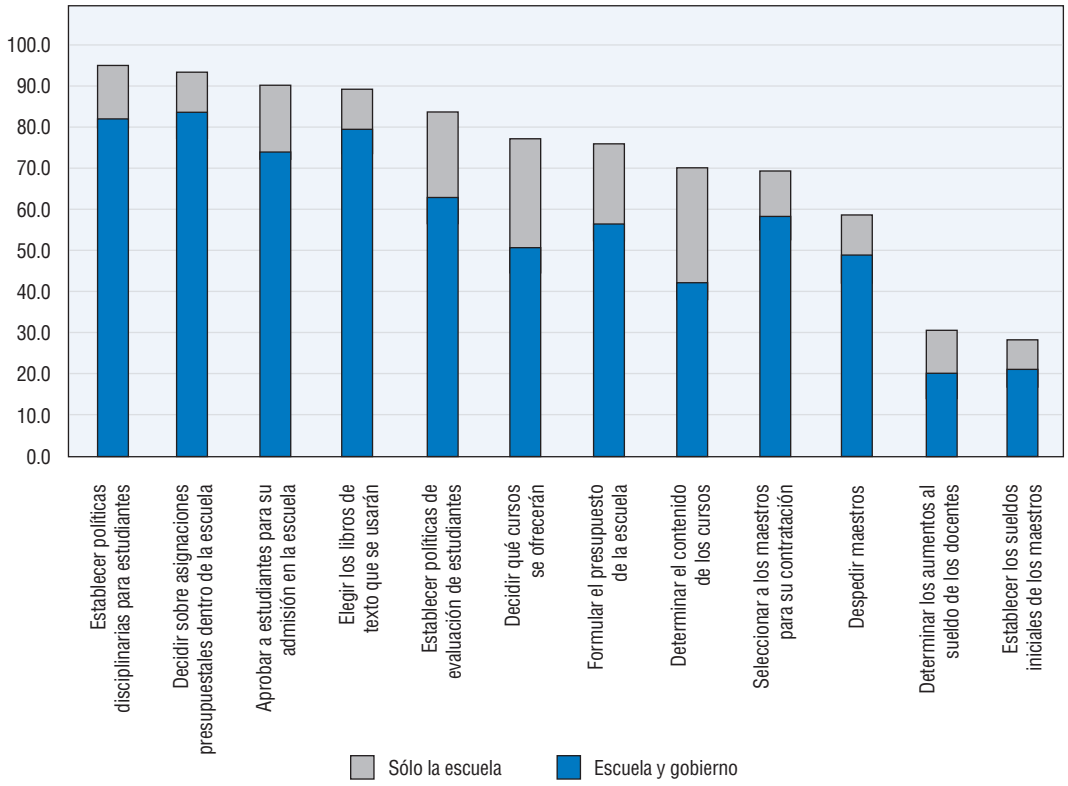
Por supuesto, el promedio de la OCDE oculta diferencias importantes entre los países. En tanto que en países como la República Checa, Hungría, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Suecia, el Reino Unido y Estados Unidos de América, la responsabilidad de los líderes escolares tiende a ser alta en la mayoría de las áreas, fue mucho más limitada en países como Grecia, Polonia, Portugal y Turquía (OECD, 2007a). Más aún, en algunos países, hay grandes variaciones entre las diferentes áreas de la toma de decisiones.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Al observar las relaciones entre los países, el análisis del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) indica que la autonomía escolar en las áreas estudiadas se correlaciona en forma positiva con el rendimiento de los alumnos. La información sugiere que en aquellos países en los que los directores reportaron, en promedio, grados más altos de autonomía en la mayoría de los aspectos de la toma de decisiones analizada, el rendimiento promedio de los estudiantes tendió a ser más alto (OECD, 2007a).

Gráfica **2.1 Participación promedio de las escuelas en la toma de decisiones en los países de la OCDE, 2006**

Porcentaje promedio de la OCDE de alumnos de 15 años de edad que estudia en escuelas en las que el director informó de una considerable responsabilidad de la escuela (director, maestros y/o consejos escolares) en la toma de decisiones



Fuente: OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París, http://dx.doi.org/10.1787/141887160188.

No obstante, la autonomía escolar por sí sola no lleva de manera automática a un liderazgo mejorado. Por un lado, en escuelas cada vez más autónomas, es importante que las responsabilidades esenciales de los líderes escolares se definan y delimiten con claridad. Los líderes escolares deberán tener un mandato explícito de concentrarse en las áreas que conducen más a mejores resultados de la escuela y de los estudiantes. De otra manera, la autonomía escolar puede ocasionar una carga excesiva de funciones, al hacer que la realización del trabajo requiera más tiempo, al aumentar las cargas de trabajo administrativo y gerencial, así como al desviar tiempo y atención del liderazgo educativo.

Por otra parte, la autonomía escolar eficaz requiere apoyo. Los líderes escolares necesitan tiempo y capacidad para ocuparse en las prácticas esenciales de liderazgo que contribuyen a una enseñanza y aprendizaje mejorados. Por consiguiente, es importante que la delegación de responsabilidades se acompañe de disposiciones para nuevos modelos de liderazgo más distribuido, nuevos tipos de formación y desarrollo para el liderazgo escolar y un apoyo e incentivos adecuados (véanse los capítulos 3 a 5).

Parece haber amplia evidencia de la investigación y la práctica en los países para fomentar que la política nacional, regional y local utilice nuevas comprensiones de las dimensiones esenciales de liderazgo como cimiento para diseñar las áreas fundamentales de responsabilidad de sus futuros líderes. Investigaciones recientes que emplean meta-análisis de datos han ampliado y fortalecido la base de conocimientos para guiar la reforma de políticas a orientarse al liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Marzano *et al.*, 2005; Robinson, 2007). En este capítulo nos centramos en cuatro grupos amplios de responsabilidades de liderazgo interrelacionadas que de manera constante se han identificado como conectados con la mejora en los resultados de los estudiantes.

Primero, *el liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente* se reconoce ampliamente como un componente esencial del liderazgo eficaz. La calidad docente es tal vez el factor determinante del rendimiento estudiantil más importante (OECD, 2005). Las responsabilidades de liderazgo relacionadas con la mejora en la calidad docente incluyen la coordinación del currículum y del programa de enseñanza, la supervisión y la evaluación de la práctica de los maestros, el fomento de su desarrollo profesional y el apoyo a culturas de trabajo colaborativas.

Segundo, se ha encontrado que el liderazgo escolar que se concentra en *establecer objetivos de aprendizaje y poner en marcha sistemas inteligentes de evaluación* ayuda a los estudiantes a desarrollar todo su potencial. Ajustar la educación a estándares nacionales, establecer metas escolares para el rendimiento de los estudiantes, medir los avances con respecto a esas metas y realizar ajustes al programa escolar para mejorar el rendimiento individual y general son los aspectos dinámicos de la gestión del currículum y la educación. El uso decidido de la información por parte de los líderes escolares es indispensable para garantizar que se preste atención al progreso de cada estudiante.

Tercero, con el aumento en las políticas de autonomía escolar, los líderes escolares tienen cada vez más autoridad en la gestión de los recursos humanos y financieros. El *uso estratégico de recursos y su ajuste a los fines pedagógicos* son clave para centrar todas las actividades operativas dentro de la escuela en el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Cuarto, una investigación reciente (Pont, Nusche y Hopkins, eds. , 2008) resaltó los beneficios del *liderazgo escolar fuera de los límites de la escuela*. Varias tareas de liderazgo fuera de la escuela, en sociedades con otras escuelas, comunidades, agencias sociales, universidades y como responsables de política educativa pueden mejorar el aprendizaje profesional, ampliar la mejora mediante la ayuda mutua y crear mayor cohesión entre todos los interesados en el logro y el bienestar de cada niño.

Si bien estas áreas han demostrado ser importantes para el liderazgo en muchos ambientes, debe haber margen para la individualización por tamaño, tipo de escuela y contexto local, regional y nacional. Las quejas acerca de los "líderes de marca" producidos por programas de desarrollo uniformes en extremo o centrales deben tomarse en serio (Ingvarson *et al.*, 2006), en especial debido a que gran parte de la investigación sobre liderazgo eficaz proviene sólo de un pequeño número de países y no siempre es factible transferirla a contextos diferentes.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

2.2 Responsabilidades esenciales del liderazgo escolar

En esta sección se estudian las cuatro responsabilidades esenciales del liderazgo escolar antes presentadas. Se analiza el grado de autonomía que los líderes escolares tienen en estas áreas en los países participantes y se proporciona evidencia de la repercusión de cada área de responsabilidad en los resultados escolares y estudiantiles.

Parte de la perspectiva empieza a ser evidente al observar los datos más recientes disponibles obtenidos del Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA 2006), en el que se pidió a los directores de escuelas de educación secundaria que informaran si las escuelas tenían una considerable responsabilidad en diferentes áreas de las decisiones escolares (OECD, 2007a). La información de PISA se complementa con datos más cualitativos obtenidos de los informes nacionales de la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* sobre liderazgo escolar en las escuelas primaria y secundaria. El liderazgo escolar, como se analiza en este capítulo, no se refiere sólo al director, sino también puede ser compartido por varios profesionales a nivel escolar (véase el capítulo 3).

Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente

Todos los países buscan disminuir las diferencias en logros entre las escuelas de bajo rendimiento y las de alto rendimiento, así como mejorar el rendimiento de todos los estudiantes. En este contexto, los estudiosos (Elmore, 2008; Mulford, 2003) sugieren que una función esencial del liderazgo escolar es propiciar el "aprendizaje organizacional", es decir, desarrollar la capacidad de la escuela de conseguir un alto rendimiento y una mejora continua por medio de la gestión del currículum y el programa de enseñanza, el desarrollo del personal y la creación del ambiente y las condiciones para el aprendizaje colectivo.

Gestionar el currículum y el programa de enseñanza

Las escuelas tienen un alto grado de responsabilidad en las decisiones relacionadas con los asuntos curriculares. Hay diferencias entre las tres áreas de competencia medidas por PISA (2006): determinar el contenido de los cursos, decidir qué cursos se ofrecen y elegir los libros de texto. En promedio en los países de la OCDE, 80% de los alumnos de 15 años de edad están matriculados en escuelas donde la escuela por sí sola tiene una considerable responsabilidad de elegir los libros de texto. En contraste, sólo 51% de los estudiantes se encuentra en escuelas donde únicamente los interesados en el nivel escolar tienen una considerable responsabilidad de decidir qué cursos se ofrecen y 43% de los alumnos acude a escuelas que cuentan con autonomía para determinar el contenido de los cursos.

Como se muestra en la gráfica 2.2, hay diferencias importantes entre los países. En Japón y Nueva Zelanda, cerca de 90% de los alumnos estudian en escuelas donde la escuela tiene una considerable responsabilidad en la decisión de la oferta de cursos, en comparación con menos de 16% en Grecia, Luxemburgo, Suiza y México. Con respecto al contenido del curso, en Japón, Polonia y Corea, más de 90% de los estudiantes asiste a escuelas donde el contenido de los cursos es establecido por profesionales en el nivel escolar, en tanto que en Grecia, Luxemburgo, Turquía, Canadá, Eslovenia y Suiza, la cifra es de 16% o menos.

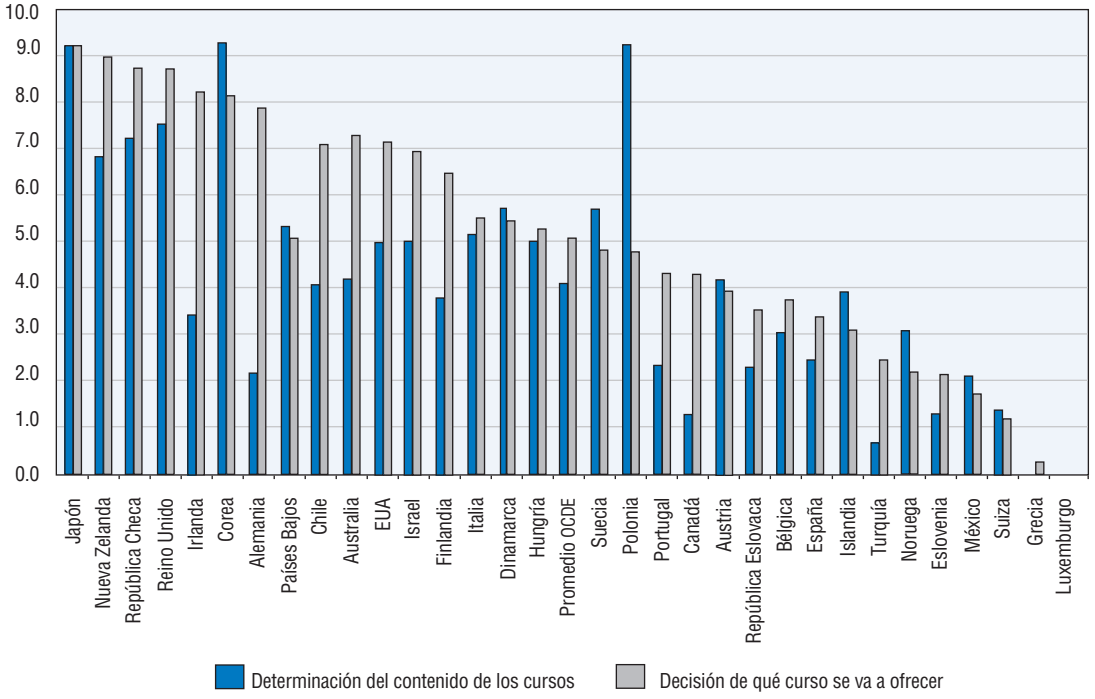
Los datos de PISA muestran también que la determinación de las ofertas de cursos y el contenido de los mismos es a menudo una tarea conjunta de las autoridades regionales y la escuela; en promedio en la OCDE, 27% de los estudiantes está matriculado en escuelas donde esto es lo que sucede. La mayoría de los países que participan en la actividad *Mejorar el*

liderazgo escolar establece un currículum central o una estructura curricular a nivel nacional. Donde éste no es el caso, siempre está en evolución alguna forma de currículum nacional. A menudo la política nacional se especifica más en los niveles regional o municipal. Es tarea del líder escolar poner en práctica el currículum y la instrucción escolar dentro de estos límites de política en una forma que logre el propósito de los responsables de política educativa con eficacia y eficiencia.

Por lo general los líderes escolares cuentan con un margen de responsabilidad en la manera en que formulan el contenido y la secuencia del currículum, organizan los recursos de enseñanza y educativos y supervisan la calidad. Puesto que lo esencial o la estructura del currículum usualmente no especifican el currículum en su totalidad, por lo regular los líderes locales tienen flexibilidad para añadir o poner un énfasis adicional en el contenido. Sin embargo, en algunos países, incluyendo Luxemburgo, Grecia, Suiza, México, Eslovenia y Turquía, una gran proporción de decisiones curriculares es tomada por varios niveles de gobierno.

Gráfica **2.2 Autonomía del liderazgo escolar en las decisiones sobre el currículum, 2006**

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad matriculado en escuelas cuyos directores informaron que sólo las escuelas (es decir. directores, maestros y consejos escolares) tenían una considerable responsabilidad en la determinación del contenido del curso y la decisión de qué cursos ofrecer



Fuente: OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París, http://dx.doi.org/10.1787/141887160188.

Dar a las escuelas una mayor participación en la decisión sobre los curricula parece estar relacionado de manera positiva con el rendimiento estudiantil. La información sugiere que en los países donde los directores informaron que contaban con grados más altos de responsabilidad, el rendimiento en el área de ciencias tendió a ser más alto (una correlación positiva estadísticamente significativa). De acuerdo con los descubrimientos del estudio PISA (OECD, 2007a), el porcentaje de escuelas que informaron que contaban con una considerable responsabilidad en la decisión del contenido del curso representa 27% de las diferencias de rendimiento nacional, ya que las decisiones con respecto a la elección de los libros de texto es de 26%. Por supuesto, estas relaciones nacionales pueden verse afectadas por muchos factores.

Gran parte de la investigación sobre el liderazgo eficaz ha resaltado la capacidad del currículum como una dimensión clave del liderazgo para un mejor aprendizaje por parte del estudiante. Como señalan Goldring y sus colegas: "los líderes eficaces entienden la importancia del currículum riguroso ofrecido por los maestros y experimentado por los estudiantes, así como las repercusiones de un currículum riguroso en las ganancias en el logro estudiantil" (Goldring *et al*., 2007). De acuerdo con su análisis de la investigación, la enseñanza centrada en el contenido académico ambicioso conduce a mejoras en el rendimiento de los estudiantes (Teddlie y Springfield, 1993; Wong *et al*., 1996) y el rendimiento de los alumnos de bajo desempeño puede mejorar al ofrecerles un mejor contenido (Biancarosa y Snow, 2004; McKnight *et al*., 1987; Peterson, 1988).

En su metaanálisis de la investigación, Robinson (2007) muestra que "la supervisión directa del currículum mediante una coordinación escolar general en todas las clases y niveles de años y ajuste con las metas escolares" ejerce un impacto positivo pequeño a moderado en el logro de los estudiantes. También señala que los profesionales en las escuelas de alto rendimiento dedican más tiempo a gestionar o coordinar el currículum con su equipo de docentes que los líderes en escuelas de un rendimiento más bajo y similares en otros aspectos. Este descubrimiento es sustentado por la investigación sobre liderazgo educativo (Heck *et al*., 1990; Heck *et al*., 1991; Marks y Printy, 2003). Asimismo, Marzano *et al*. (2005) comentan la participación directa de los líderes escolares en la formulación y la puesta en marcha del currículum como una de las prácticas del liderazgo que tuvo una correlación estadísticamente significativa con el logro estudiantil, tal como lo miden las evaluaciones normalizadas en Estados Unidos de América.

Supervisión y evaluación de los docentes

Los informes preparados para este estudio indican que en los países participantes la supervisión y la evaluación de los docentes es una responsabilidad importante llevada a cabo por los líderes escolares. Si bien la naturaleza y las consecuencias de la evaluación de los maestros varían en forma amplia en los países participantes, en 14 de ellos hay normas formales para la evaluación magisterial, en tanto que en cuatro no las hay (de 18 países que informaron sobre este asunto específico). La forma, rigor, contenido y consecuencias de la evaluación varían mucho entre los diferentes países y en ocasiones dentro de los mismos. En la mayoría de los países donde se realiza la evaluación de los docentes, ésta se conduce como una parte de un análisis de calidad o un proceso de mejora escolar de mayor envergadura. Los fines de la evaluación se distribuyen de modo bastante equitativo entre formativa, de desempeño, de planificación de desarrollo profesional y de apoyo para los ascensos.

En general, las evaluaciones magisteriales regulares implican al director y a otro personal de alto nivel de la escuela, pero en algunos países como Francia y Bélgica (comunidad francesa), implican también a un comité integrado por miembros externos (OECD, 2005). Los diferentes criterios para la evaluación pueden involucrar la evaluación del rendimiento docente, la formación y en algunos casos mediciones del rendimiento estudiantil. La observación en el aula, las entrevistas y la documentación preparada por el maestro son los métodos que suelen utilizarse en las evaluaciones.

El peso atribuido a la observación o supervisión de los directores varía entre considerable (Eslovenia) y leve (Chile, donde la aportación del director representa sólo 10% del total). Los directores pueden confiar casi en exclusiva en sus observaciones (Eslovenia) o en una gama amplia de datos de otro tipo, como el análisis de los planes docentes, la observación de las reuniones de los profesores, el estudio de las comunicaciones de éstos con los padres de familia, la información sobre el rendimiento estudiantil, la crítica de pares y las autoevaluaciones de los docentes, entre otros (por ejemplo, Dinamarca, Inglaterra, Corea, Escocia y Nueva Zelanda). La frecuencia de las observaciones varía entre grande, de tres a seis veces al año en Inglaterra, y una vez cada cuatro años en Chile; varios países parecen optar por observaciones anuales. Donde se efectúa la evaluación docente, casi siempre entraña alguna forma de reunión anual formal entre el líder y el maestro.

Los datos obtenidos en el estudio PISA 2003 indican el grado en el cual los líderes escolares se dedican a supervisar las clases (véase la gráfica 2.3). La gráfica 2.3 muestra que, en promedio en la OCDE, 61% de los alumnos de 15 años de edad está matriculado en escuelas cuyos directores informan que las prácticas de los profesores de matemáticas se supervisaron en el año anterior mediante observaciones de los directores o del personal de alto nivel (OECD, 2004).

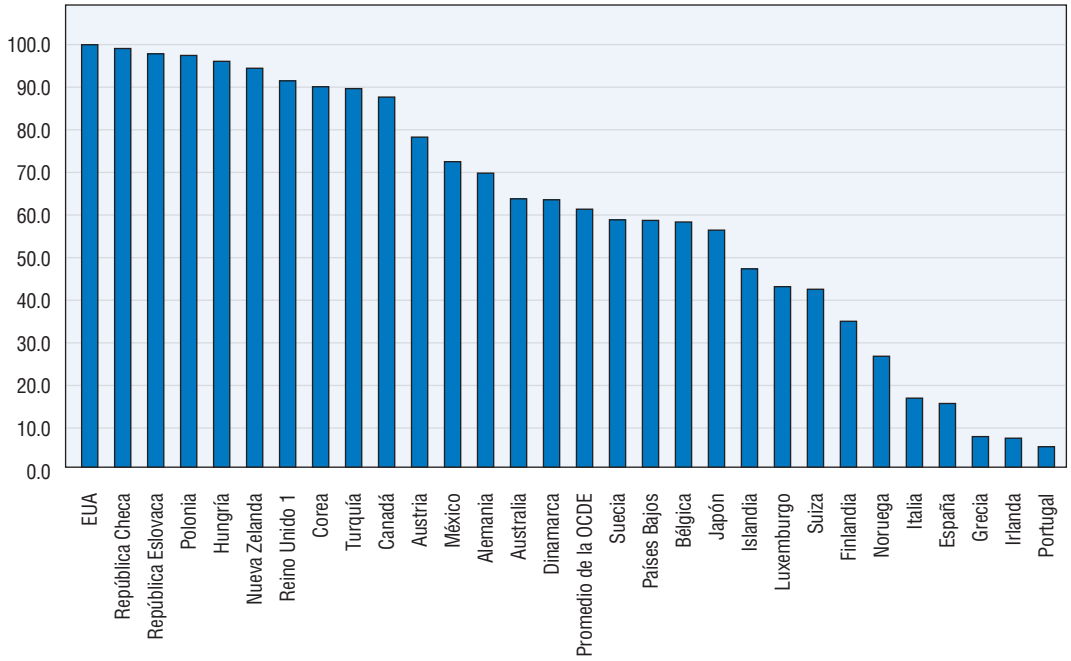
Varias investigaciones señalan que la participación del líder escolar en la observación y retroalimentación en el salón de clase parece estar relacionada con un mejor rendimiento de los alumnos. Robinson (2007) cita cuatro estudios que muestran que el establecimiento de estándares de rendimiento docente y la observación regular en la clase ayudaron a mejorar la enseñanza (Andrews y Soder, 1987; Bamburg y Andrews, 1991; Heck, 1992; Heck *et al*., 1990). Woessmann *et al.* (2007), utilizando análisis econométricos de los datos obtenidos en PISA, mostraron que el rendimiento estudiantil parece ser más alto cuando a los docentes se les hace responsables mediante la participación de los directores e inspectores externos en sesiones de supervisión.

Sin embargo, en la práctica, los líderes escolares no siempre cuentan con el tiempo y la capacidad suficientes para centrarse en esta importante responsabilidad. Pese a que la evaluación de los maestros es cada día más común, en muchos países de la OCDE, los directores y otro personal de alto nivel a menudo carecen del tiempo, las herramientas o la formación para efectuar las evaluaciones magisteriales en forma satisfactoria. De acuerdo con la OCDE (OECD, 2005), pareció haber poca observación de la enseñanza en el aula por parte de los directores de escuelas secundarias y con frecuencia los maestros expresaban su inquietud acerca de si los directores y otro personal de alto nivel estaban adecuadamente formados para ejercer labores de evaluación, así como acerca de los criterios utilizados. En diversos países no pareció haber sistemas coherentes y bien fundamentados de evaluación del rendimiento docente. Como resultado, los maestros no recibieron el reconocimiento apropiado por su trabajo y hubo poca información sistemática que guiara las prioridades de desarrollo profesional (OECD, 2005).

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Gráfica 2.3 Observación de las clases por parte de los directores o el personal de alto nivel, 2003

Porcentaje de los estudiantes de 15 años de edad matriculado en escuelas cuyos directores informaron que supervisaban la práctica de los maestros de matemáticas en el año anterior, mediante la observación de las clases por parte del director o el personal de alto nivel



Nota. 1. Tasa de respuesta demasiado baja para asegurar la capacidad de comparación.
Fuente: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

Apoyo al desarrollo profesional de los maestros

El liderazgo escolar también tiene una función vital en el fomento y la participación en el aprendizaje y el desarrollo profesional para los docentes. La OCDE (OECD,2005) proporcionó una panorámica del grado de responsabilidad de las escuelas en el establecimiento y el financiamiento de las oportunidades de desarrollo profesional. Los países donde hay más autonomía en el nivel escolar tienen también mayores capacidades de recursos para desarrollar programas de capacitación más individualizados para maestros.

Existen de manera simultánea diferentes tipos de actividades de desarrollo profesional, pero su peso relativo ha cambiado con los años. La OCDE (OECD, 2005) observa que las actividades de desarrollo profesional basadas en la escuela que involucran a todo el personal o a grupos significativos de docentes son cada día más comunes y el desarrollo personal iniciado por los maestros quizá no lo sea tanto, por lo menos en términos de los programas financiados con fondos públicos. La mayoría de los países ahora vincula el desarrollo profesional con las prioridades de desarrollo de la escuela y coordina la formación continua de acuerdo con ello. La administración de la escuela, y en algunos casos las autoridades escolares locales, desempeñan un papel importante en la planificación de las actividades de desarrollo profesional. Algunos países, Inglaterra entre ellos, se están asegurando también de que los docentes identifiquen sus propios requerimientos de desarrollo profesional.

En su análisis de la investigación acerca del liderazgo centrado en el aprendizaje, Robinson (2007) identificó el fomento del aprendizaje y el desarrollo docente, y la participación en ellos, como la dimensión de liderazgo más relacionada con la mejora en los resultados de los estudiantes. Robinson calculó 17 tamaños de efecto derivados de seis estudios, lo que arrojó un tamaño de efecto promedio de 0.84, el cual interpretó como un efecto grande y significativo en el aspecto educativo. Hace hincapié en que esta dimensión no sólo brinda oportunidades para el desarrollo del personal, sino que incluye la participación de los líderes como el "aprendiz conductor" en el desarrollo del personal.

Leithwood *et al.* (2006) también ponen énfasis en la importancia de "desarrollar a la gente" para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Destacan la necesidad de complementar los programas de desarrollo profesional con apoyo menos formal, como la remuneración individual y el estímulo intelectual. Varios estudios demuestran que la función del liderazgo escolar en el desarrollo profesional es importante en especial en las escuelas de bajo rendimiento en circunstancias difíciles (Day, 1999; Gray, 2000; Harris y Chapman, 2002). En su metaanálisis del "liderazgo escolar que funciona", Marzano *et al.* (2005) identifican prácticas de liderazgo que reconocen y recompensan los logros individuales y demuestran la conciencia de los aspectos personales del equipo de trabajo como la práctica principal del liderazgo exitoso.

Otro estudio reciente sobre el liderazgo para el aprendizaje organizacional y los resultados de los estudiantes (LOLSO, por sus siglas en inglés) señaló también la importancia de contar con oportunidades de aprendizaje profesional continuas y pertinentes (Mulford *et al.*, 2004). Se puso énfasis no sólo en el aprendizaje organizacional, sino en un ambiente de confianza y colaboración, una misión compartida y supervisada, la capacidad de tomar iniciativas y riesgos, y oportunidades de aprendizaje profesional continuas y pertinentes. En un estudio más, realizado en tres países europeos, se descubrió que las escuelas con liderazgo eficaz eran también escuelas en las que los maestros estaban motivados a participar en la formación, mostrando vínculos entre el liderazgo escolar, el ambiente de la escuela y la disposición a participar en la formación profesional (Rajala *et al.*, 2007).

No obstante, la actividad de la OCDE (OECD, 2005) acerca de la política magisterial reveló que la formación profesional a menudo se fragmenta, sin relacionarse con la práctica docente y con falta de intensidad y seguimiento. Ese estudio prueba que en varios países hay falta de coordinación entre la formación inicial y continua y a menudo hay inquietud acerca de la calidad de las oportunidades de inducción y formación profesional de los maestros. Si bien en la mayoría de los países hay muchas posibilidades de contar con programas de formación continua, dicha formación es a menudo desigual y no está suficientemente secuenciada y ajustada.

Los líderes escolares pueden desempeñar una función central al proporcionar y fomentar los programas de formación profesional continua para maestros. Resulta esencial que dichos líderes comprendan que este aspecto es una de sus principales responsabilidades. Pueden asegurarse de que el desarrollo profesional docente sea pertinente para el contexto local de la escuela y esté alineado con las metas generales de mejora escolar y con las necesidades de los profesores. Para aumentar la capacidad de los líderes escolares de fomentar el desarrollo del personal, los encargados de política educativa deben hacer hincapié en la responsabilidad central del desarrollo profesional docente y considerar transferir la autoridad sobre los presupuestos de formación y desarrollo a la escuela. Así, los líderes escolares pueden ofrecer y coordinar oportunidades de aprendizaje profesional significativas para todos sus maestros.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Apoyar culturas colaborativas de trabajo

Si bien se cuenta con poca información comparable a nivel internacional, los informes de los países indican que apoyar las culturas de trabajo colaborativas es una responsabilidad cada vez más importante y reconocida de los líderes escolares en varios países. Esto implica fomentar el trabajo en equipo entre los docentes y crear ambientes en los que el aprendizaje de los estudiantes sea el objetivo principal. Algunos países de la OCDE como Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia (véase el recuadro 2.1) tienen más historia de trabajo en equipo y cooperación entre su personal docente, en especial en escuelas primarias. Otros, como Irlanda, están cambiando para estimular dicha práctica. Dinamarca informa que la reforma de contenidos está generando la necesidad de un mayor trabajo multidisciplinario en equipo entre los profesores.

Recuadro 2.1 **Principales organizaciones de aprendizaje en Suecia**

En un estudio reciente realizado en Suecia, Scherp y Scherp (2006) analizan la relación entre el trabajo del líder escolar y la manera en la que la escuela actúa como una organización. Se estudió durante cinco años a 11 escuelas que se orientaron al trabajo en maneras que podrían caracterizarse como organizaciones de aprendizaje. Los líderes escolares más exitosos en este contexto utilizaron una mayor parte de su tiempo dando retroalimentación a los maestros acerca de su trabajo. También cuestionaron las ideas del personal con mayor frecuencia. Al plantear preguntas como "¿Cómo sabemos eso?", "¿Podríamos probar alguna otra forma de hacerlo?" y "¿Qué sabemos acerca de cómo se hace en otras escuelas?", los líderes escolares contribuyeron a un ambiente de aprendizaje. Los directores de escuelas más orientadas al aprendizaje estimularon a los docentes para que dedicaran tiempo a realizar discusiones dirigidas al aprendizaje. Se aceptaron los equipos de trabajo entre profesores y los líderes escolares se comunicaron en gran medida con el personal por medio de los líderes de equipo.

Fuente: Scherp y Scherp (2006).

A los líderes escolares se les pide cada vez más que fomenten el aprendizaje organizacional que mejore la capacidad de las escuelas de emprender procesos de aprendizaje inteligente que aumente la eficacia de la organización y su capacidad para una mejora continua (Mulford, 2003). Si bien la enseñanza por tradición se ha practicado como un arte individual ejecutado tras la puerta cerrada de la clase, un gran conjunto de investigación convincente realizada en las dos décadas pasadas favorece la enseñanza colegiada y transparente, cooperativa y colaborativa, y efectuada en equipos y en comunidades más grandes de aprendizaje profesional (Little, 1982; Louis y Kruse, 1995; Louis *et al.*, 1996; Stoll y Louis, 2007).

La investigación ha descubierto que los líderes escolares que apoyan a las comunidades de aprendizaje profesional de maestros utilizan normas de colegiabilidad, responsabilidad colectiva y metas compartidas (Louis y Kruse, 1995), desarrollo profesional, práctica reflexiva y procesos de mejora de la calidad. Fomentan la confianza entre los docentes al ayudar

a aclarar los propósitos comunes y las funciones orientadas a la colaboración; asimismo, propician el diálogo continuo entre el personal de la escuela y ofrecen recursos adecuados para ayudar en la colaboración (Leithwood *et al.*, 2006).

Los responsables de política educativa pueden fomentar y alentar el trabajo en equipo entre el personal de la escuela al reconocer de manera explícita la función primordial de los líderes escolares en el desarrollo de culturas colaborativas y al compartir y difundir la mejor práctica en esta dimensión.

Establecimiento de metas, evaluación y rendición de cuentas

El liderazgo escolar centrado en el establecimiento de metas, la evaluación y la rendición de cuentas puede influir de manera positiva en el rendimiento de maestros y alumnos. Ajustar la educación a estándares externos, establecer metas escolares para el rendimiento estudiantil, medir el avance hacia esas metas y hacer ajustes en el programa de la escuela para mejorar el rendimiento son los aspectos dinámicos de la gestión del currículum y la enseñanza. Los líderes escolares ejercen una función clave para integrar los sistemas de rendición de cuentas externos e internos al ayudar a su personal docente a ajustar la educación a metas de aprendizaje y estándares de rendimiento acordados.

En el anexo 2.A1 se presenta una panorámica internacional de los tipos de estructura de rendición de cuentas prevalecientes. En la mayoría de los países hay una gran tradición de inspecciones escolares en las que se ha hecho responsables a los líderes de su uso de los fondos públicos y de las estructuras y procesos que establecen. Aunque las inspecciones son aún importantes en la mayoría de las jurisdicciones educativas, muchos países han desarrollado medios adicionales para medir el éxito escolar, como las autoevaluaciones de los planteles y las mediciones del rendimiento de los estudiantes (OECD, 2007b).

En su mayoría, los países de la OCDE informan que tienen o están desarrollando algún tipo de metas, objetivos o estándares nacionales en cuanto al rendimiento estudiantil. Para evaluarlas, las estructuras de rendición de cuentas en casi todas las jurisdicciones dependen de los datos de la escuela y los datos de los estudiantes. Para evaluar el *rendimiento de la escuela*, dos tercios de los países de la OCDE cuentan con reglamentaciones que requieren que las escuelas secundarias sean inspeccionadas con regularidad y un número ligeramente menor de países tiene requisitos reglamentarios para que las escuelas realicen autoevaluaciones periódicas a nivel escolar. La mitad de los países de la OCDE cuenta con ambos requisitos reglamentarios. Para obtener información sobre el *rendimiento estudiantil*, en dos tercios de los países de la OCDE se hacen evaluaciones periódicas de los alumnos en niveles de educación obligatoria y poco más de la mitad de los países de la OCDE lleva a cabo exámenes nacionales con una repercusión civil en los alumnos de educación secundaria (como avanzar a un nivel educativo más alto).

Investigaciones empíricas recientes destacan que los estándares de aprendizaje altos y los sistemas fuertes de rendición de cuentas son clave para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Hanushek y Raymond (2004) informaron de una relación positiva entre los sistemas fuertes de rendición de cuentas y el logro estudiantil. West y sus colegas afirman que el uso adecuado de los datos es una explicación fundamental del liderazgo eficaz en escuelas en circunstancias difíciles (West *et al.*, 2005). De acuerdo con Woessmann *et al.* (2007), las mediciones de la rendición de cuentas dirigidas a estudiantes, docentes y escuelas se combinan para elevar las calificaciones de los alumnos. Con base en datos de PISA, Woessmann *et al.* (2007) indican que el logro estudiantil parecía algo más alto cuando hay exámenes de salida estandarizados. Éstos pueden tener repercusiones en el avance de los alumnos a

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

otros niveles para alentar el alto rendimiento. También encontraron cierta evidencia de que los estudiantes parecían alcanzar un mejor rendimiento si se hacía responsables a sus escuelas de lograr los estándares fijados.

Sin embargo, resulta obvio que la sola producción de datos no es suficiente para que los sistemas de rendición de cuentas ejerzan un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con O'Day (2002), los sistemas de rendición de cuentas sólo generarán una mejora si "centran la atención en la información pertinente para la enseñanza y el aprendizaje, motivan a los individuos y las escuelas a utilizar esa información e invertir esfuerzos para mejorar la práctica, desarrollan el conocimiento necesario para interpretar y aplicar la nueva información para mejorar la práctica y asignan recursos para todo lo anterior". Varios autores han sostenido que la rendición de cuentas burocrática debe ser complementada con una "rendición de cuentas profesional" (Adams y Kirst, 1999; Darling-Hammond y Ascher, 1991; O'Day, 2002; O'Reilly, 1996), es decir, la colaboración entre profesionales, tanto docentes como líderes escolares, para satisfacer las necesidades de los estudiantes y mejorar su propia práctica de manera continua.

Según la OCDE (OECD, 2007b), 19 países miembros utilizan información de la evaluación de los estudiantes y de las escuelas para generar decisiones sobre la mejora escolar, en tanto que sólo unos pocos países, entre ellos Corea y Estados Unidos de América, informaron que emplean datos sobre rendición de cuentas para proporcionar incentivos financieros o sanciones a las escuelas. De acuerdo con los informes nacionales de la actividad *Mejorar el liderazgo escolar*, en Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia se usan datos sobre el rendimiento para seguir y supervisar los avances de los alumnos y guiar la mejora continua, aunque Irlanda del Norte observa que los datos de la evaluación interna no se emplean lo suficiente para verificar el avance de los estudiantes con el tiempo o para modificar la práctica del salón de clase y mejorar las normas del trabajo de los alumnos.

Para lograr que la rendición de cuentas externa sea beneficiosa para el aprendizaje de los alumnos, se requiere un liderazgo escolar "inteligente en manejo de información". Eso implica que los líderes escolares desarrollen habilidades para interpretar los resultados de las pruebas y utilizar la información como una herramienta central en la planificación y formulación de estrategias de mejora apropiadas (véase el recuadro 2.2). Los líderes escolares necesitan también hacer participar a su personal en el uso de la información sobre rendición de cuentas. La evaluación y el análisis de datos participativos pueden fortalecer las comunidades de aprendizaje profesional dentro de las escuelas y comprometer a aquellos que necesitan cambiar su práctica para mejorar resultados (Earl y Katz, 2002).

Recuadro 2.2 **Inglaterra: uso de la información obtenida en la evaluación para mejorar el rendimiento**

Durante una visita a Inglaterra con motivo de un estudio de caso de la OCDE, el equipo de estudio identificó prácticas sobresalientes y eficaces del liderazgo escolar para mejores resultados de aprendizaje. Las dos escuelas participantes en el caso habían mejorado su rendimiento y resultados escolares en los años recientes y presentaban similitudes positivas. Por ejemplo, utilizaban la información como un vehículo clave para comprometer al equipo de liderazgo y al grupo de docentes con la mejora

Recuadro 2.2 **Inglaterra: uso de la información obtenida en la evaluación para mejorar el rendimiento** (*cont.*)

escolar y los datos de los resultados estudiantiles para desarrollar estrategias para el aprendizaje con estudiantes individuales y salones de clase. En ambas escuelas, la información se revisaba de nuevo cada seis semanas. Se analizaba por estudiante y por clase, proporcionando una panorámica de dónde residían los problemas. Los equipos de intervención podían entonces intervenir, analizar el posible bajo rendimiento y responder a las dificultades. Este buen uso de la información permite la adopción de procesos de aprendizaje personalizados. Estas escuelas contaban con lo siguiente para poder responder con rapidez:

- **El desarrollo y uso del liderazgo distribuido:** los equipos de liderazgo están bien desarrollados y tienen funciones claras y labores definidas.
- **La creación de equipos de intervención:** pueden reaccionar con rapidez e intervenir para ayudar y apoyar a estudiantes o maestros que puedan tener un bajo rendimiento.
- **Una cultura de evaluación constante:** en ambas escuelas los salones de clase están abiertos y listos para la evaluación, la valoración y la acción.
- **La adopción de un enfoque sistémico al liderazgo**, aprovechando las oportunidades para expandirse y beneficiarse de fuentes externas.

Fuente: Huber *et al.* (2008).

Administración de recursos estratégicos

En sistemas escolares cada vez más autónomos, los líderes escolares van adquiriendo mayor responsabilidad en la administración de los recursos humanos y financieros. El uso estratégico de los recursos y su ajuste a los propósitos pedagógicos puede ayudar a concentrar todas las actividades operativas de la escuela en el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

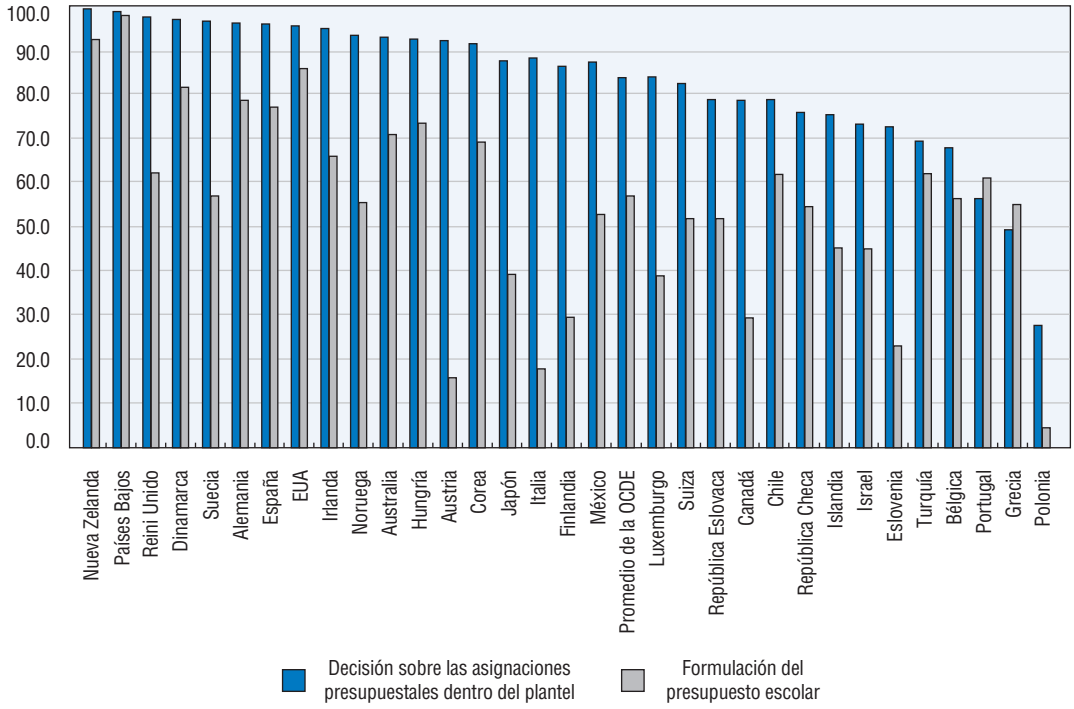
Recursos financieros

La gráfica 2.4 muestra que los líderes escolares ejercen una considerable cantidad de autoridad sobre la toma de decisiones relacionadas con los recursos financieros. En promedio en los países de la OCDE, 84% de los alumnos de 15 años de edad está matriculado en escuelas que tienen total autonomía para decidir cómo gastar su presupuesto y 57% asiste a escuelas que son autónomas por completo en la formulación de dicho presupuesto. Sin embargo, hay importantes diferencias entre los países en cuanto al grado de autonomía presupuestal. En Polonia, Austria e Italia, menos de 20% de los estudiantes está matriculado en escuelas cuyo director informó que sólo la escuela tiene una responsabilidad considerable por la formulación del presupuesto, mientras que en los Países Bajos y Nueva Zelanda es más de 90%. En general, la responsabilidad de decidir cómo se gasta el dinero dentro de la escuela es más alta que la responsabilidad por la formulación del presupuesto en todos los países, excepto Grecia y Portugal.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Gráfica 2.4 Autonomía del liderazgo escolar en los recursos, 2006

Porcentaje de estudiantes de 15 años de edad matriculados en escuelas cuyo director informó que sólo la escuela (es decir, los directores, los maestros y los consejos escolares) tiene una responsabilidad considerable para formular el presupuesto de su escuela y decidir sobre sus asignaciones presupuestales



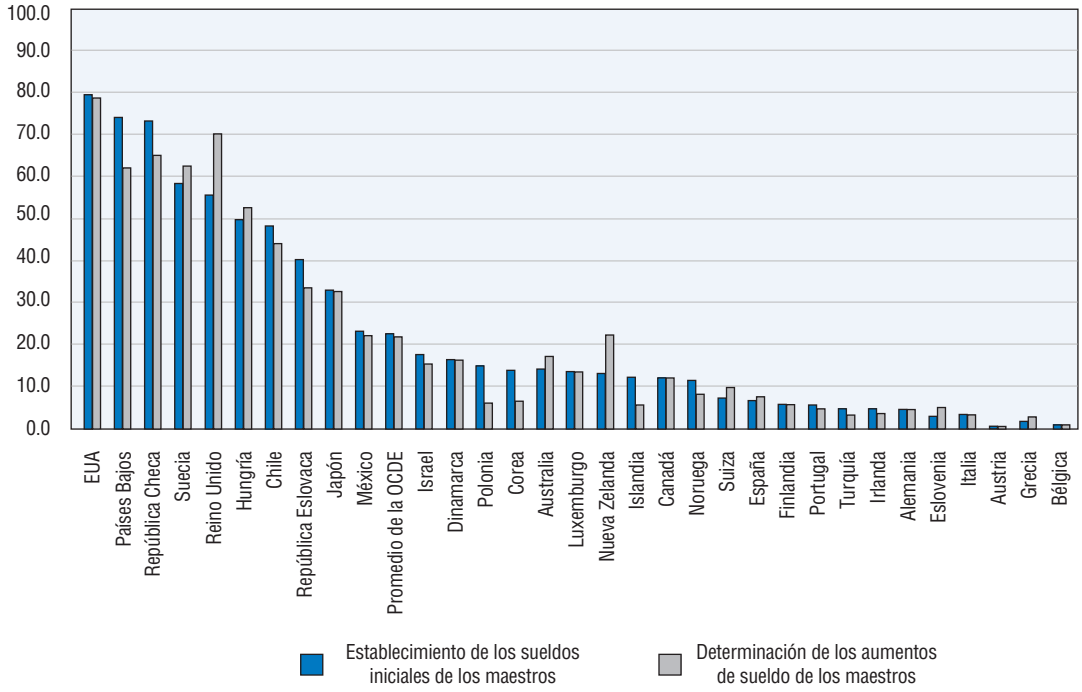
Fuente: OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París, *http://dx.doi.org/10.1787/141887160188*.

Además, dentro del presupuesto, las reglamentaciones en la mayoría de los países asignan la responsabilidad de la administración de la propiedad y las instalaciones al director. El valor de los bienes de la escuela es considerable. Donde la delegación ha colocado en manos de los líderes escolares una mayor autoridad con respecto al mantenimiento, las reparaciones y proyectos capitales aún más sustanciales, su carga de trabajo para administrar estos bienes es, en forma correspondiente, mayor y se les pide que cumplan con responsabilidades que requieren un conocimiento especializado que muchos no han adquirido mediante la capacitación formal. Cuando esto entra en la esfera de acción del consejo escolar, a menudo se delega, de manera formal o informal, al líder escolar.

Si bien los líderes escolares de los países de la OCDE cuentan con una considerable autonomía presupuestal, participan poco en la fijación de los sueldos iniciales de los docentes o en el otorgamiento de aumentos de sueldo en general (véase la gráfica 2.5). El número promedio nacional de la OCDE de alumnos de 15 años de edad matriculados en escuelas que informan contar con autonomía para la fijación de sueldos iniciales y el otorgamiento de aumentos de sueldo es de 22% y 21%, respectivamente. Hay excepciones a esta norma: en Estados Unidos de América, los Países Bajos, la República Checa, Suecia, el Reino Unido y Hungría, las escuelas participan en un grado importante en los asuntos relacionados con los sueldos de los docentes.

Gráfica 2.5 Autonomía del liderazgo escolar con respecto a la remuneración de los docentes, 2006

Porcentaje de alumnos de 15 años de edad matriculado en escuelas cuyo director informó que sólo la escuela (es decir, los directores, maestros y consejo escolar) tiene una responsabilidad considerable en la fijación de los sueldos iniciales de los maestros y la determinación de los niveles de sueldos de los maestros



Fuente: OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París, http://dx.doi.org/10.1787/141887160188.

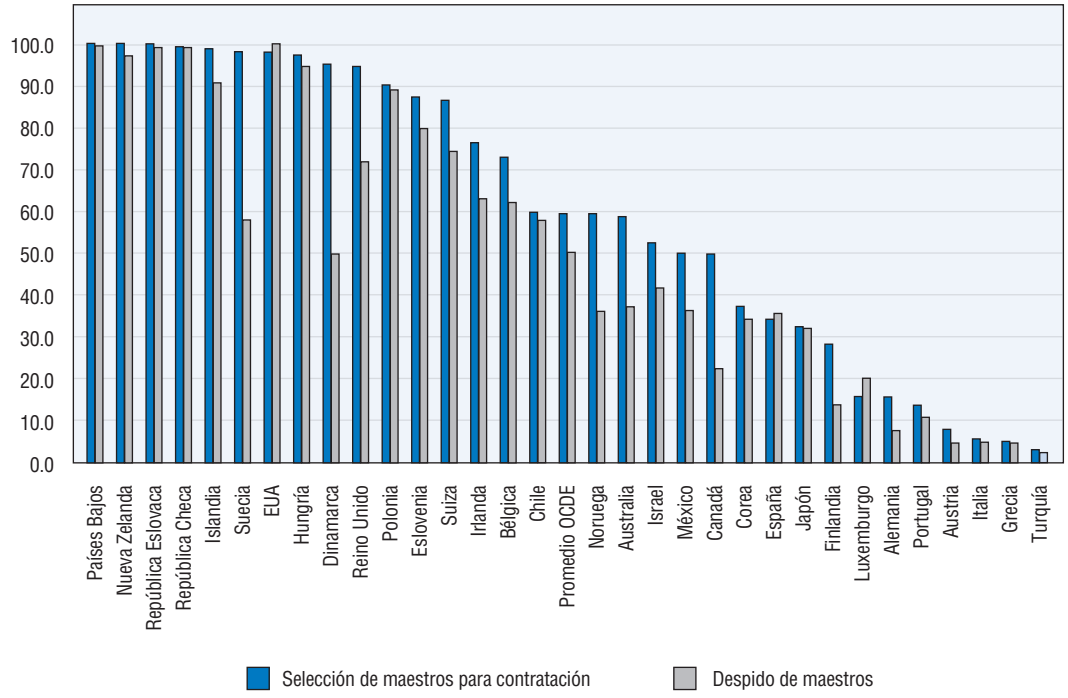
El grado limitado de autonomía en los sueldos de los maestros reduce de alguna manera la primera impresión de la gran autonomía presupuestal en los diferentes países. De hecho, los sueldos de los maestros, sobre los cuales la mayoría de las autoridades escolares no tiene control, constituyen una gran proporción de los recursos escolares locales en casi todos, o todos, los países participantes. Por consiguiente, la proporción de recursos sobre los cuales se tiene autoridad es bastante pequeña. Más aún, algunos países (por ejemplo, Hungría) informan que la restricción económica nacional ha reducido la cantidad de fondos asignada al nivel escolar, con lo que se disminuye más la responsabilidad de los directores sobre los recursos financieros.

Recursos humanos

Otra decisión vital en la asignación de recursos estratégicos a la escuela es el nombramiento y despido de maestros (véase la gráfica 2.6). En promedio, 59% de los estudiantes matriculados se encuentra en escuelas que informan tener autoridad para la contratación de maestros y 50% en escuelas que informan tenerla para el despido de los mismos. Éste es otro reflejo de la delegación de responsabilidades a las escuelas, pero aún hay variaciones entre países. Un grupo de

Gráfica 2.6 Autonomía del liderazgo escolar en la contratación y despido de maestros, 2006

Porcentaje de alumnos de 15 años de edad matriculado en escuelas cuyo director informó que sólo la escuela (es decir, los directores, maestros y consejos escolares) tiene una responsabilidad considerable en la selección de maestros para su contratación y en el despido de maestros



Fuente: OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París, http://dx.doi.org/10.1787/141887160188.

países (Países Bajos, Nueva Zelanda, la República Eslovaca, la República Checa, Estados Unidos de América y Hungría) goza de una responsabilidad casi total tanto para la contratación como para el despido de maestros, en tanto que en otros como Turquía, Grecia, Italia, Austria, Portugal, Alemania y Luxemburgo, la función de los líderes escolares es muy limitada. Cabe hacer notar que las responsabilidades de contratación de maestros son más amplias que las de despido. En algunos países, por ejemplo Dinamarca o Suecia, hay una gran diferencia entre las dos: 95% y 98% de los estudiantes en escuelas con responsabilidades de contratación, y 50% y 58%, respectivamente, con responsabilidades para despedir docentes.

Pese a que esta información incluye las responsabilidades de los profesionales de las escuelas y los consejos escolares, un análisis más cercano de la información cualitativa proporcionada en los informes nacionales la desglosa. En varios países, incluso donde la junta directiva o consejo conserva la responsabilidad de la selección y despido de maestros, se acostumbra que el director participe en estos procesos, creando un mayor grado de influencia por su parte de lo que se reconoce de manera oficial. Entre los países incluidos en este estudio, los directores participan en la selección y el despido o se les delegan estas responsabilidades en Chile, Dinamarca, Nueva Zelanda y Noruega. Por otra parte, los directores de otros países, como la comunidad francesa de Bélgica, Francia y Portugal, como regla no participan en absoluto.

Si bien el nivel de responsabilidad en la selección de maestros parece bastante alto, el grado de autoridad de los líderes escolares a menudo se ve limitado por complejos conjuntos de reglas que podrían reducir su espacio para maniobrar al elegir candidatos adecuados. En algunos países, como Bélgica (Flandes), se debe dar prioridad al candidato con el nivel más alto de antigüedad y los maestros con estatus permanente tienen prioridad con respecto a los temporales. Otras reglas pueden requerir que se dé prioridad a quienes han trabajado un cierto número de años y, cuando dos candidatos están en igualdad de condiciones a este respecto, se le da prioridad a los que han trabajado en la misma red de escuelas, o han sido empleados por la misma autoridad organizadora (OECD, 2005).

Más aún, tal vez no pueda despedirse a alguien por su estatus, o bien, el despido puede llegar a ser necesario debido a sobrepoblación de maestros, reducción en la matrícula o materias que dejan de impartirse. De hecho, pese a que muchos países informan que es posible despedir a los maestros, parece que rara vez se despide a los profesores de escuelas públicas por cuestión de rendimiento (OECD, 2005). La falta de procedimientos sencillos, transparentes y aceptados para tratar a los maestros ineficaces significa que a menudo no se ataca el problema. Esto tiene consecuencias adversas para la reputación de las escuelas y la profesión magisterial (OECD, 2005).

La capacidad de los líderes escolares de seleccionar a su personal docente es central para su habilidad en el establecimiento de una cultura y capacidad escolares que conduzcan a un mejor rendimiento estudiantil. La falta de participación de los líderes escolares en la selección y el despido de maestros puede reducir su capacidad para responder y es difícil hacerlos responsables de los resultados de aprendizaje cuando no tienen autoridad en la selección de su equipo. El efecto de la falta de participación en un área tan crucial es ilustrado por las palabras de un director de escuela de Austria que comparó la dirección de una escuela con la de un equipo de fútbol: "Si no puedo elegir a los miembros de mi equipo, no puedo ser responsable de ganar en el campo" (Stoll *et al.*, 2008).

Varios estudios apoyan la visión de que la formulación del presupuesto es un elemento central del liderazgo para obtener mejores resultados escolares. La administración estratégica de recursos se refiere a una dimensión del liderazgo que implica asegurar recursos y garantizar que su uso concuerda con los propósitos pedagógicos (Robinson, 2007). En especial cuando los recursos se utilizan para fines de enseñanza y contratación, se ha encontrado que su uso estratégico está relacionado con un mejor logro estudiantil (Bamburg y Andrews, 1991; Brewer, 1993; Heck y Marcoulides, 1996; Heck *et al.*, 1990; Heck *et al.*, 1991; Hoy *et al.*, 1990; Wellisch *et al.*, 1978).

Aunque la administración estratégica de recursos puede ser beneficiosa para las escuelas, hay mucha inquietud con respecto a la capacidad de los líderes escolares para cumplir con esta responsabilidad con eficacia. La capacidad de los líderes escolares para el movimiento estratégico de los recursos financieros y humanos puede ser limitada debido a la falta de capacitación y a la falta de concentración en este ámbito. A menudo los directores informan que tienen que ocuparse de asuntos operativos y dejar a un lado la planificación estratégica necesaria para proporcionar una visión estratégica y una selección de recursos. Aunque la contratación puede ser una posibilidad, el despido rara vez lo es y el establecimiento del presupuesto total de la escuela suele verse limitado a una fórmula que depende del número de alumnos matriculados en las escuelas.

Liderazgo fuera de los límites de la escuela

En tiempos recientes ha surgido una función más que se añade al repertorio de labores que deben realizar los líderes escolares; se trata de colaborar con otras escuelas o con las comuni-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

dades a su alrededor. Las escuelas y sus líderes están fortaleciendo la colaboración, formando redes, compartiendo recursos o trabajando en conjunto. Más aún, los líderes escolares participan más ampliamente en actividades fuera de sus escuelas, se acercan a su entorno inmediato y articulan conexiones entre la escuela y el mundo exterior.

Estos compromisos más amplios centran el liderazgo, más allá de las personas en las propias instalaciones de los directores escolares, en el bienestar de todos los jóvenes de la ciudad, población o región. También se centran en la mejora de la profesión y en su trabajo total, pero en maneras que acceden al aprendizaje y el apoyo de otros con el fin de proporcionar beneficios recíprocos para las propias comunidades de los líderes. Esta articulación y coordinación de esfuerzo y energía entre individuos e instituciones y entre propósitos comunes y metas de mejora es lo que Hopkins (2008) define como *liderazgo sistémico,* "un enfoque sistémico que integra los niveles del salón de clase, la escuela y el sistema en busca de mejorar el logro de los estudiantes" (Hopkins, 2008). Se refiere a pensar en el sistema en conjunto como la base de la administración del cambio y requiere interrelaciones e interdependencia entre los diferentes niveles del sistema.

La *cooperación interescolar* varía entre enfoques leves de formación de redes y enfoques formalizados de cooperación que cambian las estructuras de administración, como los enfoques portugués y holandés, en los que las escuelas tienen estructuras administrativas por encima del nivel escolar para compartir los asuntos administrativos. En todos los países que participaron en este estudio hay algunas disposiciones de cooperación entre las escuelas (véase el cuadro 2.1) y son los líderes escolares quienes deben gestionar las diferentes disposiciones, y a la vez resultan fuertemente influenciados por las nuevas disposiciones de cooperación. Puede haber diferentes propósitos y razones para estas colaboraciones, entre ellos la racionalización de los recursos y la mayor coherencia en la oferta educativa. Las comunidades belgas (Flandes) de escuelas demuestran grados distintos de cooperación, en una secuencia que abarca desde ninguna o casi ninguna cooperación, hasta las comunidades escolares que han desarrollado redes firmes y estructuras de gerencia superior que brindan apoyo a los directores (véase el recuadro 2.3).

Los líderes escolares se comprometen cada vez más con la *colaboración con su entorno*. En Inglaterra e Irlanda del Norte, por ejemplo, mucho se ha hecho con respecto al programa de "Escuelas Extendidas", dirigido a asegurar que todos los estudiantes y sus familias tengan acceso a una gama de servicios y otras agencias como la de bienestar social y salud, fuera del tiempo del currículum. En Irlanda del Norte, el modelo de Escuelas Extendidas ahora involucra a más de 500 escuelas, es decir, 40% de todas las escuelas de Irlanda del Norte. Las condiciones socioeconómicas, como la movilidad residencial, los antecedentes educativos de los padres y las condiciones de salud y vida familiar pueden influir en el grado en el cual los alumnos son capaces de lograr un buen rendimiento en la escuela. Por consiguiente, los líderes necesitan acudir a la comunidad para ejercer una influencia en las condiciones que repercuten en su propio trabajo con los estudiantes (Hargreaves *et al*., 2008). Esos compromisos pueden también contribuir al desarrollo del capital social de la comunidad en conjunto (Kilpatrick *et al*., 2001).

En un estudio de caso sueco, Hoog *et al.* descubrieron que los líderes de escuelas con resultados positivos en términos del aprendizaje académico y las metas sociales estaban comprometidos con el cambio de las estructuras y culturas escolares para abrirlas a sus comunidades locales (Hoog *et al*., 2005). La comunidad del entorno se consideraba como un recurso necesario en la mejora de las escuelas.

Por último, en algunos países los líderes escolares también se están *conectando más con las autoridades educativas locales o municipales* para lograr una mejor vinculación con otros

Cuadro 2.1 **Colaboración entre escuelas en diversos países**

País	Características
Bélgica (Fl.)	Las comunidades escolares se han creado como sociedades colaborativas voluntarias entre escuelas. Se dirigen a tener una gestión común de recursos humanos, de TIC y bienestar.
Corea	Las escuelas pequeñas cooperan para superar los problemas de tamaño en el intercambio docente, la organización del currículum, las actividades conjuntas de desarrollo y el uso integrado de las instalaciones.
Dinamarca	Se ha fomentado la cooperación en la educación postobligatoria mediante la creación de grupos administrativos que pueden establecerse de manera local o regional entre instituciones autogestionadas para optimizar sus recursos conjuntos.
Escocia	Importante fomento político de la colaboración. "Directores Unidos" es una comunidad nacional en línea para compartir experiencias en el campo del liderazgo. Escuelas comunitarias integradas.
Finlandia	La reforma legislativa de 2003 ha aumentado la cooperación escolar con el objetivo de asegurar la integridad de las trayectorias de estudio de los alumnos.
Francia	Se han puesto en marcha "conjuntos escolares" para garantizar las asociaciones colaborativas entre las escuelas para que trabajen juntas en la orientación de los estudiantes, la coherencia educativa entre los diferentes tipos de escuelas y la gestión común de recursos materiales y humanos compartidos.
Hungría	En 2004 se crearon sociedades microrregionales basadas en la racionalización económica y profesional, las cuales han dado como resultado la difusión del mantenimiento escolar común en casi todas las microrregiones húngaras. Estas redes de cooperación son los escenarios del aprendizaje profesional y organizacional de modo que pueden funcionar como nuevas formas de administración escolar y estructuras eficaces de innovación.
Inglaterra	El gobierno estimula una variedad de enfoques a la cooperación: federaciones de escuelas, líderes nacionales de educación, socios para la mejora escolar, etcétera.
Irlanda del Norte	Las escuelas de educación posprimaria comparten la oferta de cursos con otras escuelas y con instituciones de educación superior. El "Programa de Colaboración de Escuelas" se enfoca en la cooperación escolar para un mayor acceso curricular a escala local. El modelo de "Escuelas Especialistas" requiere que las escuelas especialistas de educación posprimaria se asocien con las escuelas primarias y por lo menos con otra posprimaria.
Noruega	La tendencia a fusionar varias escuelas para formar una unidad administrativa administrada por un director. Es bastante común que los directores establezcan redes en los municipios.
Nueva Zelanda	Se han generado *clusters* escolares basados en las comunidades geográficas y en las comunidades de interés.
Países Bajos	En la educación primaria, la "gerencia superior" asume la responsabilidad administrativa de varias escuelas. Cerca de 80% de los consejos escolares de escuelas primarias cuenta con un comité de gerencia escolar superior para la administración central, el personal relacionado con las políticas y el personal de apoyo.
Portugal	Los patrones comunes de la administración escolar consisten en que se agrupa a las escuelas con una estructura administrativa colectiva. Consejos escolares ejecutivos, pedagógicos y administrativos son responsables de estas áreas.
Suecia	Directores de educación municipales dirigen a los directores. En su mayoría son miembros de grupos guía de directores de educación en los que se debaten la estrategia, el desarrollo y los resultados.

Fuente: Improving School Leadership Country Background Reports, disponibles en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Recuadro 2.3 **"Comunidades de escuelas" en Bélgica (Flandes)**

A partir de 1999, en Flandes, el gobierno ha fomentado la formación de comunidades de escuelas de educación primaria y secundaria. El objetivo era lograr que las escuelas trabajaran en forma colaborativa al compartir recursos, racionalizar la oferta de cursos y propiciar el ahorro en costos en todas las escuelas. Las aspiraciones gubernamentales eran que este nuevo sistema permitiría la ampliación de los sistemas de orientación estudiantil, en particular en relación con sus trayectorias educativas profesionales; la reducción de la carga de trabajo administrativo y gerencial de los directores de modo que se conviertan en líderes pedagógicos; el mayor uso de las TIC y la racionalización de la asignación de recursos, tanto en relación con el reclutamiento, el funcionamiento y la evaluación del personal, como en relación con la cooperación en el currículum. El gobierno estimula la participación al asignar personal adicional y otros recursos (por ejemplo, los paquetes de horas de enseñanza) de manera específica para utilizarse mediante procesos de toma de decisión colectivos que serán establecidos con libertad por las comunidades de escuelas.

Pese a que los acontecimientos han sido desiguales, en general, se ha conseguido fortalecer la cooperación en un ambiente basado en la elección escolar y la competencia. La evaluación realizada en comunidades de escuelas secundarias muestra que las comunidades han robustecido la cooperación al desarrollar políticas comunes de personal y políticas para asignar los recursos humanos en las escuelas implicadas; asimismo, que parece haber cooperación informal con otros niveles escolares, como las escuelas primarias y de educación especial. Sin embargo, aún hay margen para la cooperación en la racionalización de la oferta y las infraestructuras educativas, así como en la provisión de una guía eficaz para los estudiantes.

Un ejemplo de una comunidad exitosa puede aportar una mejor comprensión de su función: ésta nombró a un ex director de una de las escuelas prestigiadas, respetadas y de alto logro como su director coordinador de tiempo completo. Bajo su liderazgo, los directores de las escuelas comenzaron a reunirse una vez al mes y, aunque aún describían que estaban "explorando", "conociéndose" y "desarrollando confianza", establecieron un programa claro para mejorar los servicios de guía y asesoría individual para los alumnos, acordaron emprender un proceso de selección común, reduciendo así la competencia dentro de la comunidad, negociaron condiciones comunes de trabajo para los maestros y crearon un currículum para alumnos con necesidades educativas especiales. Los maestros mismos se describieron como "apenas conscientes" de los cambios y, a pesar de una "visión colectiva de integración", diferentes escuelas aún tenían "distintas visiones e intereses". La comunidad había acordado en fecha reciente brindar un apoyo orientado (de los paquetes de horas de enseñanza proporcionadas a las comunidades) a uno de sus miembros que enfrentaba dificultades en la selección de personal.

Fuente: Day *et al.* (2008).

Recuadro 2.4 **Cooperación escuela-municipio en Finlandia**

Una ciudad finlandesa visitada por un equipo de la OCDE para un estudio de caso había puesto en marcha un programa piloto en el que cinco directores trabajan también como directores de distrito; dedican un tercio de su tiempo al distrito y dos tercios a sus escuelas. El propósito de esta reforma era mejorar la educación de los niños del municipio al asegurar que los directores sean responsables de sus propias escuelas, pero también de sus distritos, y que se compartan la administración y la supervisión, así como la evaluación y el desarrollo de la planificación educativa.

El programa piloto finlandés se dirigió a lograr que la escuela y el municipio se enfocaran de manera sistémica con el objetivo clave de fomentar una visión común de la educación y un sistema escolar unido. La reforma había aportado algunos resultados positivos, pero una de las conclusiones principales es que, para que los líderes escolares individuales sean capaces de asumir esta función sistémica mayor, debe haber un liderazgo distribuido a nivel escolar, con subdirectores más involucrados y equipos de liderazgo que puedan asumir algunas de las labores de los directores cuando éstos se encargan de funciones más amplias.

Fuente: Hargreaves *et al.* (2008).

servicios públicos y desarrollo comunitario, así como mejorar los resultados de todos los alumnos en el sistema educativo local. El enfoque adoptado en Finlandia (véase el recuadro 2.4) puede aportar algo de evidencia sobre los aspectos prácticos del liderazgo sistémico a nivel municipal.

En general, la investigación ha destacado los beneficios de la cooperación (Pont, Nusche y Hopkins, eds., 2008). Primero, muchos tipos de cooperación interescolar se concentran en aspectos gerenciales y administrativos y, por tanto, pueden reducir la carga de trabajo administrativo del líder escolar. La cooperación de las escuelas puede coordinarse por una estructura de administración superior general, como sucede en Portugal y los Países Bajos, o bien las escuelas pueden conjuntarse y compartir recursos humanos y financieros para alcanzar aumentos administrativos de escala. Como resultado, los líderes escolares pueden ser relevados de algunas de sus labores administrativas más tediosas y pueden dedicar más tiempo y atención al liderazgo centrado en mejorar los resultados de aprendizaje.

Segundo, más allá de estos asuntos más operativos, la colaboración de los líderes con otras escuelas y con el entorno local puede contribuir a mejorar la solución de problemas mediante procesos intensificados de interacción, comunicación y aprendizaje colectivo. También puede contribuir a desarrollar la capacidad de liderazgo y prestar atención a la sucesión y la estabilidad al aumentar la densidad y las oportunidades para el liderazgo local en la escuela y en el nivel local.

Los compromisos del liderazgo fuera de los límites de la escuela pueden incluir sociedades con otras escuelas, comunidades, empresas, agencias sociales, universidades y responsables de política educativa sobre una base local, nacional e internacional. Pueden aumentar el aprendizaje profesional, aumentar la mejora mediante la ayuda mutua, y crear mayor cohesión entre los interesados en el logro y el bienestar de todos los menores.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Si bien parece que muchos líderes escolares están expandiendo su alcance a redes más amplias, a algunos les resulta difícil responder. Cuando deben decidir si centrarse en el plan escolar o tener que trabajar afuera, casi todos los directores optan por lo primero, pues es éste su interés clave y el centro de su evaluación del rendimiento. Las funciones sistémicas vienen después de que se han atendido los asuntos escolares, y quizá no se les asigne prioridad, aunque tal vez haya beneficios a largo plazo para los directores y las escuelas. Además, el liderazgo puede no estar bien preparado para asumir las dificultades que entraña la dirección en colaboración con el mundo exterior.

En Inglaterra, por ejemplo, donde el programa de liderazgo sistémico ha avanzado con bastante rapidez (véase el recuadro 2.5), los maestros identificaron la necesidad de mejores habilidades para la gestión de servicios extendidos como su requerimiento futuro de capa-

Recuadro 2.5 **Liderazgo sistémico en Inglaterra**

En Inglaterra se han desarrollado recientemente varios métodos para que las escuelas colaboren, con la visión de que la colaboración puede contribuir a hacer de "cada escuela una buena escuela". Bajo el concepto del liderazgo sistémico, los líderes sistémicos son aquellos directores dispuestos a contribuir e interesarse y trabajar por el éxito de sus escuelas y comunidades, así como del propio. Para este fin se han fomentado diferentes enfoques:

- Desarrollar y **dirigir una sociedad de mejora educativa exitosa** entre varias escuelas, a menudo centrada en un conjunto de temas específicos que tienen resultados significativos y claros que van más allá de la capacidad de cualquier institución individual. Éstos incluyen sociedades para la formulación del currículum y especialidades, incluyendo el intercambio de innovación curricular. En tanto muchas sociedades permanecen en un nivel de colaboración, algunas han cambiado a arreglos más "duros" y formalizados, configurados como (con) federaciones (para desarrollar mecanismos más fuertes para una administración y rendición de cuentas conjuntas) o sociedades de mejora educativa (para formalizar la delegación de ciertas responsabilidades de cumplimiento y recursos de su autoridad local).
- Actuar como un **líder de la comunidad** para negociar y conformar sociedades y/o redes de relaciones más amplias entre las comunidades locales que apoyen el bienestar y el potencial de los menores, a menudo mediante el trabajo de múltiples agencias. Este liderazgo sistémico responde, según Osbourne (2000) a "la aceptación [de que] algunos… asuntos son tan complejos y están tan interconectados que requieren la energía de varias organizaciones para resolver y de ahí sólo pueden ser atacados mediante el trabajo conjunto de las organizaciones (p. 1). … El concepto de [una] escuela de servicio completo donde una gama de servicios del sector público y privado se localiza en la escuela o cerca de ella es una manifestación" (p. 188).
- Trabajar como un **agente de reformas** o **líder experto** dentro del sistema, identificar la mejor práctica del salón de clase y transferirla para apoyar la mejora en otras escuelas. Ésta es la categoría más amplia e incluye: directores que trabajan como líderes tutores dentro de redes de escuelas, que combinan la aspiración y la motivación para que otras escuelas mejoren con el conocimiento práctico

Recuadro 2.5 **Liderazgo sistémico en Inglaterra** (*cont.*)

y guía para que ellos lo hagan; directores que son líderes activos y eficaces dentro de programas de liderazgo sistémico centralmente organizados, por ejemplo, dentro del Programa del Líder Consultor, Socios para la Mejora Escolar (SIP, por sus siglas en inglés) y Líderes Nacionales de Educación (NLE, por sus siglas en inglés); y directores que con su personal de manera deliberada desarrollan un plan de estudios ejemplar y programas de enseñanza bien sea para grupos particulares de estudiantes o para desarrollar resultados de aprendizaje específicos en una forma que sea transferible a otras escuelas y ambientes.

Fuente: Hopkins (2008).

citación más importante. Se han destacado otros problemas o desafíos, como la simple falta de tiempo para comprometerse con la cooperación, la falta de capacidad y los problemas en los poderes de toma de decisión de diferentes órganos.

Si se percibe que las actividades de colaboración son impuestas desde arriba en vez de realizarse por un compromiso real, su eficacia será limitada. En Corea, por ejemplo, la estructura cooperativa es aún una obligación bastante ineficaz; puede haber intereses divergentes de los grupos que participan y la colaboración puede seguir siendo superficial a menos que se fuerce el cambio. El cambio hacia el establecimiento de "comunidades de escuelas" en Flandes, Bélgica, es entendido por algunas escuelas como una suerte de "colegiabilidad fabricada" (Hargreaves y Dawe, 1990) donde se obliga a los líderes escolares a trabajar en conjunto para recibir los recursos aumentados (en la forma de puntos para la selección de personal) del gobierno.

2.3 Mejorar la definición de las responsabilidades del liderazgo escolar

El análisis de la práctica ha mostrado que en ambientes cada vez más descentralizados y guiados por la rendición de cuentas los líderes escolares asumen un conjunto mucho más amplio de labores que hace una década. En muchos países, los líderes escolares informan que sufren de altos niveles de estrés, sobrecarga de trabajo e incertidumbre debido a que muchas de estas nuevas responsabilidades de liderazgo escolar no están incluidas de manera explícita en sus descripciones de puesto. En muchos ambientes las definiciones o las estructuras para el liderazgo escolar no se centran explícitamente en las prácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, sino, más bien, en las tareas tradicionales del director o el administrador burocrático.

Para que los líderes escolares alcancen un rendimiento superior, parece esencial que sus responsabilidades estén bien definidas y las expectativas se enuncien con claridad. Por consiguiente, algunos países han emprendido el desarrollo de marcos o estándares de liderazgo para la profesión (véase el recuadro 2.6). Tales marcos son útiles para definir la naturaleza y el alcance del liderazgo escolar y los tipos de responsabilidades que se espera que los líderes cumplan. De acuerdo con el análisis de la investigación acerca de los estándares de liderazgo realizado por Ingvarson *et al.* (2006), estos estándares son importantes por al menos tres razones.

Primera, dichos marcos son una manera de establecer límites y dejar en claro lo que el liderazgo escolar *no* incluye. Los marcos de liderazgo proporcionan un cimiento firme para la profesión y pueden constituir un punto de referencia clave tanto para quienes piensan entrar a formar parte de la profesión como para aquellos que están a cargo de seleccionarlos.

Segunda, los marcos que definen la amplia gama de labores de liderazgo en la escuela, ponen en claro que debe cumplirse con ciertas condiciones para que los líderes escolares sean capaces de alcanzar un rendimiento eficaz. Por ejemplo, los marcos pueden ser una base crucial para mejorar la pertinencia y eficacia de la capacitación y desarrollo profesionales brindados a los líderes escolares. Pueden ser un punto de arranque para la formulación de una preparación y un desarrollo profesionales mejorados y coherentes.

Tercera, los marcos para el liderazgo escolar aportan una referencia para evaluar su eficacia. A menos que las responsabilidades se definan en una forma claramente delimitada y viable, es imposible evaluar la calidad del liderazgo. Los marcos pueden servir a los líderes mismos como guía en su aprendizaje y la evaluación de su avance, y/o pueden ayudar a las autoridades empleadoras en la administración del rendimiento y la evaluación respecto de si los líderes escolares cumplen con sus deberes contractuales.

Los marcos o estándares de liderazgo pueden desarrollarse con la variable participación de la profesión. En los Países Bajos, por ejemplo, un órgano profesional independiente iniciado por el Ministerio de Educación estableció los Estándares Profesionales para los Líderes Educativos en la Educación Primaria (2005), en tanto que en Inglaterra el gobierno asignó la responsabilidad de desarrollar e implantar los Estándares Nacionales para los Directores (2004) a dos agencias públicas no departamentales (la Agencia de Capacitación y Desarrollo y el Colegio Nacional para el Liderazgo Escolar); por su parte, en Escocia fue el gobierno delegado (el Ejecutivo Escocés) el responsable del desarrollo y análisis de sus Estándares para la Dirección (Ingvarson *et al.*, 2006).

Si bien los marcos proporcionan un terreno común según el cual las personas pueden desempeñarse y evaluar el rendimiento, dan lugar a ciertas inquietudes. Si son demasiado preceptivas y detalladas, pueden contribuir a aumentar la "intensificación" de la función

Recuadro 2.6 **Marcos del liderazgo escolar en diferentes países**

En **Nueva Zelanda**, los Estándares Profesionales para los Directores forman parte de la estructura reglamentaria. Dichos estándares fueron desarrollados por el Ministerio de Educación en conjunto con las asociaciones profesionales de directores y con otras aportaciones del sector educativo como parte de los acuerdos colectivos. Los estándares profesionales reflejan el interés del gobierno en asegurar que los estudiantes gocen de oportunidades para aprender de docentes profesionales de alta calidad y que las escuelas sean dirigidas y administradas por profesionales de alta calidad. Reglamentaciones adicionales completan el marco —con las Directrices Nacionales de Administración (NAGS, por sus siglas en inglés)—, entre ellas reglamentaciones amplias acerca de la enseñanza y la evaluación, el personal, las finanzas y la propiedad, la salud y la protección que la junta debe observar al dirigir la escuela.

En **Chile**, en 2005 el Ministerio de Educación adoptó un enfoque práctico. Definieron el Marco para la Buena Dirección, organizado alrededor de cuatro áreas de competencia

Recuadro 2.6 **Marcos del liderazgo escolar en diferentes países** (*cont.*)

profesional que agrupa los 18 estándares de rendimiento y desarrollo profesional: liderazgo, administración del currículum, gestión del ambiente escolar, la coexistencia y la gestión de recursos. Este marco proporciona a Chile un punto de referencia común para comenzar a aplicar la evaluación del rendimiento de los directores, otros líderes escolares y maestros 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.

En **Dinamarca**, el Ministerio de Educación trabajó en cooperación con las organizaciones de directores y en 2003 presentó el panfleto *Ledelse af uddannelsesinstitutioner – overordnede visioner for ledelse og ledelsesudvikling,* en el cual se formularon los requisitos, condiciones y criterios generales y colectivos para el liderazgo de las instituciones. Las ambiciones y requisitos básicos y específicos pertenecen a cinco áreas: liderazgo general, liderazgo en política educativa, liderazgo pedagógico y académico, liderazgo administrativo y financiero y liderazgo de política de personal.

En **Irlanda del Norte**, en 2005 se desarrollaron Estándares Nacionales para los Directores. Las seis áreas clave definidas no sólo atañen a los líderes escolares, sino también al desarrollo profesional de los gerentes de alto y medio nivel que puedan aspirar a la dirección. Los estándares informan de objetivos, orientan a los grupos interesados de la escuela en lo que debería esperarse de la función del director; asimismo, se utilizan para identificar los niveles iniciales de rendimiento para la evaluación dentro de la Calificación Profesional para la Dirección en Irlanda del Norte. Los estándares se usan cada vez más por las autoridades empleadoras para proporcionar descripciones de puesto para los líderes escolares. Han proporcionado una estructura para la autoevaluación por parte de los directores y otros líderes escolares, en un nivel escolar personal y total, mediante un registro continuo de desarrollo profesional fomentado por la Unidad Regional de Capacitación.

En **Escocia**, en *A Teaching Profession for the 21st Century* (Una profesión docente para el siglo XXI) (2001) se introdujo el liderazgo distribuido al definir las principales labores y responsabilidades de los directores, los subdirectores y los maestros principales, y al explicar la remuneración y otras recompensas adicionales.

En **Corea**, el Instituto Coreano de Desarrollo Educativo (KEDI, por sus siglas en inglés) propuso un conjunto de estándares de rendimiento para los administradores escolares basados en la investigación sobre las condiciones del rendimiento de los docentes en el trabajo: administrar y evaluar el currículum, guiar y apoyar a los estudiantes, supervisar y apoyar al personal, supervisar y organizar la administración escolar, gestionar la cooperación externa con los padres de familia y otras personas y apoyar la formación profesional.

Fuente: Improving School Leadership Country Background Reports, disponibles en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

del líder escolar y desanimar a los profesionales (Gronn, 2002, en Ingvarson *et al.*, 2006). En Estados Unidos de América, los críticos los acusan de perpetuar las concepciones dominantes del poder (English, 2000). De todas formas, es vital que proporcionen definiciones de las funciones de liderazgo escolar que contribuyen a mejorar los resultados escolares, como se estableció en la sección 2.2.

2.4 Conclusiones y recomendaciones

Investigaciones han demostrado que los líderes escolares pueden influir en el rendimiento de la escuela y de los alumnos si se les da autonomía para tomar decisiones importantes. Sin embargo, la autonomía escolar por sí sola no conduce de manera automática a una mejora en el liderazgo, a menos que esté bien fundamentada. Además, es importante que las responsabilidades esenciales de los líderes escolares estén definidas y delimitadas con claridad. La definición de las responsabilidades del liderazgo escolar debe guiarse por la comprensión de las dimensiones de liderazgo que lleven en mayor medida a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Otorgar más autonomía con apoyo adecuado

Si bien la autonomía escolar parece estar correlacionada de manera positiva con la mejora en el aprendizaje, según la miden evaluaciones internacionales como PISA, la autonomía escolar por sí sola no garantiza la mejora de la escuela. A menos que los líderes escolares tengan la capacidad, la motivación y el apoyo para hacer uso de su autonomía con miras a efectuar las prácticas que en mayor medida lleven a una mejora en el aprendizaje, la autonomía escolar puede ejercer poca influencia en los resultados escolares.

- Los países donde los líderes escolares no tengan actualmente una considerable autoridad en la toma de decisiones deberán explorar maneras de aportar mayores grados de autonomía al liderazgo escolar, pero hay que tomar en cuenta que deben cumplirse ciertas condiciones para que la autonomía escolar conduzca a un liderazgo centrado en el aprendizaje.
- Mayores grados de autonomía deberán acompañarse de disposiciones para nuevos modelos de liderazgo más distribuido, nuevos tipos de rendición de cuentas y capacitación y desarrollo para los líderes escolares.

Redefinir las responsabilidades de liderazgo escolar para un mejor aprendizaje del estudiante

Tomando en cuenta la necesidad de contextualización, parece haber amplia evidencia obtenida en investigaciones y la práctica en los países, con base en la cual alentar a las políticas nacional, regional y local a utilizar la evidencia relacionada con las dimensiones esenciales del liderazgo como base para la formulación de las descripciones de puesto de sus líderes futuros. Para este fin, hay cuatro áreas generales de responsabilidades de liderazgo interrelacionadas que de manera consistente se han identificado como vinculadas con la mejora en los resultados de aprendizaje:

a) Animar a los líderes escolares a apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente

La calidad docente es quizás el determinante más importante, a nivel escolar, del rendimiento estudiantil (OECD, 2005), por lo que el liderazgo escolar centrado en mejorar la

motivación, capacidades y trabajo de los maestros tiene más probabilidades de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para elevar la capacidad del liderazgo escolar, el apoyo, la evaluación y el desarrollo de la calidad docente, los responsables de política educativa necesitan:

- *Fortalecer la responsabilidad de los líderes escolares en la toma de decisiones relacionadas con el currículum,* de modo que puedan adaptar el programa de enseñanza a las necesidades locales y garantizar la coherencia entre los cursos y los niveles para lograr metas escolares y estándares de rendimiento.
- *Proporcionar formación a los líderes escolares en la supervisión y evaluación de los docentes*, bien sea como parte de la formación inicial de los líderes escolares o como cursos de formación profesional continua. Asegurarse de que los líderes escolares cuenten con el tiempo y las capacidades necesarios para cumplir a satisfacción con la labor esencial de la evaluación magisterial.
- *Mejorar la función de los líderes escolares en el desarrollo profesional docente:* los líderes escolares pueden comprobar que el desarrollo profesional docente sea pertinente para el contenido escolar local y se ajuste a las metas generales de mejora escolar y a las necesidades de los maestros. Para aumentar las capacidades de los líderes escolares para el desarrollo de su personal, los responsables de política de educación deben considerar la delegación de autoridad sobre los presupuestos para la capacitación y el desarrollo docentes al nivel escolar.
- *Estimular a los líderes escolares a fomentar el trabajo en equipo entre los profesores* al reconocer de manera explícita la función fundamental de los líderes escolares en el desarrollo de culturas colaborativas y al compartir y difundir la mejor práctica en este dominio.

b) Apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas

La fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas escolar son responsabilidades clave de los líderes escolares en la mayoría de los países. Para que los directores optimicen el uso de los sistemas de rendición de cuentas para los procesos de mejora escolar, los responsables de política educativa deben asegurarse de que se cuenta con varias condiciones:

- *Proporcionar a los líderes escolares criterios para el establecimiento de una dirección estratégica* y aumentar su capacidad para desarrollar planes y metas escolares ajustados a estándares curriculares nacionales más amplios y que respondan a las necesidades locales.
- *Fomentar el liderazgo "inteligente en el manejo de información"*: brindar apoyo y oportunidades de capacitación a los líderes escolares para garantizar que cuenten con el conocimiento y las habilidades necesarios para supervisar los avances y utilizar la información con eficacia para mejorar la práctica.
- *Alentar a los líderes escolares a distribuir las labores relacionadas con la evaluación y la rendición de cuentas dentro de las escuelas* al desarrollar un grupo de personas competentes y seguras respecto del análisis y el uso de la información para formular estrategias de mejora apropiadas (Earl y Katz, 2002).

c) Mejorar la administración financiera y la gestión de recursos humanos

La planificación y administración eficaces de los recursos pueden mejorar los resultados al ajustar, de manera estratégica, los recursos a los fines pedagógicos. Por consiguiente, es importante asegurar que los líderes escolares estén mejor equipados para hacer un uso estratégico de los recursos.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

- *Aumentar las habilidades de administración financiera de los equipos de liderazgo escolar:* esto puede lograrse al brindar capacitación en este dominio a los líderes escolares, al establecer la función de un agente o miembro del equipo de liderazgo con calificaciones de tipo presupuestario en el nivel escolar (para escuelas más grandes o *clusters* de pequeñas escuelas) o al proporcionar apoyo o servicios financieros a las escuelas.
- *Hacer partícipes a los líderes escolares de las decisiones de selección de maestros:* debe darse oportunidades a los líderes escolares de ejercer influencia en la toma de decisiones con respecto a la selección de maestros para mejorar el ajuste entre la escuela y el candidato seleccionado. Al mismo tiempo, es importante que se tomen medidas paralelas dentro del sistema para profesionalizar el proceso de selección a nivel escolar, de modo que se evite una distribución inequitativa de la calidad docente y se protejan los derechos de los profesores (OECD, 2005).

d) Adoptar un enfoque sistémico a la política y la práctica de liderazgo

La colaboración con entidades externas a la escuela es una nueva dimensión de liderazgo que cada vez más se reconoce como una clara función de los líderes escolares, ya que beneficia a los sistemas escolares en conjunto más que sólo a los estudiantes de una escuela. Para que las funciones de liderazgo sistémico sean eficaces, los responsables de política educativa necesitan asegurar que los líderes escolares cuenten con el tiempo, las capacidades, el apoyo administrativo y las herramientas para comprometerse con asuntos que trascienden los límites de sus escuelas.

- *Desarrollar oportunidades para que los líderes escolares cooperen de manera activa con las escuelas vecinas* y con la comunidad local para garantizar mejores trayectorias de los alumnos, concordancia del currículum a nivel local, ofertas coordinadas de cursos e intercambio de recursos.
- *Alentar la distribución de las responsabilidades de liderazgo dentro de las escuelas* de manera que otras personas puedan garantizar la continuidad en las principales labores de liderazgo en el interior de cada escuela, en tanto los líderes escolares participan en actividades fuera de los límites de la escuela (véase el capítulo 3).

Crear marcos de liderazgo escolar para una política y una práctica mejoradas

Los marcos de liderazgo escolar pueden aportar la necesaria uniformidad al proporcionar una métrica basada en la investigación para procedimientos destinados a fortalecer el campo, como la preparación y la selección. Los marcos pueden ser también útiles para señalar el carácter esencial del liderazgo escolar como la condición del liderazgo para el aprendizaje. Sin embargo, es importante dejar un margen para la contextualización de criterios en la escuela y la localidad respectiva. Al desarrollar e introducir los marcos de liderazgo, deben considerarse varios pasos:

- *Basarse en el compromiso, no en el cumplimiento* (Ingvarson *et al.*, 2006): los estándares de liderazgo escolar pueden crearse con varios grados de participación de la profesión. Para hacerlos pertinentes y asegurarse de que se conviertan en directrices reales para la práctica, resulta fundamental que en su formulación y desarrollo participen representantes de la profesión del liderazgo escolar.
- *Aportar definiciones de las principales áreas de responsabilidad de los líderes escolares*: dichas áreas deben guiarse por evidencia de la práctica de liderazgo eficaz, tal como se ana-

liza en la sección 2.2, así como por necesidades concretas de los sistemas educativos nacionales.

- *Utilizar marcos para proporcionar coherencia a diferentes ámbitos de la política de liderazgo escolar*: los marcos deben orientar sobre las principales características, labores y responsabilidades de los líderes escolares eficaces. Pueden y, por tanto, deberían ser empleados como una base para la selección, la formación y la evaluación de los líderes escolares.

Anexo 2.A1

Evaluación de escuelas públicas de educación secundaria (CINE nivel 2)

País	Información sobre la escuela		Información sobre el estudiante	
	Requisito de que las escuelas sean inspeccionadas con regularidad	Requisito de que las escuelas realicen autoevaluaciones regulares	Existencia de exámenes nacionales	Existencia de evaluación nacional periódica en la educación obligatoria
Alemania	•	•	•	•
Austria	•	•		•
Bélgica (Fl)			1	
Corea	•	•	•	•
Dinamarca		•	•	•
Escocia	•	•	•	•
España	•	•		
Estados Unidos de América	•	•		•
Finlandia	•		•	•
Francia	•	•	•	•
Grecia	•	•	•	
Hungría		•	•	•
Inglaterra	•	•	•	•
Irlanda	•	•	•	
Irlanda del Norte	•	•		•
Islandia	•	•	•	•
Israel	•		•	•
Italia				•
Japón		•		
Luxemburgo	•	•	•	•
México	•		•	•
Noruega		•	•	•
Nueva Zelanda	•	•	•	
Países Bajos	•	•	•	
Portugal	•	•	•	•
República Checa	•			
Suecia	•	•	•	•
Suiza	•			
Turquía	•		•	•

Nota: = existe en el país.

1. En el año escolar 2008/09 serán obligatorios los exámenes nacionales de normas nuevas en la educación primaria y secundaria.

2. Respuesta que se considera positiva si 50% o más del Länder informante daba una respuesta positiva.

Fuente: OECD (2007a), *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*, OECD, París. Complementado con información adicional de los coordinadores nacionales de *Mejorar el liderazgo escolar* en Austria, Inglaterra e Irlanda del Norte.

Bibliografía

Adams, J.E. y M. Kirst (1999), "New Demands for Educational Accountability: Striving for Results in an Era of Excellence", en J. Murphy y K.S. Louis (eds.) (1999), *Handbook of Research in Educational Administration,* 2ª edición, pp. 463-489, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Andrews, R. y R. Soder (1987), "Principal Leadership and Student Achievement", en *Educational Leadership*, 44 (6), pp. 9-11.

Bamburg, J. D. y R. Andrews (1991), "School Goals, Principals and Achievement", en *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (3), pp. 175-191.

Biancarosa, G. y C.E. Snow (2004), *Reading Next - A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: a report from Carnegie Corporation of New York*, Alliance for Excellent Education, Washington, DC.

Brewer, D.J. (1993), "Principals and Student Outcomes: Evidence from US High Schools", en *Economics of Education Review*, 12 (14), pp. 281-292.

Darling-Hammond, L. y C. Ascher (1991), "Creating Accountability in Big City School Systems", en *Urban Diversity Series*, núm. 102.

Day, C. (1999), *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, Palmer Press, Londres.

Day, C., J. Moller, D. Nusche y B. Pont (2008), "The Flemish (Belgian) Approach to System Leadership", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership* y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Earl, L. y S. Katz (2002), "Leading Schools in a Data-Rich World", en K. Leithwood y P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos.

Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

English, F. (2000), "Psssssst! What Does One Call a Set of Non-Empirical Beliefs Required to Be Accepted on Faith and Enforced by Authority [Answer: A Religion AKA the ISLLC Standards]", en *International Journal of Leadership in Education*, 3 (2), pp. 159-167.

Goldring, E., A.C. Porter, J. Murphy, S.N. Elliot y X. Cravens (2007), "Assessing Learning-Centred Leadership. Connections to Research, Professional Standards and Current Practices", informe preparado para el Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment.

Gray, J. (2000), *Causing Concern But Improving: A Review of Schools' Experience*, Department for Education and Skills (DfES), Londres.

Gronn, P. (2002), "Distributed Leadership as a Unit of Analysis", en *Leadership Quarterly,* 13 (4), pp. 423-451.

Hanushek, E. y M.E. Raymond (2004), "Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?", en *National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 10591*.

Hargreaves, A. y R. Dawe (1990), "Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Cultures and the Use of Peer Coaching", en *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), pp. 227-241.

Hargreaves, A., G. Halász y B. Pont (2008), "The Finnish Approach to System Leadership", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar,* disponible en *www.oecd.org/*

edu/schoolleadership y en B. Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Harris, A. y C. Chapman (2002), *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances*, National College for School Leadership (NCSL), Nottingham, Reino Unido.

Heck, R. (1992), "Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), pp. 21-34.

Heck, R.H., T.J. Larsen y G.A. Marcoulides (1990), "Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model", en *Educational Administration Quarterly*, 26 (2), pp. 94-125.

Heck, R. y G.A. Marcoulides (1996), "School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model", en *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), pp. 76-95.

Heck, R.H., G.A. Marcoulides y P. Lang (1991), "Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques", en *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (2), pp. 115-135.

Hoog, J., O. Johansson y A. Oloffson (2005), "Successful Principalship: The Swedish Case", en *Journal of Educational Administration*, 43 (6), p. 595.

Hopkins, D. (2008), "Realising the Potential of System Leadership", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Hoy, W., J. Tater y J. Bliss (1990), "Organizational Climate, School Health and Effectiveness: A Comparative Analysis", en *Educational Administration Quarterly*, 26, pp. 260-279.

Huber, S.G., H. Moorman y B. Pont (2008), "The English Approach to System Leadership", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar,* disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership* y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn y A. Jackson (2006), "Standards for School Leadership, A Critical Review of the Literature", documento preparado para Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Kilpatrick, S., S. Johns, W. Mulford, I. Falk y L. Prescott (2001), *More Than Education: Leadership for Rural School-Community Partnerships*, Rural Industries Research and Development Corporation, Canberra.

Leithwood, K. (2005), "Understanding Successful Principalship: Progress on a Broken Front", en *Journal of Educational Administration*, 43 (6), p. 619.

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins (2006), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Report Number 800), National College for School Leadership/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra.

Little, J. (1982), "Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success", en *American Educational Research Journal*, 19, pp. 325-240.

Louis, K.S. y S. Kruse (1995), "Getting There: Promoting Professional Community in Urban Schools", en *Professionalism and Community* (Louis, K. S. y S. Kruse [eds.]), pp. 208-227, Corwin, Thousand Oaks, CA.

Louis, K.S., H. Marks y S. Kruse (1996), "Teachers' Professional Community in Restructuring Schools", en *American Journal of Education*, 104 (2), pp. 103-147.

Marks, H.M. y S.M. Printy (2003), "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership", en *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), pp. 370-397.

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

McKnight, C., J.J. Crosswhite, J.A. Dossey, E. Kifer, J.O Swafford y K.J. Travers (1987), *The Underachieving Curriculum: Assessing US School Mathematics from an International Perspective*, Stipes, Champaign, IL.

Mulford, W. (2003), "School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness", documento preparado para la actividad de la OCDE *Los docentes importan*.

Mulford, W., H. Silins y K. Leithwood (2004), *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcome,* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos.

Mulford, W., D. Kendall, B. Edmunds, L. Kendall, J. Ewington y H. Silins (2007), "Successful School Leadership: What is it and Who Decides?", en *Australian Journal of Education*, 51 (3), pp. 228-246.

O'Day, J. (2002), "Complexity, Accountability and School Improvement", en *Harvard Educational Review*, 72 (3), pp. 293-329.

O'Reilly, F.E. (1996), *Educational Accountability: Current Practices and Theories in Use*, Harvard University, Consortium for Policy Research in Education, Cambridge, MA.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.

OECD (2007a), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, París.

OECD (2007b), *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*, OECD, París.

Peterson, P.L. (1988), "Teachers' and Students' Cognitional Knowledge for Classroom Teaching and Learning", en *Educational Researcher*, 19 (5), pp. 9-15.

Pont, B., D. Nusche y D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Rajala, R., M.A. Flores, A. Tornberg y A.M. Veiga Simao (2007), "The Role of School Leadership in Learning at Work and Professional Development in Three European Countries", informe presentado en la Reunión Anual de la Australian Association for Research in Education, University of Notre Dame, Fremantile, Western Australia, 25-29 de noviembre de 2007.

Robinson, V.M.J. (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.

Scherp, H.A. y G.B. Scherp (2006), *Förstaelseinriktat Ledarskap och Lärende*, manuscrito para los Karstad University Studies, Karlstad.

Stoll, L. y S.K. Louis (2007), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, Open University Press, Maidenhead.

Stoll, L., H. Moorman y S. Rahm (2008), "Building Leadership Capacity for System Improvement in Austria", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership* y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Teddlie, C. y S. Springfield (1993), *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*, Teachers College Press, Nueva York, NY.

Wellisch, J., A. Macqueen, R. Carriere y G. Duck (1978), "School Management and Organization in Successful Schools (ESAA In-Depth Study Schools)", en *Sociology of Education*, 51 (3), pp. 211-226.

West, M., M. Ainscow y J. Stanford (2005), "Sustaining Improvement in Schools in Challenging Circumstances: A Study of Successful Practice", en *School Leadership and Management*, 25 (1), pp. 77-93.

Woessman, L., E. Luedemann, G. Schuetz y M.R. West (2007), "School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003", *OECD Education Working Paper No. 13*, OECD, París.

Wong, K.K., L.V. Hedges, G.D. Borman y J.V. D'Agostino (1996), *Prospectus: Special Analyses. Final Report*, Department of Education, Washington, DC.

Capítulo 3

Distribución del liderazgo escolar

En este capítulo se explora la distribución del liderazgo entre diferentes personas o grupos en la escuela como otra estrategia de política clave para mejorar el liderazgo escolar. La evidencia muestra que diferentes miembros del personal de escuelas y consejos escolares participan en maneras distintas en las funciones y responsabilidades definidas en el capítulo anterior y que pueden influir en los resultados de la escuela. Se reconoce que los equipos de liderazgo escolar, más que una sola persona, desempeñan una función vital en el desarrollo escolar y que una definición más clara de las funciones y de su distribución puede contribuir a una mayor eficacia y mejor condición para el liderazgo. Siempre debe tomarse en cuenta el contexto, pues es posible que diferentes funciones dependan del tamaño, la ubicación y el nivel de las escuelas, así como del nivel socioeconómico de los estudiantes.

La expansión e intensificación de la función de liderazgo escolar significa que los líderes escolares son responsables de una amplia gama de decisiones en asuntos curriculares, la valoración y la evaluación, los recursos y, cada vez más, la colaboración con entidades externas. Como respuesta, los sistemas educativos deben adoptar una noción más amplia del liderazgo escolar. Pese a que en algunos países hay claras tendencias hacia una mayor distribución de las funciones y responsabilidades de liderazgo entre el personal de la escuela, el director tiene la mayor proporción de responsabilidad entre quienes participan en el ejercicio de la autonomía escolar: maestros, jefes de departamento, directores y consejos escolares. Al mismo tiempo, a dichos consejos también se les han asignado mayores responsabilidades sin el apoyo apropiado.

Los países ahora experimentan con diferentes maneras de asignar y distribuir mejor las funciones entre los equipos de liderazgo. Está surgiendo un conjunto de literatura empírica para fundamentar la idea de que el liderazgo distribuido, cuando se organiza de modo formal o informal, puede mejorar los resultados escolares. En diversos países se ha adoptado con éxito una variedad de enfoques con equipos de liderazgo más formalizados o *ad hoc*. Sin embargo, la asignación de responsabilidad parece importante para que se desarrolle liderazgo de alta calidad en todas las escuelas y esto requiere reconocimiento mediante incentivos y remuneraciones, así como estructuras apropiadas de apoyo.

3.1 ¿Quién participa en el liderazgo escolar?

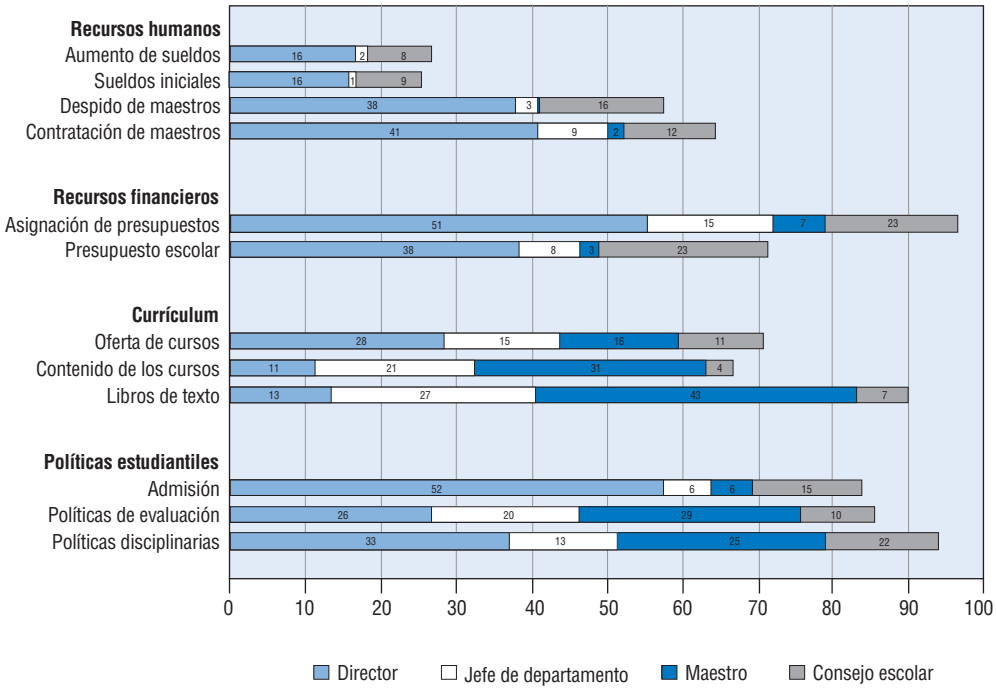
En la gráfica 3.1 se ilustra la participación de diferentes interesados en la toma de decisiones en el nivel escolar en los países de la OCDE. Se muestra el promedio de estudiantes de 15 años de edad que están matriculados en escuelas que, de acuerdo con los informes de sus directores, cuentan con un cierto grado de autonomía en diversos aspectos de la política y la administración escolares. El largo de las barras muestra el grado de autonomía escolar, en tanto que la distribución del color muestra el sitio donde se ubica la autoridad dentro de la escuela. Si bien hay amplias diferencias entre los países, estos promedios indican la distribución de las responsabilidades en nivel escolar con base en datos obtenidos de PISA. En la gráfica se muestra que en promedio en los países de la OCDE, es el director quien ejerce, con mucho, la mayor proporción de la responsabilidad disponible en el ámbito escolar. Las responsabilidades de los directores son mayores en la formulación y asignación de presupuestos. Aunque el grado de autonomía escolar sobre la administración del personal es menos general, ya que se reserva una mayor proporción para las autoridades regionales o estatatales, el director aún carga con el más alto grado de responsabilidad a nivel escolar en esta área. Además, los jefes de departamento y maestros también tienen importantes responsabilidades en algunas áreas (por ejemplo, las políticas estudiantiles y el currículum), lo mismo que los consejos escolares (por ejemplo, los recursos financieros).

En esta sección se proporciona una panorámica de los implicados en el liderazgo y la distribución de funciones entre los países. Los consejos escolares se tratan en la sección siguiente, dada su función entre la operación interna de la escuela y la representación de la comunidad, pues por lo general incluyen a los principales grupos interesados fuera y dentro de la escuela.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Gráfica 3.1 **Quién está involucrado en diferentes responsabilidades a nivel escolar en los países de la OCDE, 2003**

Porcentaje de alumnos de 15 años de edad matriculado en escuelas cuyos directores informaron que los profesionales de la escuela (el director, el jefe de departamento, maestros o consejos escolares) tienen alguna responsabilidad por los siguientes aspectos de política y administración escolares, PISA 2003 (promedio de la OCDE)



Fuente: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

El director

En los países hay un patrón bastante común en la estructura de los puestos de liderazgo escolar. Cada escuela es encabezada por un individuo conocido como director, rector o maestro director. Esta persona es responsable de la operación escolar, que depende de las estructuras de gobierno del país.

Pese a que en algunos países (Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte, Escocia) los conceptos de liderazgo son muy elaborados y definidos en gran detalle, en otros países las funciones del director se describen sólo en términos generales (Finlandia, Bélgica francesa), están escasamente reglamentadas (Dinamarca, Noruega), o ni siquiera están formalizadas en una estructura legislativa (Países Bajos).

Incluso en países que sí cuentan con estructuras legislativas para definir las responsabilidades de los directores de escuela, hay inquietud acerca de la pertinencia y claridad de la legislación. En Austria, los deberes de los directores son definidos por ley, pero con muy poco detalle y en la Bélgica flamenca no hay una descripción exhaustiva del puesto de líder escolar. En el informe nacional australiano también se manifiesta la necesidad de una mayor claridad con respecto a los deberes del director.

Hay una variedad considerable en los países de la OCDE y algunas veces dentro de ellos, sobre lo que la responsabilidad del director implica y el grado de autonomía que tiene en

los asuntos de la escuela. La variedad se observa en las palabras que varios países utilizan para llamar a sus directores. En Finlandia, por ejemplo, a los directores se les llama *Forestandare:* aquel que representa a la escuela. En Dinamarca es el *Inspektor*: el que supervisa. En Suecia, al director se le ha llamado *Rektor* desde fines del siglo XIII, por ser la persona con la responsabilidad final en las escuelas de la Iglesia. En el Reino Unido se les nombra *head teachers* (maestros directores). En Irlanda, aunque los directores cumplen con una compleja gama de labores de liderazgo, su título oficial es *Priomhoide*, que se traduce como "maestro principal", lo que connota su pertenencia al grupo docente más que a una categoría de liderazgo separada.

Por tradición en muchos países los líderes escolares han sido definidos como maestro director o *primus inter pares*, es decir, maestros que tan sólo tienen algunas responsabilidades más que sus colegas. Éste es aún el caso en diversos países y en parte se relaciona con la selección de directores y cómo se delimita el grupo de candidatos: a menudo sólo los antiguos maestros con varios años de experiencia docente pueden convertirse en directores (véase el capítulo 5). De ahí que el puesto de director sea el paso más alto en una carrera docente, más que una ocupación separada. En Francia, por ejemplo, los directores de educación primaria trabajan *primus inter pares* como maestros en activo como una carga docente reducida y llevan a cabo algunas labores administrativas, organizacionales, de personal y relaciones públicas. Los líderes escolares de Irlanda, Irlanda del Norte, Noruega, Portugal y España pueden ser maestros con una carga educativa reducida, aunque esto varía según el nivel o el tamaño de la escuela.

No obstante, aun cuando es parte de una categoría de personal separada de los maestros, el director de escuela tiene responsabilidades docentes en más de la mitad de los países participantes en la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*: Austria, Bélgica (Flandes), Bélgica (comunidad francesa), Inglaterra, Francia, Irlanda, Nueva Zelanda, Escocia, Eslovenia y España. Con mayor frecuencia es en las escuelas más pequeñas y de educación primaria que asumen esta responsabilidad. En varios países (Austria, Finlandia, Hungría e Irlanda), los directores de escuelas más pequeñas tienen obligaciones docentes explícitas. En Irlanda, por ejemplo, tienen deberes docentes de tiempo completo en las escuelas primarias más pequeñas (más de 70% de las escuelas primarias irlandesas) y poca o ninguna responsabilidad docente en las escuelas primarias de mayor tamaño y en todas las escuelas de educación posprimaria. Algunos países destacan la importancia de hacer que los directores de escuela enseñen al menos unas horas para que comprendan mejor y apoyen a los profesores y actualicen su conocimiento de los métodos de enseñanza, tareas difíciles de realizar si el director está alejado por completo de la vida en el aula y de la experiencia educativa.

En el nivel de primaria, el director es con mucha frecuencia la única persona que ocupa un puesto de liderazgo formal. Las escuelas más pequeñas también tienden a combinar todas las funciones de liderazgo y administración en una sola persona. En muchas escuelas pequeñas o primarias, estas funciones son realizadas por directores con labores docentes de tiempo completo o en ocasiones reducidas.

En otros países prevalece la tradición del director de escuela como el *administrador burocrático*. En Austria, por ejemplo, si bien esta función está cambiando, los directores han sido responsables sobre todo de aplicar las políticas definidas en niveles más altos de la administración educativa en la realidad escolar. Su responsabilidad es asegurar que las reglamentaciones se pongan en marcha en forma correcta y que el alcance de las políticas formuladas en activo se limite.

Hay un grupo de países con una concepción más amplia de los que ejercen la función de dirección, la cual puede compartirse entre diferentes personas. En Noruega, por ejemplo, las

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

escuelas gozan de autoridad para adoptar planes más experimentales y algunas escuelas tienen un grupo directivo de tres personas, una responsable de pedagogía, una de personal y una de finanzas. En Portugal, las escuelas están agrupadas con una estructura de administración colectiva, de modo que los directores de cada escuela son sólo "coordinadores del establecimiento" con responsabilidad docente y casi ningún poder de toma de decisiones. En los Países Bajos, un modelo descentralizado, hay amplias variaciones entre las escuelas, las cuales están en libertad de distribuir deberes y funciones a varios líderes.

Por último, en muchos países, la definición/descripción de puesto de los directores está cambiando para reconocer que se requiere una orientación real y un *liderazgo de la escuela como organización de aprendizaje*. En países como Suecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda e Irlanda del Norte, a los directores de manera explícita se les pide que fijen estrategias a largo plazo para la escuela y aseguren el éxito futuro. Se espera que formulen los objetivos y propósitos generales de la escuela y políticas para su implantación y que supervisen el rendimiento de los alumnos y/o del personal para asegurar que las metas se alcancen. Suecia es un ejemplo en el cual "dirigir y no administrar el trabajo en escuelas" es un requisito de liderazgo explícito.

La situación de los directores escolares varía entre los países; alguna información nacional muestra que están complacidos con sus deberes y extremadamente motivados. Sin embargo, al analizar la literatura sobre liderazgo eficaz se identifican largas listas de prácticas y competencias para los programas de desarrollo profesional de los directores, que "causan la inquietud de que no sólo se tira de los líderes escolares en muchas direcciones diferentes a la vez, sino que tal vez se les pide que hagan demasiado" (Mulford, 2003). El concepto del "superdirector" ha surgido en la literatura como el ideal inalcanzable para el líder escolar (Copland, 2003; Pierce, 2001).

En Australia e Inglaterra se ha demostrado que los directores por lo general trabajan muchas horas y tienen dificultades para lograr un equilibrio apropiado entre su trabajo y su vida personal. En Inglaterra, los directores de primaria trabajan en promedio 54 horas a la semana y los directores de secundaria 65 horas a la semana durante los periodos escolares. Muchos sentían que tienen una semana de trabajo larga (y que se va alargando, en algunos casos) que estaba vinculada de manera intrincada con los crecientes número y complejidad de labores de las que son responsables (PricewaterhouseCoopers, 2007). De hecho, 61% de los directores describieron su equilibrio trabajo-vida personal como malo o muy malo y era más probable que los directores de secundaria usaran esa descripción que los de primaria (69% en comparación con 60%). Algunos han atribuido esas largas horas a deficiencias en las prácticas de trabajo, por ejemplo, debido a que los directores no saben cómo asignar prioridades o cómo delegar. En Nueva Zelanda, en un estudio se encontró que ocho años después de que se introdujeron reformas educativas importantes, el trabajo administrativo de los directores había aumentado en forma sustancial y en promedio trabajaban 10 horas más por semana que antes de las reformas. En esta y otras investigaciones se encontró que las exigencias administrativas competían con claridad por prioridad con el liderazgo educativo, al ocupar 34% de su tiempo (Wylie, 2007).

Los directores de contextos escolares específicos experimentan dificultades particulares. Por ejemplo, los directores de escuelas primarias y escuelas más pequeñas de zonas rurales deben cumplir con los mismos requisitos legales y de rendición de cuentas (como empleo, salud y ley de protección) con menos recursos que sus contrapartes de escuelas más grandes. Algunos directores, en especial de escuelas rurales y escuelas de menor tamaño, dedican una proporción relativamente alta de su tiempo, en comparación con otras escuelas, a impartir clases o sustituir a colegas. Estos factores pueden exacerbar la carga de trabajo de los directores y reducir la eficacia de dichas escuelas en el futuro.

Subdirectores, directores adjuntos y directores asistentes

Las escuelas de mayor tamaño y complejidad tienen, en forma correspondiente, estructuras de liderazgo y de administración más grandes y complejas, en especial en secundaria y en los sectores vocacional y técnico. Una de las funciones más comunes, además del director, es el puesto de director adjunto, subdirector o codirector. Más de dos tercios de los países participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* informan, de manera explícita, que cuentan con estas funciones y varios países más parecen tener disposiciones para puestos de este tipo. En la mayoría de los países, el adjunto realiza labores administrativas o de gestión delegadas por el director, pero no supervisa directamente a los maestros.

En la práctica, en muchas escuelas se han delegado algunos aspectos de las funciones del director a uno o más subdirectores, con la aprobación del consejo escolar. Eso aplica en particular a las funciones gerenciales esperadas del director, pero a menudo se extiende a algunas funciones de liderazgo. Sin embargo, el grado en el cual esto ocurre puede verse limitado por el plan de gestión de la entidad empleadora de la escuela. En Corea, la función de subdirector y el alcance de la autoridad son bastante flexibles, dependiendo del estilo del director. En Francia, en educación secundaria, el director es apoyado por un equipo de liderazgo que incluye uno o varios directores suplentes, un gerente administrativo y uno o más asesores educativos.

En algunos países, el que haya o no un director adjunto en una escuela depende del número de estudiantes. En Corea, pueden contratarse subdirectores adicionales en escuelas con más de 43 grupos y en Bélgica (Flandes), por ejemplo, debe haber por lo menos 600 alumnos. También puede haber, por lo regular en escuelas más grandes y complejas, uno o más directores asistentes. Estos administradores son a menudo responsables de algún área específica de gerencia administrativa, como la disciplina estudiantil o la coordinación del programa.

La función y la composición de los equipos de liderazgo escolar varían ampliamente en los países. El equipo puede ser grande o pequeño, con más o menos diferenciación estructural. Chile e Inglaterra tienen equipos más grandes y complejos. En Chile, el equipo de liderazgo se define en el Marco para la Buena Dirección: el liderazgo escolar debe involucrar no sólo al director sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa. Consiste en el director, el director adjunto, un jefe de departamento técnico, el inspector general, revisores, personas a cargo del programa y otros profesionales de la educación que en su mayoría desempeñan funciones técnico-pedagógicas y de liderazgo-enseñanza. Algunas de las escuelas más eficaces de Inglaterra tienen una estructura firme de liderazgo que llega a su interior.

Mandos medios

Los mandos medios escolares en los países participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* están conformados por una variedad de funciones diferentes y tienen una gama de responsabilidades. En algunos países, los mandos medios incluyen el subdirector o codirector, el o los directores adjuntos, los directores asistentes, jefes de departamentos vocacionales/técnicos, gerentes y coordinadores de taller y maestros con deberes especiales. En otros países, los mandos medios se refieren, de manera más estrecha, a los docentes de aula que tienen responsabilidades en áreas operativas específicas, como jefes de materia o deberes de asesoría. Las disposiciones relativas a los mandos medios se están difundiendo más en muchos países.

Un mayor tamaño y complejidad por lo general se acompaña de una estructura de liderazgo más elaborada, donde hay más capas de liderazgo y cada capa está horizontalmente diferenciada. Algunos puestos se equiparan a funciones como personal, finanzas,

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

TIC y rendición de cuentas (Países Bajos, Inglaterra). Algunos equiparan la estructura organizacional de la escuela con líderes de grupos de edad y materias. Algunos apoyan en específico funciones pedagógicas, enfocándose en la educación, la evaluación y el desarrollo de personal. Por lo general la escuela elige cómo estructurar estas funciones y asignaciones. En Portugal, por ejemplo, los mandos medios son jefes de áreas específicas. Tienen funciones formales en la coordinación de sus departamentos y desde 2008, se les ha asignado la función de evaluación de maestros. En tanto que los "mandos superiores" están distribuidos entre el presidente del consejo escolar, el presidente del consejo pedagógico y el presidente ejecutivo de dirección, los mandos medios ejercen todo el poder gerencial sobre las áreas departamentales y sobre el consejo pedagógico.

Las escuelas de formación profesional por lo general tienen un conjunto más complejo de funciones de liderazgo departamental basado en funciones. Los países con programas de educación vocacional/técnica pueden tener disposiciones para puestos como coordinadores de taller, conserjes, jefes de departamento y gerentes de capacitación, entre otros.

Los maestros también asumen funciones y responsabilidades formales para administrar y dirigir en las escuelas. En Australia, por ejemplo, líderes docentes son responsables de equipos, niveles de año o áreas del plan de estudios . En Corea, los "maestros jefes" se encargan de la supervisión del nivel medio. Las escuelas en Noruega organizan a sus profesores en equipos donde "líderes de equipo" de docentes ejercen funciones de liderazgo. En España, los maestros con una carga de trabajo reducida asumen la función de líderes asistentes para encargarse de asuntos administrativos y liberar a los directores de esa función. En general, más de un tercio de los países participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* informan que los maestros desempeñan funciones formales de algún tipo; y en otros países los docentes se encargan de funciones menos formales al proporcionar liderazgo de nivel medio (véase el recuadro 3.1).

Recuadro 3.1 **Los maestros también ejercen funciones de liderazgo**

Nueva Zelanda designa profesionales de alto nivel para los *clusters* de grado y los líderes del plan de estudios y en las escuelas secundarias jefes de facultad y jefes de departamento, así como líderes docentes para atención pastoral. También creó en fecha reciente la función de maestro de aula especializado para apoyar a otros docentes en la enseñanza y el aprendizaje. En 2006, como resultado de las negociaciones, el gobierno asignó fondos a cada uno de los estados e integró la escuela secundaria para hacer un nombramiento interno de un miembro del personal para la función de Maestro de Aula Especializado (MAE) durante un periodo fijo del año escolar. La función del MAE es proporcionar apoyo profesional en la enseñanza y aprendizaje a otros maestros. A este puesto se le asignan cuatro horas por semana y una remuneración adicional sobre el sueldo base (sitio web del Ministerio de Educación). La iniciativa MAE se está evaluando en la actualidad.

Algunas escuelas de **Inglaterra** experimentan con diferentes maneras de comprometer a los maestros como líderes; por ejemplo, los maestros de nivel medio actúan como jefes de departamento, los gerentes de aprendizaje son responsables de analizar los datos de rendimiento y desarrollar intervenciones centradas y los directo-

Recuadro 3.1 **Los maestros también ejercen funciones de liderazgo** (*cont.*)

res asistentes entran y salen del equipo de liderazgo de alto nivel. Además, muchas escuelas han añadido Profesores con Habilidades Avanzadas (PHA) a sus equipos de liderazgo. Estos PHA ayudan a elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje al fomentar el desarrollo profesional y compartir habilidades con otros colegas docentes.

En **Irlanda del Norte**, donde no hay una capa de liderazgo asignada abajo del director y los subdirectores, los maestros de las escuelas grandes pueden actuar como jefes de departamento y con menos frecuencia como directores de facultades, responsables del trabajo de hasta 20 o más maestros. Las funciones pastorales se han vuelto cada vez más importantes y hay directores de escuelas secundarias, media superior o superior. En las escuelas primarias pequeñas un maestro puede ejercer múltiples funciones de liderazgo.

En **Bélgica (Flandes)**, las escuelas gozan de cierto grado de libertad para asignar a los mandos medios. Las escuelas primarias pueden usar los puntos para contratar personal (basados en la matrícula) para nombrar coordinadores adicionales de TIC o atención y apoyo administrativo. En la educación secundaria, puede reservarse un máximo de 3% del paquete general de horas de los maestros para deberes educativos especiales, entre ellos la coordinación. Muchas de estas funciones se consideran como de mandos medios.

Fuentes: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2007); Higham *et al.* (2007); Fitzpatrick *et al.* (2007); Devos G. y M. Tuytens (2006).

La práctica de mando medio es muy apreciada por los directores y otras personas y, de acuerdo con algunos observadores, dichas estructuras son una precondición esencial para el éxito de la colaboración y el liderazgo escolares fuera de los límites de la escuela (véase el recuadro 3.2). Durante una visita a Flandes para la actividad *Mejorar el liderazgo escolar*, muchos grupos interesados mencionaron que los mandos medios son de la mayor importancia para permitir al director concentrarse más en el proyecto educativo escolar, para brindar oportunidades de un liderazgo compartido y capacidades de aplicación de políticas fortalecidas (Day *et al.*, 2008). Aunque algunas escuelas visitadas por el equipo de análisis de la OCDE tenían estructuras de mandos medios con buen funcionamiento y responsabilidades distribuidas de diferentes aspectos gerenciales como las TIC, el bienestar de los materiales o los estudiantes, estas prácticas a menudo son más una excepción a la norma (Devos y Tuytens, 2006).

Se ha pedido en muchos ambientes que los mandos medios se desarrollen más. En Corea, aunque los directores y subdirectores necesitan la cooperación y la dedicación de los mandos medios, la función de este grupo es aún limitada y su atractividad no se reconoce por completo. En el informe nacional coreano se menciona que se requieren mayores incentivos para que los posibles mandos medios sean atraídos a aceptar estos puestos (Kim *et al.*, 2007).

En Irlanda del Norte, donde el concepto de liderazgo distribuido se está acogiendo, hay menos acuerdo sobre cómo puede distribuirse el liderazgo o cómo puede desarrollarse la capacidad de liderazgo. Algunas escuelas han desarrollado enfoques constructivos de liderazgo

Recuadro 3.2 **Liderazgo distribuido en Finlandia**

En **Finlandia**, un municipio propuso una reforma de liderazgo escolar en la cual asignó a algunos directores escolares responsabilidades de coordinación en todo el distrito sobre una base parcial. La estrategia general consistía en compartir directores en servicio activo a nivel municipal: cinco directores escolares trabajaban como directores de distrito y un tercio de su tiempo se dedicaba al distrito y el resto a sus escuelas individuales.

- Esta redistribución implicaba que el liderazgo se redistribuye entre la autoridad municipal y las escuelas. Además de dirigir sus propias escuelas, ahora coordinan varias funciones en el distrito como planificación, desarrollo o evaluación. De esta manera, el municipio comparte algunas funciones de liderazgo con ellos que trascienden los límites de su propia unidad escolar.
- Los nuevos directores de distrito son parte de un equipo de liderazgo municipal. En vez de administrar por sí solo, el jefe del departamento de educación municipal ahora trabaja en un grupo, compartiendo problemas y elaborando soluciones de manera cooperativa.
- Los directores de distrito ahora distribuyen sus energías, experiencias y conocimiento de liderazgo entre sus propias escuelas y otras. Mientras coordinan actividades como la planificación del plan de estudios, el desarrollo profesional o la provisión especial de necesidades en su área, ejercen liderazgo en los niveles institucional y de distrito local.
- El liderazgo dentro de las escuelas más grandes (que también son encabezadas por los directores de distrito) ha sido redistribuido internamente entre el director y otro personal de la escuela. Esto libera al director para las responsabilidades basadas en el área y también desarrolla más experiencia y capacidad de liderazgo dentro de las escuelas.

En esta nueva red de interdependencia horizontal y vertical, surgen nuevos comportamientos. Los directores empiezan a considerar y satisfacer necesidades comunitarias más amplias, en vez de defender en forma fiera y competitiva los intereses de su propia organización. Esta interacción entre escuelas abre nuevas ventanas para el aprendizaje mutuo. Además, al dedicar menos tiempo y energía a su propia escuela, se ven obligados a delegar varias labores gerenciales a otros miembros del personal, lo cual genera un liderazgo lateral más abierto dentro de la escuela, un desarrollo más fuerte de la capacidad de liderazgo distribuido y un enfoque más constructivo a la sucesión y viabilidad del liderazgo.

Fuente: Hargreaves *et al.* (2008).

distribuido en los que la gran mayoría de los maestros ha asumido funciones de liderazgo, tal vez en áreas limitadas y sobre una base a corto plazo. La posición de “directores de nivel medio” es aún poco clara. Para responder a este desafío, se ha formulado un programa de desarrollo de capacidad de liderazgo.

3.2 El liderazgo distribuido en la práctica

Qué nos dice la investigación

Para los analistas y los observadores, el desarrollo del liderazgo distribuido se debe a la intensificación de la función de liderazgo, el cambio organizacional con estructuras gerenciales más planas en diferentes sectores y la visión de que el liderazgo distribuido puede ser una manera más eficaz de lidiar con una sociedad compleja y rica en información. Hay base conceptual para la práctica del liderazgo distribuido y alguna evidencia de investigación empírica alentadora, aunque limitada. No hay mucha investigación formal respecto de cómo llenar y distribuir mejor los puestos y responsabilidades de liderazgo, pero sí alguna evidencia que permite el análisis de patrones particulares de las funciones del personal en los diversos países.

El liderazgo distribuido tiene una variedad de significados y parece compartir ciertas características con el liderazgo que es "delegado", "disperso", "compartido", "en equipo" y "democrático". Un buen punto de arranque para la comprensión podría ser la aseveración de Leithwood y Riehl (2003) de que el liderazgo es "una función más que un puesto". El liderazgo no necesita confinarse a funciones formales o posicionales; más bien, puede ser la función de cualquiera en cualquier nivel de la escuela que ejerce influencia (Goleman, 2002). Por consiguiente, el liderazgo puede distribuirse en muchas maneras.

De acuerdo con un exhaustivo análisis de la literatura sobre liderazgo distribuido, realizado por el National College for School Leadership (Bennett *et al*., 2003a y 2003b), hay varias interpretaciones de las cuales pueden extraerse características compartidas para entender el término. Los autores sugieren que el liderazgo distribuido es una "manera de *pensar acerca* del liderazgo" que "cuestiona muchos supuestos actuales sobre liderazgo y la comunidad dentro de la cual éste ocurre".

Gronn (2002) proporciona un análisis preciso de la práctica. Empieza con una útil distinción entre dos formas de liderazgo. El liderazgo disperso en forma numérica o aditiva en una organización o sistema puede medirse como la suma de comportamientos de liderazgo en toda la organización. El concepto aditivo del liderazgo distribuido parece estar vinculado con las concepciones convencionales de la función de liderazgo y la estructura de trabajo jerárquica. En contraste, afirma, el liderazgo que consiste de una "acción concertante" es más que la suma de sus partes.

Con referencia a la perspectiva *aditiva* del liderazgo distribuido, encontramos varias formulaciones de liderazgo distribuido consistentes con esta suma de comportamientos en informes nacionales y en otra evidencia de la práctica. Bartlett (2007) describe una secuencia de liderazgo con el "director general ejecutivo" en un extremo y el "líder profesional" en el otro. Directores de distintos tipos de escuelas en diferentes puntos de la secuencia exhiben mezclas variadas de atributos entre estas posiciones extremas. Portin *et al*. (2003) proponen que "los directores son responsables de asegurar que el liderazgo ocurra en todas las áreas cruciales, pero no tienen que proporcionarlo. Los directores pueden ser "bandas de un solo integrante, directores de combos de jazz o directores de orquesta". Como se muestra en los informes nacionales, hay muchos modos de asignar el liderazgo a lo largo de puestos de liderazgo de alto nivel y mandos medios, en los cuales se asignan responsabilidades funcionales a los gerentes y maestros.

Respecto de la perspectiva *contante* del liderazgo distribuido, Bennett *et al*. (2003a y 2003b) identifican tres características principales compartidas por varias investigaciones del liderazgo distribuido:

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

- El liderazgo distribuido no es algo hecho "por" o "a" miembros de las organizaciones, sino, más bien, una propiedad emergente inherente al colectivo social de tal forma que la "acción concertada" que responde a necesidades y oportunidades situacionales se lleve a cabo dentro de un conjunto de relaciones compartidas donde se conjuntan el conocimiento especializado y la iniciativa.
- El conjunto de "límites del liderazgo" no está restringido por la función o puesto formales, sino que lo definen el conocimiento especializado y la creatividad en el contexto de las situaciones específicas.
- La apertura de la acción concertada a las variedades de conocimiento especializado distribuidas en toda la organización hace posible la generación de un número mayor de iniciativas que pueden tomarse en forma más amplia, que pueden mejorarse y utilizarse como ímpetu para el cambio futuro.

Otra formulación propone que el liderazgo distribuido es la promulgación de las labores de liderazgo entre los directores, los seguidores y las situaciones que transforman la enseñanza y el aprendizaje, en vez de basarlo en el conocimiento y las habilidades de individuos. El conocimiento y la pericia que contribuyen al liderazgo eficaz se sirven de las interacciones y las interdependencias entre los participantes y las situaciones. Estas interacciones pueden asumir varias formas de coliderazgo, incluyendo la distribución colaborativa, colectiva y coordinada, cada una de las cuales denota una forma diferente de distribución apropiada para labores y actividades específicas (Spillane *et al*., 2004).

Sin embargo, de acuerdo con Spillane y Diamond (2007), el liderazgo distribuido no ofrece un mapa del liderazgo y la gestión, pues su práctica no siempre es controlable y requiere trabajo para sacarla adelante. Lejos de negar la función del director, el liderazgo distribuido hace crucial la función del líder designado y no considera que todos sean o deban ser líderes.

En alguna investigación se propuso que el liderazgo distribuido puede contribuir a la eficacia escolar al desarrollar la capacidad de la escuela y desarrollar comunidades de aprendizaje. La distribución contribuye a fortalecer la capacidad escolar al desarrollar la capacidad de liderazgo y de personal interna, que es una palanca clave en las variaciones en el nivel escolar de la eficacia (Harris, 2004a). Además, la implantación de reformas gubernamentales y medidas de rendición de cuentas requiere que las escuelas tengan la capacidad de responder con eficacia (Elmore, 2008). Varios estudiosos (Hopkins *et al*., 1994; Hopkins y Harris, 1997; West *et al*., 2000; Harris, 2004a; Timperley, 2005) identificaron el liderazgo distribuido como un elemento importante de la capacidad escolar necesaria para la mejora. De manera más específica, se ha encontrado que los directores eficaces de escuelas secundarias que enfrentan circunstancias difíciles mueven a su escuela hacia adelante al empoderar a otros para guiar y distribuir el liderazgo en toda la escuela (Harris, 2004b; Day, 2007).

También se han encontrado relaciones positivas entre las comunidades de aprendizaje y el liderazgo distribuido. En un estudio longitudinal sobre liderazgo realizado en Australia se descubrió que "el mejor liderazgo para el aprendizaje organizacional (y un enfoque comunitario) es un director capaz en el liderazgo transformacional y administradores (directores suplentes, jefes de departamento) y maestros que estén involucrados de manera activa en el trabajo principal de la escuela (liderazgo compartido o distribuido)". Lo que se demostró que era importante en especial es que los miembros del personal participaban de manera activa y colectiva en la escuela y que sentían que sus aportaciones se valoraban (Mulford, 2003, p. 21, citando a Mulford y Silins, 2001).

Otros proponentes fomentan el liderazgo distribuido como una función esencial de las comunidades de práctica de la mejora y de aprendizaje escolar. Elmore (2008) sostiene que las escuelas sólo pueden ser exitosas en la medida en que funcionen como organizaciones de aprendizaje (véase el recuadro 3.3).

Recuadro 3.3 **Un conjunto de principios para el liderazgo distribuido**

La creación de un nuevo modelo de liderazgo distribuido implica definir las reglas básicas de lo que los directores tendrían que hacer para la mejora escolar y describir cómo compartirían responsabilidad, con base en un conjunto de cinco principios:

1. El propósito del liderazgo es la mejora de la práctica educativa, independientemente de la función.
2. La mejora educativa requiere un aprendizaje continuo de todos y el liderazgo distribuido necesita crear un ambiente que contemple el aprendizaje como un bien colectivo.
3. Los líderes dirigen al ejemplificar los valores y comportamientos que quieren que otros adopten.
4. Las funciones y actividades de liderazgo fluyen del conocimiento especializado requerido para el aprendizaje y la mejora, no sólo de los dictados formales de la institución.
5. El ejercicio de la autoridad requiere la reciprocidad de la rendición de cuentas y la capacidad. En general, las funciones de liderazgo basadas en el conocimiento especializado y la reciprocidad de la rendición de cuentas son aquellos que mejor crean las condiciones para el aprendizaje organizacional que es el elemento *sine qua non* de la reforma a gran escala en la educación.

Fuente: Elmore (2008).

La mayoría de estos estudios sugiere que el liderazgo distribuido puede desempeñar un papel en la eficacia y la mejora escolares. Un análisis exhaustivo de la investigación realizada sobre el liderazgo distribuido describió la base de investigación como "sugerente más que concluyente" (Bennett *et al.*, 2003a). Alguna evidencia más reciente muestra que el liderazgo parece ejercer una mayor influencia en la escuela y los estudiantes cuando está ampliamente distribuido (Leithwood *et al.*, 2006a; Leithwood *et al.*, 2006b).

Enfoques a la distribución del liderazgo

Es importante entender que la función del director y la forma del liderazgo distribuido en una escuela son dinámicas y cambiantes. Copland (2003), por ejemplo, encontró en una muestra de escuelas ubicadas en una etapa madura de reforma que la "función del director cambia para concentrarse de manera más estrecha en asuntos clave de personal, preguntas estructurales y apoyar procesos de investigación". Gronn y Hamilton (2004) informan que la distribución del liderazgo en una escuela cambia a medida que las funciones de los direc-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

tores escolares lo hacen. Lo que es tal vez más importante, aunque las comunidades de aprendizaje y el liderazgo distribuido comparten las responsabilidades de liderazgo y pueden aligerar la carga de algunos deberes al director, las responsabilidades de éste en dichos contextos no disminuye de ninguna manera, sino que son incluso más sofisticadas y exigen más conocimiento especializado.

Cuando el liderazgo está distribuido en toda una organización, hay evidencia de que algunas formas de distribuirlo son más eficaces que otras (Leithwood *et al.*, 2006a). Pese a que las implicaciones de esta investigación aún no se han desarrollado por completo, parece que en principio pueden identificarse dos. Primera, un aumento del poder y la influencia de otras personas en la escuela no disminuye el poder y la influencia del director. Muchos informes nacionales sugieren que la distribución del poder y la influencia del director los extiende y engrandece. Segunda, en contraste con los esfuerzos relajados y descoordinados para distribuir el liderazgo, "los patrones más coordinados de práctica de liderazgo están relacionados con resultados organizacionales más beneficiosos". En el recuadro 3.4 se proporcionan ejemplos de una gama de enfoques a la distribución del liderazgo en Inglaterra.

El contexto es muy importante. Hargreaves y Fink (2006) afirman que el liderazgo distribuido no es un fin en sí mismo; más bien, la manera en que se distribuye y la razón tras dicha distribución determinan el éxito de la práctica. Según estos autores, cada patrón de distribución tiene puntos fuertes y débiles, según el contexto escolar. En efecto, los líderes escolares necesitan estar "alfabetizados contextualmente" (Portin *et al.*, 2003), puesto que la escuela y el contexto de gobierno son relevantes para el ejercicio exitoso del liderazgo.

El contexto para las escuelas pequeñas puede ser diferente, ya que tal vez se carezca de personal de alto nivel, haya una limitada ayuda administrativa, conservadurismo comunitario, conflicto de funciones y falta de interacción profesional. La investigación muestra que los directores de las escuelas son móviles, en su mayoría mujeres y, con sus sustanciales responsabilidades docentes, experimentan conflicto de funciones. Un "fenómeno de carga doble" resulta de la función docente/líder y la creciente carga de mandatos del gobierno central (Ewington *et al.*, por publicarse). Dada la gran proporción de directores de escuelas pequeñas dentro del cuadro general de directores, la gran rotación pronosticada entre los directores y la función que los puestos de las escuelas pequeñas desempeñan en la tradicional trayectoria profesional hacia escuelas de mayor tamaño, es importante apoyar a la dirección de las escuelas pequeñas al asegurar que se reduzcan la ambigüedad de funciones y las cargas de trabajo. Pueden garantizarse diferentes modelos de distribución del liderazgo entre las escuelas o el intercambio de ciertas tareas para una mayor eficacia en el liderazgo.

El liderazgo puede ejercerse en una manera más formal o informal. De acuerdo con Bennett *et al.* (2003a y 2003b), el liderazgo distribuido puede tomar una forma institucional a largo plazo por medio de estructuras de equipo o comités. Pero, al mismo tiempo, un punto importante del liderazgo fluido es que se base en el conocimiento especializado más que en el puesto, lo cual puede ejercerse mediante grupos *ad hoc* creados a partir de las habilidades inmediatas y pertinentes. Pero este tipo de liderazgo sólo es posible en un ambiente de confianza y apoyo mutuos que se convierta en una parte integral del contexto organizacional y cultural interno. Este ambiente puede requerir una línea más difusa entre los equipos de liderazgo.

Recuadro 3.4 **Caracterización de diferentes modelos de distribución de liderazgo escolar en Inglaterra**

En un estudio reciente sobre prácticas de distribución de liderazgo en Inglaterra se resumieron las diferentes formas que asumen los enfoques de liderazgo tradicionales y nuevos en las escuelas inglesas, sus beneficios y desventajas:

- **Los modelos tradicionales** son aquellos en los que el equipo de liderazgo está constituido exclusivamente por personal docente calificado y por lo regular incluye al director apoyado por directores adjuntos o directores asistentes. Este modelo es más común en las escuelas primarias, pero también se encuentra en algunas escuelas secundarias y especiales. Los beneficios incluyen una estructura y rendición de cuentas claras, concentración en el aprendizaje y aprendizaje y seguridad para los padres y la comunidad. Sin embargo, también puede generar niveles extremos de rendición de cuentas para el director, problemas con el equilibrio trabajo-vida personal, falta de flexibilidad, menos tiempo para ejercer un liderazgo estratégico en vez de uno operativo y, posiblemente, una sensación de aislamiento para los directores.
- **Los modelos gestionados** son aquellos que han adaptado su liderazgo hasta cierto grado para incluir a personal de apoyo de alto nivel o introducir prácticas de trabajo más innovadoras, incluyendo la codirección. Este enfoque se encuentra con más frecuencia en el sector de educación secundaria. Los beneficios pueden ser una mayor distribución del liderazgo y mejoras en la motivación del personal, una mayor capacidad en el equipo de liderazgo de alto nivel y más oportunidades para la planificación de la sucesión. Otros beneficios incluyen la posibilidad de diseminar un carácter más democrático en toda la escuela y una mayor flexibilidad. Las posibles restricciones incluyen conflictos con respecto a acuerdos contractuales existentes para el personal de apoyo de alto nivel, la falta de recursos en algunas escuelas para ampliar el equipo de liderazgo y, en algunos casos, la cultura escolar existente.
- **Los modelos de multiagencia** son una variante del modelo gestionado, caracterizados por una gran diversidad en el equipo de liderazgo de alto nivel, algunas veces con directores específicos para áreas como inclusión, desarrollo empresarial y recursos humanos y más multiagencias que laboran con una fuerza de trabajo más diversa en las instalaciones de la escuela. Este modelo puede permitir la introducción del ejecutivo en jefe combinado con un modelo de líder practicante. Los beneficios pueden ser un mayor acceso a una gama de servicios de apoyo para familias (incluyendo una intervención más temprana y rápida en caso de ser necesario), mayor bienestar y motivación de los alumnos y transiciones más fáciles entre el hogar y la escuela para los jóvenes. Las posibles restricciones incluyen incertidumbre acerca de la rendición de cuentas; asuntos relacionados con una fuerza de trabajo más diversa en las instalaciones de la escuela (gestión de línea y desempeño, diferencias en términos y condiciones y distintas culturas y prácticas de trabajo); la sostenibilidad de algunas iniciativas en lo que se refiere al financiamiento, e inquietudes acerca de la gestión del edificio y las instalaciones (como la accesibilidad).

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Recuadro 3.4 **Caracterización de diferentes modelos de distribución de liderazgo escolar en Inglaterra** (*cont.*)

- **Los modelos federados** se caracterizan por grados variables de colaboración entre las escuelas. Ejemplos son los organismos de gobierno supraestratégicos o metaestratégicos; puestos de director ejecutivo o ejecutivo en jefe para supervisar varias escuelas; compartir mandos medios y maestros consultores; o federarse con escuelas de educación superior o de aprendizaje basado en el trabajo. Los posibles beneficios son una mayor capacidad y un liderazgo más sostenible y distribuido; economías de escala logradas al compartir personal docente o personal de apoyo de alto nivel, como agentes entre las escuelas, transiciones más fáciles para los niños; oportunidades profesionales mejoradas para todos los miembros de la fuerza de trabajo de la escuela, y mayor cohesión comunitaria. Las posibles restricciones incluyen el entorno competitivo actual en el cual operan las escuelas; la necesidad de garantizar el acuerdo con respecto al intercambio de recursos y la recopilación conjunta de los acuerdos de gobierno; inquietudes de los padres, el rector y el personal en relación con los cambios al modelo existente, y el transporte de los alumnos entre las instituciones.
- **Los modelos de liderazgo sistémico** incluyen todas las diferentes funciones que los directores pueden asumir que trascienden los límites de la escuela, excluyendo aquellas que están basadas en la escuela, por ejemplo, las que contribuyen al sistema educativo general a nivel local, regional o nacional. Ejemplos incluyen: líderes consultores, directores ejecutivos o equipos de directores que trabajan con escuelas menos exitosas; Directores Nacionales de Educación que asumen funciones como la de brindar asesoría al gobierno, y nuevas formas de liderazgo, como los "directores virtuales" en respuesta a circunstancias específicas. Los posibles beneficios incluyen una mayor capacidad, creatividad e innovación en el sector; un enfoque más estratégico, a largo plazo; mejor planificación de la sucesión, y la oportunidad de flexibilizar el modelo a nivel local, regional o nacional. Las posibles restricciones incluyen el grado de capacidad dentro de la propia escuela si el director existente asume más funciones externas y el desafío a concepciones tradicionales de liderazgo.

Fuente: PricewaterhouseCoopers (2007).

Algunas de las barreras a la distribución eficaz del liderazgo pueden ser barreras legales o reglamentarias a la puesta en marcha de nuevos modelos de práctica o bien, la falta de recursos. En una encuesta realizada en Inglaterra se pidió a los directores que mencionaran las tres tareas que delegarían de ser posible y las razones por las que no podían efectuar dicha delegación. Las razones principales fueron: requisitos legales impuestos a los directores, falta de personal adecuadamente formado o experimentado, el tamaño de la escuela como una restricción a la delegación y la incapacidad de ajustar la remuneración a la tarea delegada (PricewaterhouseCoopers, 2007).

En cuanto a los posibles costos relacionados con el liderazgo distribuido, hay una variedad de puntos de vista. Poco más de la mitad de los directores que participaron en la

encuesta inglesa informaron que los sueldos de su equipo de liderazgo de alto nivel habían aumentado como resultado de un liderazgo más distribuido; sin embargo, algunos (11%) manifestaron que el aumento en los sueldos se ha compensado con ahorros en otros rubros. Algunos directores (12%) informaron también que, en vez de ofrecer sueldos más altos, se había reducido el tiempo de enseñanza a los miembros del equipo de liderazgo de alto nivel. No hubo aumento de sueldo para 15% de los directores que participaron en la encuesta. Los directores de secundaria tenían una probabilidad ligeramente mayor de compensar los aumentos de sueldo al ahorrar en otros rubros que los directores de escuelas primarias (16% en comparación con 10%).

Los sistemas de compensación adoptados en Nueva Zelanda o Irlanda del Norte son maneras de apoyar y reconocer la participación de los mandos medios en el liderazgo (véase el recuadro 3.5). Permiten que quienes puedan estar asumiendo funciones de liderazgo en los mandos medios respondan a situaciones escolares específicas para ser reconocidos y remunerados por ello; asimismo, proporcionan un acercamiento más elástico a la remuneración de enfoques de liderazgo más flexibles y distribuidos.

Las restricciones de recursos también surgieron como un problema de importancia para las escuelas pequeñas y primarias en particular, donde la falta de personal directivo, la limitada ayuda administrativa y una función con carga excesiva de trabajo (que a menudo combina labores docentes de tiempo completo con las de tipo administrativo) requieren apoyo especial. Aquí puede ser más difícil que haya una mayor distribución dentro de las escuelas. Una posible solución a este problema puede ser distribuir el liderazgo fuera de la escuela, de no ser factible hacerlo en su interior. Las escuelas de una localidad pueden compartir líderes u otros miembros del personal o tareas administrativas, como sucede en Finlandia (véase el recuadro 3.5).

Recuadro 3.5 **Distribución de liderazgo y remuneración en Nueva Zelanda e Irlanda del Norte**

No hay formas organizacionales o estucturas de liderazgo estándar en las escuelas de **Nueva Zelanda**. Las escuelas autogestionadas pueden elegir por sí mismas las estructuras que mejor apoyan su impartición de educación. Sin embargo, es común que las escuelas secundarias, que por lo general son más grandes, tengan un equipo directivo de alto nivel compuesto por un director y uno o más directores asociados, adjuntos o subdirectores. El Contrato Colectivo de Trabajo de Profesores de Secundaria asigna a cada escuela de este nivel una cantidad de unidades de valor fijas para ser distribuidas al personal, usualmente como reconocimiento de responsabilidades adicionales. El contrato requiere que la distribución de unidades se determine después de la consulta con el personal docente.

Las escuelas primarias, que a menudo son más pequeñas, tienen también por lo general un director que encabeza a un equipo gerencial. El Contrato Colectivo de Trabajo de Profesores de Primaria incluye la disposición de unidades de responsabilidad, selección y retención. Las unidades son de valor fijo y se asignan a las escuelas siguiendo una fórmula basada en el tamaño de la escuela. El acuerdo requiere que el empleador consulte a los maestros en lo que se refiere al desarrollo de una política para determinar el uso de unidades destinadas a reconocer al personal docente responsabilidades adicionales que puedan asumir.

Recuadro 3.5 **Distribución de liderazgo y remuneración en Nueva Zelanda e Irlanda del Norte** (*cont.*)

En **Irlanda del Norte**, los maestros pueden asegurar uno de los cinco niveles de incentivos para docencia enfocados sobre todo en la enseñanza y el aprendizaje y requiere el ejercicio de las capacidades y criterio profesionales de un maestro. Los maestros que cuentan con incentivo docente asumen responsabilidades que requieren que ellos dirijan, gestionen y desarrollen una materia o área del currículum, causen impacto en el progreso educativo de los alumnos aparte de las clases asignadas o los grupos de estudiantes asignados a los maestros, o bien, que implican dirigir, desarrollar y elevar la práctica docente de otros miembros del personal.

Fuente: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2007); Fitzpatrick (2007).

Pueden también distribuir el liderazgo entre las escuelas, como en Portugal, donde las escuelas están agrupadas y comparten diferentes responsabilidades.

Por último, la distribución del liderazgo no sólo reduce la carga de los directores escolares para hacer del suyo un puesto más manejable, sino que también fomenta la capacidad de liderazgo mediante la planificación y administración de las escuelas y la sucesión. Implicaciones adicionales de la distribución del liderazgo son la necesidad de una preparación y apoyo adecuados. El desarrollo de liderazgo necesita extenderse a los directores de nivel medio y a los directores docentes (Bush y Glover, 2004). En particular, la instrucción, tutoría, consultoría y observación y retroalimentación del personal son apropiadas para desarrollar el liderazgo del nivel medio (Leask y Terrell, 1997, en Bush y Glover, 2004). Cuando el liderazgo distribuido y el liderazgo para el aprendizaje son de una enorme importancia, se favorece cada vez más el desarrollo profesional que fomenta el trabajo colaborativo (Hannay y Ross, 1999; Crowther y Olson, 1997, en Bush y Glover, 2004).

3.3 Los consejos escolares desempeñan una función importante

Una de las maneras en que se pide a las escuelas que involucren a las comunidades que las rodean en el liderazgo escolar es por medio de acuerdos de gobernanza que incluyan la participación de aquellos interesados en la escuela: padres, alumnos, maestros y representantes comunitarios. Los consejos escolares, las juntas de administración, las juntas de gobierno o los comités escolares, sea cual sea su nombre, existen en la mayoría de los países de la OCDE como una manera de asegurar el gobierno eficaz, la participación democrática y el establecimiento de relaciones de las escuelas con la comunidad. Según Marginson y Considine (2000), estos organismos o instituciones abarcan el liderazgo, la administración y la estrategia. Aunque los autores se refieren al gobierno universitario, nosotros entendemos que estos conceptos se relacionan con la educación de manera más general. Reflejan también que, en resumen, "la gobernanza se define de manera amplia para abarcar las relaciones internas, las relaciones externas y la intersección entre ellas" (Duguay, 2006).

En la esencia del análisis se encuentra la necesidad de aclarar la función de los consejos escolares y su contribución al liderazgo para la mejora escolar. Tienen una amplia gama de funciones, externas e internas, que varían entre los países e incluso dentro de los países

y entre las escuelas. Si bien la literatura reciente se refiere a la asociación positiva entre la buena gobernanza escolar y los resultados de la escuela, la función de los consejos escolares a menudo ha sido descuidada por la política y la práctica. Muchos involucrados —tanto los directores como los propios miembros del consejo— se quejan de su falta de profesionalismo, la falta de claridad en su función, la falta de preparación de los involucrados y la falta de capacidad para hacerse cargo de las tareas que se les han asignado. Al igual que sucede con los directores escolares, la descentralización y la autonomía escolar han originado la delegación de importantes poderes a los consejos escolares, pero en diversos países no han contado con el respaldo necesario para realizar el trabajo, el cual es a menudo voluntario.

En la práctica, en los países de la OCDE, hay diferentes modelos de composición y funciones de los consejos escolares. Dichos consejos varían entre los que sólo brindan asesoría sobre asuntos menores y aquellos con una función más amplia de desarrollo de la política escolar. Los consejos por lo general se componen de padres, maestros, representantes comunitarios y posiblemente estudiantes y representantes del gobierno local. El director puede o no ser miembro del consejo.

Un grupo de países cuenta con consejos con un alto grado de responsabilidad sobre las escuelas y los recursos escolares (véase la gráfica 3.2). Por ejemplo, en la Bélgica flamenca, las juntas escolares tienen mucha libertad para desarrollar sus propias funciones y responsabilidades. Tienen autonomía para elegir sus métodos educativos y currícula, nombrar su propio personal y determinar las responsabilidades del director. A menudo son profesionales y complementadas por un consejo escolar consultor. En Irlanda, hasta 50% de los miembros de los consejos escolares son representantes electos; todos trabajan de manera voluntaria, aunque tienen importantes responsabilidades legales. En Irlanda del Norte, la junta rectora tiene poderes amplios, entre ellos poder legal para determinar la dirección estratégica de escuelas y muchas de las políticas para su implementación. En Nueva Zelanda, cada escuela es regida por una junta de consejo que comprende a miembros electos de la comunidad escolar y la administración escolar es subordinada de la junta. En Eslovenia, el consejo escolar es el nivel más alto de gobernanza. Consiste de representantes de los padres, maestros, comunidades locales y fundadores. Pueden despedir al director. Aunque los directores tienen importantes responsabilidades legales, deben poner en marcha decisiones adoptadas por el consejo. En Dinamarca, los consejos escolares establecen programas anuales de trabajo, nombran y despiden personal y aprueban el presupuesto siguiendo las recomendaciones del director. Los consejos tienen responsabilidad general de liderazgo para las instituciones y pueden delegar responsabilidades a los directores. En muchos de estos países, una de las principales funciones del consejo es seleccionar al director.

En varios países la función de los consejos escolares es más bien consultora y no tienen responsabilidades. Por ejemplo, los consejos coreanos revisan la mayoría de los aspectos de la administración escolar, pero no tienen responsabilidades. En otro grupo de países, los consejos son canales de participación para socios escolares, pero no tienen el mandato firme de supervisar o evaluar. Tal puede ser el caso de Hungría, donde el director contribuye a definir la función del consejo escolar, o Portugal, donde este consejo escolar es una “asamblea escolar”. En España, el consejo escolar se compone del equipo de liderazgo, maestros, padres, personal administrativo, estudiantes y un representante del consejo municipal. Su función es influir en asuntos de política institucional y proporcionar canales para una administración participativa.

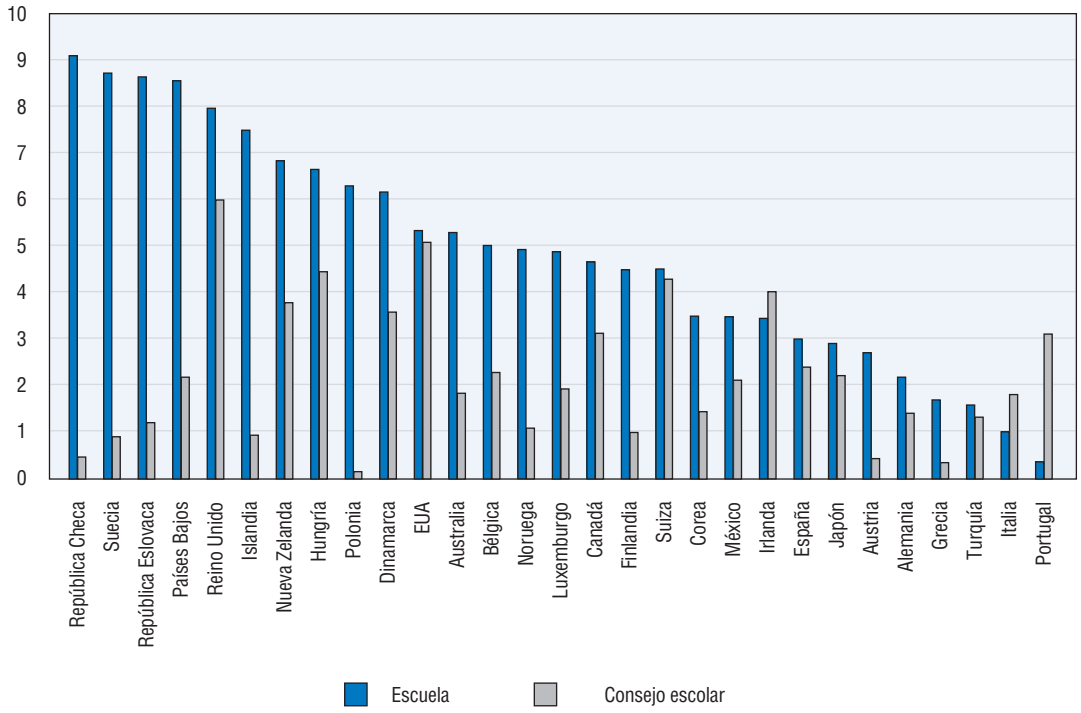
Otro enfoque adoptado en algunos países es la descentralización, en la cual la función es definida por los consejos mismos o por las escuelas. En los Países Bajos, por ejemplo, los

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

consejos son bastante variados y pueden estar formados por voluntarios o profesionales o por una combinación de ambos, en tanto que rinden cuentas finales por las escuelas. En Escocia, los consejos escolares han sido recientemente remplazados por consejos de padres de familia, los cuales podrán decidir acerca de la formación, los miembros y las funciones del consejo de padres que sea más adecuado para su escuela.

Al categorizar la función de los consejos escolares, Ortiz (2000) identifica algunos modelos de análisis de gobernanza: aquellos en los que la junta tiene una función consultora donde los directores actúan como directores ejecutivos con amplia autoridad y los consejos escolares ejercen una función consultora; aquellos en los que los maestros son los actores dominantes, aquellos controlados por representantes electos o nombrados de las comunidades escolares, y aquellos en los que directores y maestros ejercen una influencia igual en los consejos correspondientes.

Gráfica 3.2 **Participación del consejo escolar en las decisiones sobre recursos escolares, 2003**



Nota: este índice de autonomía de recursos de escuelas y consejos escolares se deriva de las respuestas de directores de escuela a preguntas con respecto a quién tiene la responsabilidad principal por diferentes tipos de decisiones relacionadas con la administración de la escuela. En el índice se pregunta acerca de decisiones tomadas por la escuela (incluyendo el director, el jefe de departamento y los maestros) y por el consejo escolar. Cuanto más se acerque a 10 el índice, mayor será la responsabilidad de la escuela o el consejo escolar, y cuanto más se acerque a 0, menos será "una responsabilidad principal de la escuela". Las decisiones relacionadas con los recursos incluyen: *i)* selección de maestros, *ii)* despido de maestros, *iii)* fijación de los sueldos iniciales de los maestros, *iv)* determinación de aumentos de los sueldos de los maestros, *v)* formulación de presupuestos escolares, *vi)* asignación de presupuestos dentro de la escuela.

Fuente: OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

Se han realizado otros esfuerzos para categorizar los organismos rectores o los consejos escolares con base en su estructura y prácticas, según las identifican Ranson *et al.* (2005a): aquellos que rinden cuentas, consultores, apoyadores y mediadores o aquellos que distinguen entre los abdicadores, adversarios, clubs de seguidores y socios. En otro estudio que exploraba las juntas de gobierno escolar en el Reino Unido (Ranson *et al.*, 2005b) se definieron distintos tipos de organismos de gobierno con base en su propósito y responsabilidad, el equilibrio del poder entre el director y la junta de gobierno, y el grado de profesionalización del organismo de gobierno en sus deliberaciones y su toma de decisiones:

- *La gobernanza como un consejo consultivo*. La gobernanza constituye en gran medida una reunión de miembros, a menudo padres de familia, en la cual los debates acerca de la escuela son determinados y encabezados por el director como líder profesional. Los padres no sienten que pueden cuestionar la autoridad del director, aunque pueden hacer indagaciones acerca de aspectos relacionados con el progreso de la escuela.
- *La gobernanza como un consejo ejecutivo.* Los miembros de la junta de gobierno consultan acerca de las estrategias y políticas propuestas por el director como profesional. El director presenta a la junta políticas para su aprobación. Se suscitan discusiones y cuestionamientos y, en ocasiones, adaptaciones de tales políticas, pero es claro que el director tiene la autoridad.
- *La gobernanza como una junta ejecutiva*. La junta tiene responsabilidad legal y de rendición de cuentas por la escuela y, en consecuencia, asume la responsabilidad por los aspectos empresariales de la escuela: el presupuesto, la contratación de personal y la infraestructura de las instalaciones. El director es responsable de los aspectos curriculares y pedagógicos de la escuela. No obstante, es probable que la junta lleve a cabo una fuerte función de evaluación del desempeño, así como de las políticas y el bienestar financiero de la escuela. Esto puede hacer que la junta desarrolle sistemas de supervisión y revisión de la escuela y su desarrollo.
- *La gobernanza como un organismo rector.* En estas escuelas, el organismo de gobierno se encarga del liderazgo estratégico de la escuela y asume la responsabilidad general por la conducta y la dirección de la escuela. El director será un fuerte líder profesional, pero un miembro y no el líder del organismo de gobierno, el cual actúa como una entidad corporativa.

De hecho, el análisis de las formas existentes de gobierno en las escuelas de Gales demostró que la mayoría tenía consejos escolares débiles; 57% de las escuelas que participaron en el estudio operaba con foros o formas consultoras de gobernanza y menos de 10% de las escuelas contaba con "organismos de gobierno" (Ranson, 2005a). Una de las funciones importantes que los consejos escolares asumen es la selección de directores y los consejos mismos encuentran que ésta es la decisión más relevante que toman (Wylie, 2007).

Avanzar más allá de las verdaderas funciones y miembros de los consejos para observar los detalles de la práctica puede ayudarnos a entender sus dificultades de gobernanza. La evidencia presentada en los informes nacionales y en la investigación seleccionada revela que en muchos países hay satisfacción general acerca de las funciones de los consejos escolares. Acercan a las comunidades y las escuelas, pueden ayudar a los directores en la toma de decisiones y a ser activos para la mejora escolar. En Nueva Zelanda, donde una amplia reforma ha transferido responsabilidades a los consejos, los miembros por lo general están satisfechos con su función y tienen una clara visión de lo que deberán estar haciendo. La mayoría de los miembros (81%) ha recibido capacitación en su función. Además, los consejos reciben también apoyo o servicios de consultoría de diferentes organismos. En Inglaterra los

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

reciben de las autoridades locales y en Nueva Zelanda de la New Zealand School Trustees Association (NZSTA). En Inglaterra, sólo entre 8% y 10% de las escuelas inspeccionadas en 2000/2001 se consideró como con gobernanza insatisfactoria, en términos del cumplimiento de sus responsabilidades.

Sin embargo, un análisis más detallado revela que hay problemas relacionados con los consejos escolares y con sus funciones y prácticas. Las opiniones pueden variar según usemos evaluación basada en encuestas de directores, miembros del consejo escolar u observadores, pero muchas de las opiniones coinciden en los siguientes problemas:

- *No hay suficientes candidatos para puestos en el consejo escolar.* Esto puede deberse a diversas razones. En Hungría y en Irlanda, debido a que las responsabilidades legales de las juntas de administración han aumentado en años recientes, hay una creciente resistencia por parte de los padres a ofrecerse como voluntarios, puesto que comprenden las responsabilidades que la función entraña. En Dinamarca las escuelas tienen también dificultades para atraer a miembros de la comunidad local de modo que participen en los consejos, pues los puestos consumen mucho tiempo. En Inglaterra, alrededor de 10% de los puestos de los consejos escolares estaba siempre vacante y 45% experimentaba dificultad para reclutar candidatos (Scanlon *et al.*, 1999). Algunas de las razones eran la larga duración de las reuniones, restricciones de tiempo y grandes cantidades de trabajo de papeleo. En Hungría, hay falta de tradición en cuanto a consejos escolares; aunque hay un cambio continuo en la legislación para ampliar su jurisdicción; se informa que a la mayoría de quienes trabajan dentro de las escuelas no le agrada que personas de fuera interfieran en la vida escolar.
- *Hay falta de claridad con respecto a las funciones y responsabilidades de los consejos escolares.* Los propios miembros de las juntas se quejaron acerca de la falta de información y claridad con respecto a su función y a cómo actúan en los diferentes países (Earley y Creese, 2003; Ranson, 2005a; Munn, 1990). Pese a que muchas consejos escolares han sido creados para acercar a las escuelas a las comunidades donde están situados, se les pide que se hagan cargo de la administración de las operaciones escolares. Esto genera la pregunta de si las personas a quienes se les solicita que participen para representar a la comunidad son las más apropiadas para dirigir o supervisar la operación de una escuela.
- *Puede haber demasiadas responsabilidades para un puesto voluntario.* Esto aplica a varios países. En Nueva Zelanda, por ejemplo, 61% de los miembros de consejos escolares encuestados manifestaron que tenían demasiada responsabilidad en 2006, después de una importante delegación de responsabilidades a dichas entidades. Como señalaron Earley y Creese (2003): "Son las actuales responsabilidades y expectativas de los miembros de los consejos escolares sencillamente irrealistas o demasiado altas? ¿Se espera demasiado de un grupo de voluntarios de tiempo parcial (o, dicho de manera más correcta, de tiempo ocasional) sin remuneración?"
- *Puede haber tensiones entre los consejos escolares y los directores.* En varios países, los directores se quejan de la falta de una clara demarcación de labores entre la junta y el director (Australia, Irlanda), lo que en ocasiones puede generar tensiones entre ambos. En Nueva Zelanda, la división de responsabilidades entre la gobernanza y la administración no está siempre clara y puede también causar tensiones (lo que se observa en 15% de los casos, Wylie, 2007). En Bélgica, los directores se quejaron de obstrucción por parte de sus consejos. Los miembros de éstos algunas veces se quejan de falta de información de sus directores (Devos y Tuytens, 2006).

- *Participación y compromiso limitados*. La evidencia en varios países señala altos niveles de ausentismo en las reuniones de los consejos escolares. Los miembros de los mismos tal vez cuenten con poco tiempo disponible y no puedan participar tanto como quisieran. Dada la naturaleza voluntaria del puesto, quizá no consideren prioritaria esta actividad. Además, una buena parte del ausentismo puede deberse a la naturaleza del consejo y a la sensación de sus integrantes en cuanto a la utilidad de sus contribuciones. Muchos miembros de consejos escolares reflejan que sólo están para aprobar decisiones que ya se tomaron y no sienten que éstas les pertenecen.
- *Falta de capacidades de los miembros de los consejos*. De acuerdo con los directores, los miembros de los consejos escolares a menudo carecen del conocimiento y las capacidades requeridos, por lo que la rendición de cuentas recae en el director. Otros observadores revelan lo mismo, incluyendo los propios miembros de las juntas. Entre los diferentes tipos de habilidades requeridos se encuentran el trabajo en equipo, habilidades de administración financiera y la capacidad de, en forma apropiada, seleccionar a los directores, desarrollar planes escolares y supervisar y evaluar el desempeño de la escuela. Alguna evidencia señala el hecho de que en las escuelas con un bajo estatus socioeconómico, es aún más difícil encontrar integrantes de consejos capacitados (Inglaterra y Nueva Zelanda, Wylie, 2007). En Inglaterra, el National Governors Council requiere formación obligatoria de inducción para todos los miembros de consejos, debido a sus significativas responsabilidades. En Irlanda del Norte, estas personas disponen de una gama de oportunidades de formación (véase el recuadro 3.6).

Recuadro 3.6 **Oportunidades de formación para los consejos escolares**

En **Irlanda del Norte**, los diversos organismos de empleo brindan una serie de oportunidades de formación para los miembros de los consejos escolares. Recientemente se han concentrado en asuntos relacionados con la protección del menor y el papel de los miembros de los consejos en la administración del desempeño. Las responsabilidades en el nombramiento, ascenso y despido de personal han sido temas recurrentes en la formación, pues aproximadamente cada cuatro años se eligen nuevos consejos.

Las juntas de Educación y de Bibliotecas han complementado dicha formación con el mantenimiento de áreas de páginas electrónicas específicamente dedicadas al apoyo a los miembros de los consejos. Ejemplos en *www.neelb.org.uk/governors*.

Fuente: Fitzpatrick (2007).

Características de los consejos escolares eficaces

Al aclarar cómo formular mejor las funciones y responsabilidades de los consejos como socios en la administración escolar, puede ser útil comprender su impacto en la gobernanza y en los resultados escolares. Como se analizó en el capítulo 1, la delegación del poder de toma de decisión a las escuelas ha implicado también que los consejos escolares reciban funciones y responsabilidades adicionales. No obstante, esto no se ha acompañado por investigación con respecto a su función en el mejoramiento de las escuelas y en la elevación de los estándares (Earley y Creese, 2003). La investigación más bien se ha concentrado en las maneras

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

en las que se promulgó la administración y ha examinado cómo el impacto de los nuevos mecanismos de toma de decisiones en las escuelas reformó la función del director.

Investigación reciente realizada sobre todo en países de habla inglesa ha explorado el impacto indirecto de la gobernanza escolar. La mayoría de los estudios ha sido de pequeña escala y con prejuicios de selección. Casi todos se han concentrado en escoger escuelas que han alcanzado el éxito o no, y explorado las razones. En un estudio sobre gobernanza en Inglaterra se encontró una fuerte asociación entre las evaluaciones de inspección de la eficacia de una escuela y sus evaluaciones de su organismo rector (Scanlon *et al.*, 1999). En otro estudio realizado por la Oficina de Estándares para la Educación (Ofsted, 2002), también se argumentó que donde la gobernanza es buena, es probable que las estándares de logro sean más altas que en otras escuelas. Estas evaluaciones han continuado en el Reino Unido. En 2006 la Oficina de Auditoría Nacional inglesa identificó cinco principales razones por las que las escuelas no pasan las inspecciones de la Oficina de Estándares para la Educación: liderazgo ineficaz, gobernanza débil, estándares deficientes de enseñanza, falta de apoyo externo (cerca de la mitad de estas escuelas no había recibido asesoría de su autoridad local), y las circunstancias difíciles. Se observó que estas razones a menudo estaban interconectadas y también que "una escuela con un muy buen equipo de liderazgo puede aún alcanzar el éxito a pesar de contar con un organismo de gobernanza débil" (National Audit Office, 2006). El desempeño de la escuela refleja varios factores diferentes, incluyendo el contexto social; no puede atribuirse a la gobernanza por sí sola.

En Bélgica (Flandes), en un estudio centrado en los directores que fueron capaces de conformar la cultura escolar para la enseñanza y el aprendizaje se concluyó que el apoyo u obstrucción por parte de los consejos escolares ejerce repercusiones en la percepción de los directores con respecto a sus trabajos y sentimiento de satisfacción. Aquellos que estaban satisfechos con la autonomía y el apoyo que recibían de su consejo escolar fueron también quienes mostraban un alto nivel de satisfacción en el trabajo. Los que informaron de una escasa satisfacción en el trabajo y altos grados de agobio emocional y cinismo, así como bajas calificaciones de logro personal, sentían que el consejo les obstruía más que apoyarlos (Devos *et al.*, 1999).

La buena gobernanza ayuda a mejorar las prácticas administrativas a nivel escolar, lo que a su vez genera mejores estándares de logro. Como resume Ranson (2005a): "Los organismos rectores pueden contribuir a reforzar la calidad del liderazgo institucional, al proporcionar estrategia, permitir el escrutinio de la dirección y la práctica, ofrecer orientación y apoyo y asegurar la rendición de cuentas. Al ayudar a mejorar el funcionamiento de la institución, el organismo rector hará más eficaz el entorno de aprendizaje y enseñanza y, por tanto, la posibilidad de mejores estándares de logro educativo. La mejor gobernanza establece procesos que generan mejores resultados".

Pero, ¿cuáles son las características clave de la buena gobernanza? Una evaluación reciente de la evidencia disponible sobre este tema proporciona una panorámica del mismo (McCormick *et al.*, 2006). En Estados Unidos de América, varios estudios han identificado diversas características centradas en el logro del estudiante y la política, la administración eficaz, el desarrollo de condiciones y estructuras que permiten al director administrar, el acuerdo con respecto a procesos para evaluar al director, comunicación, confianza y relaciones colaborativas con el director y entre los miembros del consejo, comunicación con grupos y gobierno externos, desempeño eficaz en la formulación de políticas y la administración financiera, evaluación y formación, reuniones regulares del consejo y servicio a largo plazo de sus miembros y los directores. En Australia, los estudios también han informado de características similares consideradas como esenciales para una gobernanza eficaz en

las escuelas independientes australianas. Sin embargo, de acuerdo con ellas, se requiere más investigación para sustanciar estas características y establecer la naturaleza exacta de las actividades de gobernanza en las escuelas australianas.

En un estudio de las prácticas de gobernanza inglesas se encontró que hay varias maneras en las que los miembros de los consejos pueden influir en las escuelas. Una evaluación del desempeño de los organismos rectores en la mejora escolar por parte de la Oficina de Estándares para la Educación (Ofsted, 2001) se concentró en escuelas "bajo medidas especiales" (aquellas que se consideraba que necesitaban acción debido a serios puntos débiles) y en cómo los organismos rectores habían contribuido a mejorar su desempeño. Si bien encontraron muchos problemas que habían hecho a los organismos rectores ineficaces y también parte del problema de las escuelas con resultados negativos, de igual forma descubrieron aspectos positivos que habían contribuido a cambiar los resultados de las escuelas. En particular, los miembros de los consejos pueden tener impacto cuando son claros acerca de los objetivos y valores escolares; cuando el organismo rector tiene claras referencias y clara su función; cuando los miembros de los consejos tienen una amplia gama de conocimiento especializado y experiencia y asisten a las reuniones con regularidad; cuando las reuniones son dirigidas de manera eficiente; cuando hay un plan escolar claro para la mejora de la escuela, entendido por todos; cuando hay buenas relaciones entre los miembros de los consejos y el personal; cuando hay un sistema riguroso para la supervisión y evaluación del desempeño escolar, y cuando la formación de los miembros de los consejos está vinculada con las prioridades y necesidades escolares de dichos miembros.

3.4 Conclusiones y recomendaciones

El aumento de las responsabilidades y la rendición de cuentas del liderazgo escolar están creando la necesidad de distribuir el liderazgo tanto dentro de las escuelas como entre ellas. Aunque la función del director sigue siendo muy fuerte en la administración de los recursos financieros y el personal, cada vez más se comparten diversos grados de responsabilidad con otros profesionales dentro de la escuela y con miembros del consejo escolar.

Sin embargo, si bien los profesionales consideran que compartir responsabilidades es vital para la práctica del liderazgo escolar, estas prácticas son escasas, suelen quedar poco claras o los involucrados a menudo no obtienen reconocimiento por sus labores en algunos países. Dadas estas condiciones, es importante que tanto los responsables de políticas de educación como el público reconozcan la necesidad de ampliar el concepto del liderazgo escolar y tomen medidas para ajustar la política y las condiciones de trabajo en consecuencia.

Alentar la distribución del liderazgo

La distribución del liderazgo entre diferentes personas y en estructuras organizacionales puede ser una manera de superar las dificultades de las escuelas contemporáneas y mejorar su eficacia. Éstas pueden fortalecer la administración y la planificación de la sucesión. Puede haber diferentes opciones para distribuir el liderazgo, de maneras más formales a maneras más informales y éstas necesitan organizarse, reconocerse y recompensarse en diferentes formas. Algunos enfoques prácticos para hacerlo son:

- Desarrollar equipos de liderazgo y distribuir tareas formalmente dando forma institucional a largo plazo mediante estructuras de equipo y otros organismos.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

- Desarrollar procesos más informales de distribuir el liderazgo, basados en el conocimiento especializado más que en el puesto, al formar grupos *ad hoc* tomando en cuenta los desafíos o necesidades contextuales o actuales.
- Alentar la distribución del liderazgo como una manera de reforzar la planificación de la sucesión y la administración. Al permitir al personal docente y otro personal de la escuela participar en el liderazgo, se ayuda a desarrollar habilidades de liderazgo en el personal y a forjar futuros directores.
- Distribuir el liderazgo entre las escuelas para beneficiarse de las economías de escala, en especial en escuelas más pequeñas con menos personal.

Apoyar la distribución del liderazgo

La distribución de liderazgo implica la necesidad de preparar y apoyar de manera adecuada la formación de la capacidad de liderazgo.

- El desarrollo del liderazgo necesita ampliarse a los mandos medios y a posibles líderes en la escuela (véase el capítulo 4).
- Los responsables de política educativa necesitan reflexionar acerca de la modificación de los mecanismos de rendición de cuentas para ajustarse a las estructuras de liderazgo distribuido.
- Debe haber un reconocimiento más amplio de la función de los equipos de liderazgo en las escuelas. Esto puede implicar la necesidad de reforzar el concepto de los equipos de liderazgo distribuido en estructuras nacionales y desarrollar mecanismos de incentivos para recompensar la participación y el desempeño en estos equipos.

Apoyar a los consejos escolares en sus tareas

Pese a que en muchos países los consejos escolares tienen amplias responsabilidades y han tenido que rendir más cuentas por la mejora escolar, no han recibido el apoyo suficiente. A menudo, los miembros de dichos consejos son voluntarios, electos o nombrados. La evidencia señala problemas como tensiones entre los consejos y sus directores debido a la falta de demarcación de sus funciones, escasez de posibles miembros para participar en las juntas, un alto nivel de ausentismo de los miembros y la falta de conocimiento o habilidades.

La evidencia muestra también que los consejos escolares pueden contribuir en gran medida al éxito de sus escuelas. Pero esto sólo podrá suceder si están bien preparados y cuentan con una clara definición de las funciones y responsabilidades, así como con el apoyo apropiado para desarrollar sus labores y cuando se consideran como parte integral de la gobernanza escolar. Los responsables de política educativa pueden contribuir a esto y al valorar la función de los consejos escolares en mayor medida en la formulación de políticas.

- Asegurar la coherencia entre los objetivos y las expectativas del consejo y la composición del mismo y el apoyo que recibe. Esto incluye la aclaración de las funciones y responsabilidades de los consejos *vis-à-vis* las escuelas y *vis-à-vis* los directores.
- Mejorar los procesos de selección para estimular la representatividad, alta calidad y candidatos comprometidos con capacidades adecuadas.
- Desarrollar estructuras de apoyo para asegurar la participación activa en los consejos escolares, con oportunidades para el desarrollo de habilidades en temas relacionados con la gobernanza escolar, incluyendo la evaluación y la mejora escolares.

Anexo 3.A1

Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos / juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Australia	Autoridad operativa general de la escuela. Responsabilidad sustancial de la administración, el liderazgo educativo y la rendición de cuentas.	Las funciones de liderazgo posicionales suelen constar del director, el director adjunto y el director asistente y maestros de alto nivel.	Función de liderazgo. Los maestros de alto nivel pueden ser responsables de equipos, grados escolares o áreas del currículum.	Los consejos escolares brindan aportaciones de la comunidad en los niveles de gobernanza local y escolar.	Sí el consejo tiene una función clara en el desarrollo de políticas, en tanto que los directores y los maestros son responsables de la implementación. En la práctica, los límites suelen ser poco claros.
Austria	Labores administrativas y de comunicación. Autonomía limitada.	Directores adjuntos. Jefes de departamento en escuelas secundarias técnicas y vocacionales.	Función administrativa. Los adjuntos apoyan al director en la administración. Los jefes de departamento asumen algunos de los deberes del director en su área de responsabilidad.	"Organismos de sociedad escolar": representantes de maestros, padres y algunas veces alumnos.	Sí. El liderazgo en el nivel escolar se basa en la "consulta democrática". Los consejos escolares pueden votar en asuntos relacionados con reglamentaciones curriculares y perfiles escolares.
Bélgica (Fl.)	El estatus, el puesto y la descripción del mismo varían entre las redes educativas.	Directores adjuntos en escuelas de mayor tamaño. Los coordinadores de formación vocacional, apoyo educativo interno y coordinadores de etapas se consideran "mandos medios".	Función administrativa. Participación en la implementación de las políticas.	Juntas escolares: grupos de escuelas en educación comunitaria; municipios o provincias en educación del sector público; sobre todo congregaciones religiosas en la educación privada. Consejos escolares: representantes de padres, personal, comunidad local, estudiantes (en la educación secundaria); el director ejerce funciones consultoras.	Sí. Los consejos tienen autonomía de largo alcance en la dirección y administración de sus escuelas: formulan el currículum y las reglamentaciones, nombran al personal y determinan la función del director. Derechos de información general, funciones de control y consultoría.
Bélgica (Fr.)	Sobre todo labores administrativas y organizacionales.	En la educación secundaria, hay un director adjunto, un coordinador de materiales y un secretario. En la formación profesional hay también un coordinador de reuniones.	Función administrativa. Los mandos medios apoyan el trabajo del director. El coordinador de reuniones es responsable de administrar todas las actividades técnicas.	n.d.	n.d.

Anexo 3.A1

Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares (*cont.*)

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos/ juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Chile	El papel y la función del director están claramente definidos en la "El Marco para la Buena Dirección"	El equipo de liderazgo consiste en la función de enseñanza-aprendizaje (directores y directores adjuntos) y la función técnico-pedagógica.	Función de liderazgo. Orientación educativa, supervisión de enseñanza, planificación curricular, consultoría, investigación pedagógica, formación magisterial.	Consejos escolares (desde 2004): director, sostenedor, un representante de los maestros, el presidente de la asociación de padres de familia, el presidente de la asociación de alumnos (en escuelas secundarias).	n.d.
Corea	Los directores son muy respetados como "los maestros de más alto nivel".	Los subdirectores y maestros en jefe son considerados como parte de los mandos medios.	Los mandos medios comparten funciones de liderazgo importantes.	El consejo escolar está formado por representantes de los maestros, padres y la comunidad local.	Una función más orientada al control: revisa la administración escolar.
Dinamarca	Liderazgo académico.	Director adjunto y gerentes departamentales.	n.d.	Junta rectora (educación obligatoria): representantes de padres, maestros, estudiantes. Consejo escolar (educación posobligatoria): la mayoría de los miembros son externos a las instituciones, casi todos representantes del empleador y de los empleados, pero también representantes del personal directivo y los estudiantes.	Sí. Con base en las recomendaciones del director, los consejos escolares establecen el programa anual de trabajo, nombran y despiden al personal de la institución y aprueban el presupuesto.
Escocia	Los directores son responsables de la administración y la gestión.	Los directores adjuntos y los maestros directores son parte del liderazgo distribuido.	Funciones administrativas/de liderazgo. Los directores adjuntos ayudan en los asuntos referentes a la conducta de la escuela. Los maestros directores encabezan iniciativas y equipos para el logro y bienestar de los alumnos.	Consejos escolares: representantes electos de padres y maestros y miembros elegidos colectivamente por estos dos grupos. Se remplaza por el "consejo de padres" a partir de agosto de 2007.	Los miembros del consejo deciden sobre la constitución, integración y funciones del consejo que resulten más adecuadas para su escuela local.

Anexo 3.A1

Distribución del liderazgo y la función de los consejos escolares (*cont.*)

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos / juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Eslovenia	Los directores son "líderes pedagógicos" y tienen tareas administrativas y de gestión.	Directores adjuntos en las escuelas de educación básica de mayor tamaño. Directores de escuelas preparatorias o de educación media superior.	Directores adjuntos y directores pueden estar a cargo de las tareas administrativas, en tanto que el rector se concentra más en su deber de liderazgo pedagógico.	Consejo escolar: representantes de padres, maestros, la comunidad local y el fundador de la escuela.	Sí. El consejo es el nivel más alto de gobernanza de la escuela.
España	Los directores son legalmente responsables de la administración de la escuela, pero tienen poca autonomía.	El "equipo de liderazgo" consiste del director, el jefe de estudios y el administrador de la escuela.	Administración distribuida. El jefe de estudios es responsable de los procesos académicos, la organización y los asuntos disciplinarios y el administrador de la escuela del proceso administrativo y financiero. Esto permite que el director se concentre en las relaciones institucionales y externas y en la coordinación del liderazgo.	Consejo escolar: equipo de liderazgo, representantes de los maestros, padres, personal administrativo, estudiantes, ayuntamiento.	Poderes de consultoría y administración, tanto en el nivel estatal y el nivel autónomo como en el nivel local.
Finlandia	Autonomía de largo alcance en la toma de decisiones con respecto a asuntos relacionados con el desarrollo escolar.	Los subdirectores, jefes de departamento, jefes de consorcio y maestros participan en el liderazgo. Se supone que los docentes participan tres horas a la semana en la planificación educativa conjunta de la escuela.	Función de liderazgo. Planificación educativa, etcétera.	n.d.	n.d.
Francia	"*Primus inter pares*", en especial en la educación primaria, donde los directores son maestros practicantes sin un estatus particular.	En la educación secundaria, hay un equipo de liderazgo constituido por uno o varios directores adjuntos, un gerente administrativo, uno o varios consultores educativos y, en la educación técnica, un coordinador de reuniones.	Función de liderazgo y administración.	Consejo escolar de educación primaria: rector, un jefe departamental, representantes de padres y alumnos. Consejo administrativo de educación secundaria: un tercio representa al equipo de liderazgo, la comunidad, la autoridad regional y miembros externos selectos, un tercio representa al personal y un tercio representa a los estudiantes y padres.	No. Función de consultoría e información recíproca. Sí. Los consejos votan en relación con el presupuesto, el proyecto escolar, la organización educativa, la organización interna, la elección de libros de texto, etcétera.

Anexo 3.A1

Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares (*cont.*)

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos / juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Hungría	Los directores acuden en gran medida a los miembros del personal docente para que les brinden apoyo en la administración de la escuela.	No hay una estructura real de mandos medios, pero los directores adjuntos y el personal docente participan en la administración y el liderazgo.	Los directores adjuntos y los maestros desempeñan una función en el liderazgo escolar, con una autoridad delegada variable. El personal docente tiene el derecho de participar en la toma de decisiones (aceptación del programa educativo, estatutos organizacionales y operativos, reglamentos escolares y administración de calidad).	El consejo escolar está formado por representantes de los padres de familia, los alumnos y el equipo escolar.	Sus funciones y autoridad varían según la escuela. El director contribuye en la definición de la función de la junta.
Inglaterra	Seis áreas clave: formación del futuro, dirección del aprendizaje y la enseñanza, autodesarrollo y trabajo con otros, administración de la organización, aseguramiento de la rendición de cuentas, fortalecimiento de la comunidad.	El liderazgo de alto nivel comprende al director, los directores adjuntos, los directores asistentes y algunas veces un agente o gerente administrativo de la escuela. El liderazgo de nivel medio incluye directores de año escolar o administradores de etapas clave, jefes de departamento y maestros con capacidades avanzadas.	Función de liderazgo y administrativa. Los líderes escolares de alto nivel reconocen cada vez más que su propósito es desarrollar un amplio equipo de liderazgo, el cual pueda transformar la práctica y los resultados y que esto significa una distribución de las funciones de liderazgo.	Los organismos rectores cuentan con nueve a 20 miembros. Dependiendo del tipo de escuela, pueden incluir gobernadores nombrados por la autoridad local, gobernadores comunitarios representantes de los intereses comunitarios, gobernadores fundadores, gobernadores socios, gobernadores patrocinadores y miembros asociados nombrados por el organismo rector.	Sí. Los organismos rectores son responsables de la conducta de la escuela y tienen una gama de poderes legales y obligaciones. Sus principales funciones son: la toma de decisiones estratégica, la rendición de cuentas y la actuación como "amigo crítico" del director. En la práctica, estos organismos a menudo reciben consejo de los directores y/o les delegan tareas.
Irlanda	"*Primus inter pares*". Estructura administrativa plana, visión colegiada.	Los directores adjuntos, directores asistentes y maestros con obligaciones especiales son parte de los mandos medios.	Función administrativa.	Junta administrativa: personas nombradas por el patrocinador de la escuela, representantes electos de los padres, maestros y algunas veces la comunidad local (todos participan sobre una base voluntaria).	Responsabilidades legales importantes.
Irlanda del Norte	Los directores son responsables de la organización interna, la administración y control de la escuela y se espera que ofrezcan liderazgo.	Los directores y subdirectores son el "grupo de liderazgo". Los equipos administrativos de alto nivel están formados por el subdirector o subdirectores y los maestros de mayor nivel.	Algunos aspectos del liderazgo pueden delegarse a uno o varios subdirectores. Los mandos medios pueden concentrarse en áreas estratégicas, curriculares y pastorales. Hay maestros con asignaciones adicionales de tareas como dirigir un área del currículum o desarrollar la práctica docente de otro personal.	Junta rectora: todos los grupos interesados clave de fuera y dentro de la escuela: director y directores de personal, padres, personas nombradas por la Junta de Educación y Bibliotecas y el Ministerio de Educación.	Sí. Las juntas tienen poderes amplios. Estos organismos, y no los directores, tienen el poder legal de determinar la dirección estratégica de las escuelas y muchas de las políticas de implementación.

Anexo 3.A1

Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares (*cont.*)

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos / juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Noruega	La Ley de Educación (1998) dicta que los directores tienen la responsabilidad total de la operación de la escuela.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nueva Zelanda	"*Líder profesional*" con tres funciones: ejecutiva, educativa e informativa.	n.d.	No hay mandos medios en las escuelas pequeñas. Cierta distribución de las labores administrativas/ de liderazgo en las escuelas de mayor tamaño.	Mesa directiva: el director (presidente ejecutivo de la mesa), representantes electos de la comunidad escolar, el personal y (en educación secundaria) los estudiantes.	Sí. Las juntas son responsables del logro de los estudiantes, la administración estratégica, la autoevaluación escolar, el personal, las finanzas e instalaciones, la salud y la seguridad, el cumplimiento de las leyes.
Países Bajos	No hay disposiciones legales con respecto a la función del director.	Amplias diferencias entre escuelas. Las escuelas gozan de libertad para asignar tareas y funciones a varios directores. En las escuelas más grandes, el liderazgo es cada vez más compartido por los directivos.	Los maestros son una parte importante del apoyo administrativo. En la educación profesional, el personal profesional de contabilidad, administración de bienes raíces y recursos humanos se han convertido en parte de los equipos administrativos.	Los consejos escolares pueden asumir muchas formas: entidades legales sin fines de lucro, ejecutivos municipales, comités rectores, fundaciones, etcétera. La administración consiste de voluntarios o profesionales, o una combinación de ambos.	Sí. Función administrativa y de liderazgo. Los consejos rigen las escuelas, pero no siempre intervienen en sus políticas internas.

Anexo 3.A1

Distribución de liderazgo y la función de los consejos escolares (*cont.*)

País	Función del director	Mandos medios / equipos de liderazgo		Consejos / juntas escolares	
		Composición	Función administrativa/de liderazgo	Composición	¿Participación en el liderazgo?
Portugal	Los "coordinadores de establecimiento" a nivel escolar son maestros practicantes casi sin ningún poder de toma de decisiones.	Las escuelas forman grupos de escuelas con una estructura administrativa colectiva. Hay equipos de liderazgo a nivel grupal, pero no escolar.	n.d.	Administración ejecutiva: un presidente, dos o más vicepresidentes	Sí. Establecen el plan anual de actividades, informan sobre su implementación, proyectos de presupuesto, gestión administrativa y organizacional, evaluación de los maestros.
				Consejo pedagógico: representantes de estructuras de orientación, servicios de apoyo educativo, asociaciones de padres, estudiantes de escuelas secundarias.	Brinda consultoría a la gerencia/ el liderazgo. Da opiniones sobre las definiciones de los criterios para la orientación de los alumnos, la evaluación, la elección de libros de texto, la contratación de personal docente, la administración curricular.
				Consejo administrativo: encabezado por el presidente de la administración ejecutiva.	Función administrativa. Responsable de asuntos presupuestales y contables.
Suecia	Se espera que los directores actúen como líderes y gerentes (no administradores).	Los directores adjuntos son parte del grupo gerencial y son subordinados directos del rector. Los maestros asumen una postura fuertemente participativa.	Los directores adjuntos a menudo son líderes de un cierto sector o nivel de la escuela. Los maestros son informados y consultados por los directores con respecto a todos los asuntos importantes (juntas regulares y rondas de consulta).	n.d.	n.d.

Nota: n.d. = información no disponible.

Fuente: OECD *Improving School Leadership Country Background Reports*, disponibles en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*

Bibliografía

Bartlett, J. (2007), "Distributed Leadership: Involving the Whole Pedagogical Community in the Administration and Management of Schools", presentación en la Education International School Leadership Conference: Meeting the Challenges of School Leadership in Secondary Educational Establishments, Birmingham, 15-16 de mayo de 2007.

Bennett, N., C. Wise, P. Woods y J. Harvey (2003a), *Distributed Leadership*, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra.

Bennett, N., C. Wise, P. Woods y J. Harvey (2003b), *Distributed Leadership: Summary Report*, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra.

Bush, T. y D. Glover (2004), *Leadership Development: Evidence and Beliefs*, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra.

Copland, M. (2003), "Building and Sustaining Capacity for School Improvement", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), pp. 375-395.

Crowther, F. y P. Olsen (1997), "Teachers as Leaders - an Exploratory Framework", en *International Journal of Educational Management*, 11(1), pp. 6-13.

Day, C. (2007), *Presentation at International Community Building: Successful School Leadership in Challenging School Contexts: Cross National Perspectives*, UCEA Convention 2007, 15-17 de noviembre, Alexandria, VA.

Day, C., J. Moller, D. Nusche y B. Pont (2008), "The Flemish (Belgian) Approach to System Leadership", un informe de estudio de caso para la actividad de la ODE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership* y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Devos, G., J.C. Verhoeven, I. Beuselinck, H. Van den Broeck y R. Vandenberghe (1999), *De Rol van Schoolbesturen in het Schoolmanagement* [The Role of School Boards in School Management], Garant, Leuven/Apeldoorn.

Devos, G. y M. Tuytens (2006), "Improving School Leadership - OECD Review, Background Report for Flanders", informe preparado para el Ministerio Flamenco de Educación y Formación, Bélgica, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

Duguay, M.C. (2006), *Literature Review on Models of Governance in Higher Education*, reseña de literatura preparada para la Thematic Review of Tertiary Education, OECD, París.

Earley, P. y M. Creese (2003), *Governors and School Improvement*, National School Improvement Network Research Matter # 20, Institute of Education, University of London.

Elmore, R. (2000), *Building a New Structure for School Leadership*, The Albert Shanker Institute, disponible en *www.ashankerinst.org/Downloads/building.pdf*.

Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Ewington, J., B. Mulford, D. Kendall, B. Edmunds, L. Kendall y H. Silins (por publicarse), "Successful School Principalship in Small Schools", en *Journal of Educational Administration,* 46(4).

Fitzpatrick, R.J. (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for Irlanda del Norte", disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

Goleman, D. (2002), *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into the Science of Results*, Little Brown, Londres.

Gronn, P. (2002), "Distributed Leadership", en K. Leithwood y P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Springer International Handbooks of Education, 8, Springer, Nueva York, NY, pp. 653-696.

Gronn, P. y A. Hamilton (2004), "A Bit More Life in the Leadership", en *Leadership and Policy in Schools*, 3 (1), marzo, pp. 3-35.

Hannay, L M. y J.A. Ross (1999), "Department Heads as Middle Managers? Questioning the Black Box", en *School Leadership and Management*, 19 (3) pp. 345-358.

Hargreaves, A. y D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Hargreaves, A., G. Halász y B. Pont (2008), "The Finnish Approach to System Leadership", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership* y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Harris, A. (2004a), "Distributed Leadership and School Improvement: Leading or Misleading?", en *Educational Management, Administration & Leadership*, 32 (1), pp. 11-24.

Harris, A. (2004b), "Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Circumstances", en J. MacBeath y L. Moos (eds.), *Democratic Learning: The Challenge to School Effectiveness*.

Higham, R., D. Hopkins y E. Ahtaridou (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for England", informe preparado para el Department for Children, Schools and Families, Inglaterra, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

Hopkins, D. y A. Harris (1997), "Improving the Quality of Education for All", en *Support for Learning,* 12(4), pp. 147-151.

Hopkins, D., A. Harris y M. West (1994), *School Improvement in an Era of Change*, Cassell, Nueva York, NY.

Kim, E., D. Kim, K. Kim y E. Kim (2007), "Improving School Leadership: Country Background Report for Korea" (English version), informe preparado para el Korean Educational Development Institute, disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

Leask, M. e I. Terrell (1997), *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*, Kogan Page, Londres.

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins (2006a), *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*, Research Report Number 800, NCSL/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra.

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris y D. Hopkins (2006b), *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*, National College for School Leadership/Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra.

Leithwood, K. y C. Riehl (2003), *What We Know About Successful School Leadership*, Laboratory for Student Success, Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.

Marginson, S. y M. Considine (2000), *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge University Press, Cambridge.

McCormick, J., K. Barnett, S. Babak Alavi y G. Newcombe (2006), "Board Governance of Independent Schools: A Framework for Investigation", en *Journal of Educational Administration*, 44 (5), pp. 429-445, Emerald Group Publishing Limited.

Mulford, B. (2003), "School Leaders: Challenging Roles and Impact on School and Teacher Effectiveness", documento preparado para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*.

Munn, P. (1990), *Pilot School Boards: Parents' Views*, Scottish Council for Research in Education, SCRE Spotlights n. 22.

National Audit Office (2006), *Improving Poorly Performing Schools in England*, The Stationery Office, Londres, disponible en: *www.nao.org.uk/publications/nao_reports/05-06/0506679.pdf*

New Zealand Ministry of Education (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for New Zealand", disponible en *www.oecd.org/edu/schoolleadership*.

OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*, OECD, París.

Ofsted (Office for Standards in Education) (2001), *Making It Better: Improving School Governance*, Ofsted, Londres, disponible en *www.ofsted.gov.uk*.

Ofsted (2002), *The Work of School Governors* (HMI, 707), informe de HMCI, Londres.

Ortiz, F.I. y R. Ogawa (2000), "Site-based Decision-making Leadership in American Public Schools", en *Journal of Educational Administration*, 38 (5), pp. 486-499.

Pierce, C. (2001), *The Effective Director*, Kogan Page, Londres.

Portin, B., P. Schneider, M. DeArmond y L. Gundlachet (2003), "Making Sense of Leading Schools: A Study of the School Principalship", Center on Reinventing Public Education, University of Washington, Seattle, Washington.

PricewaterhouseCoopers (2007), *Independent Study Into School Leadership: Main Report*, Department for Education and Skills, Londres, Inglaterra.

Ranson, S., C. Farrell, N. Peim y P. Smith (2005a), "Does Governance Matter for School Improvement?", *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (3), septiembre, pp. 305-325.

Ranson S., M. Arnott, P. McKeown, J. Martin y P. Smith (2005b), "The Participation of Volunteer Citizens in School Governance", en *Educational Review*, 57 (3), agosto.

Scanlon, M., P. Earley y J. Evans (1999), *Improving the Effectiveness of School Governing Bodies*, DfEE, Londres.

Spillane, J. y J. Diamond (eds.) (2007), *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, Nueva York, NY.

Spillane, J., Halverson, R. y J. Diamond (2004), "Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective", en *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 36, no. 1, pp. 3-34.

Timperley, H. (2005), "Distributed Leadership: Developing Theory from Practice", en *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), julio.

West, M., D. Jackson, A. Harris y D. Hopkins (2000), "Learning Through Leadership: Leadership Through Learning", en K. Riley y K. Louis (eds.), *Leadership for Change and School Reform*.

Wylie, C. (2007), School Governance in New Zealand- How Is It Working?, New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

Capítulo 4

Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz

En este capítulo se analizan las opciones apropiadas para desarrollar las habilidades de liderazgo requeridas para dirigir las escuelas hoy en día y en el futuro, como otra política para profesionalizar el liderazgo escolar. Si bien el desarrollo del liderazgo escolar se ha convertido en una realidad en los países de la OCDE en los 10 a 15 años pasados, aún se requieren acercamientos más coherentes a dicho desarrollo. La mayoría de los directores tienen experiencia como docentes, lo cual no suele generar las habilidades requeridas para lidiar con las funciones ampliadas del liderazgo para la enseñanza y el aprendizaje, para la administración de recursos, para establecer metas y medir avances, así como para dirigir y colaborar con entidades externas a la escuela.

La evidencia muestra que la formación del liderazgo puede contribuir a moldear el desempeño de los líderes. La mayoría de los países ha elaborado una amplia gama de programas y opciones dirigidos a diferentes etapas del liderazgo escolar, desde la formación inicial antes de entrar en funciones y los programas de inducción hasta la formación continua. El desarrollo del liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividades o intervención y puede realizarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las etapas y contextos de la práctica de liderazgo. Esto requiere provisión secuencial para responder a las diferentes etapas de las carreras de liderazgo, así como coherencia entre las distintas instituciones que ofrecen desarrollo del mismo. Más adecuados para este fin son los métodos y contenidos que incluyen tutoría/instrucción, aprendizaje basado en el trabajo y en la experiencia, apoyo de pares y formación de redes, así como programas formales de aprendizaje de liderazgo.

Como analizamos en capítulos anteriores, las funciones del liderazgo escolar han cambiado de manera considerable en años recientes y los directores de hoy tienen más responsabilidad tanto por las labores gerenciales y administrativas como por el liderazgo pedagógico. La preparación y desarrollo eficaces de los líderes escolares actuales y potenciales constituyen un medio de responder a estos desafíos.

En los últimos 10 a 15 años el desarrollo del liderazgo escolar se ha convertido en una realidad en los países de la OCDE y es ahora uno de los ejes clave para profesionalizar la práctica. La evidencia con respecto a la eficacia y el impacto de la capacitación y desarrollo del liderazgo escolar es limitada. Pero, como se explora en este capítulo, hay suficiente evidencia para garantizar la ampliación de programas para mejorar las habilidades de liderazgo y conducir la formulación e implementación de dichos programas.

4.1 La profesionalización del desarrollo del liderazgo varía en los diversos países

Desde mediados de la década de 1990, en casi todos los países participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* se han introducido o reforzado la capacitación y el desarrollo orientados a directores, bien sea como preparación para el ingreso al puesto o para desarrollar más las habilidades de los directores en servicio activo (Huber, 2004, 2008).

El grado de profesionalización varía en los países, pues hay diferentes requisitos y tipos de programas. En la gráfica 4.1 se proporciona una panorámica de los enfoques de desarrollo de liderazgo comunes en los diversos países. Hemos agrupado los acercamientos de los países como sigue: *a)* formación previa a entrar en servicio o preparatoria para asumir el puesto, *b)* formación de inducción para quienes han asumido el puesto en fecha reciente y *c)* formación continua brindada a directores.

Algunos países cuentan con todo tipo de provisión de capacitación que se opera en paralelo, en tanto que otros brindan sólo uno o dos tipos. Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte, Israel y Eslovenia ofrecen formación en desarrollo de liderazgo en todas las etapas de la carrera de un director. Chile, Irlanda, los Países Bajos y Noruega manejan programas de formación continua. Los demás países recurren a la preparación inicial o a la inducción o a una combinación de ambas con miras a capacitar a los líderes para ocupar sus puestos. En general, de los 22 países/regiones analizados, la mayoría cuenta con formación inicial, la cual es, en casi todos los casos, un requisito para el empleo. Además, 12 países imparten cursos de inducción para directores ya seleccionados. En la mayoría de los casos, los programas de inducción son responsabilidad del gobierno municipal o local, excepto en Austria, donde forman parte de los requisitos nacionales para convertirse en un "director con todas las de la ley". En lo que se refiere a la formación continua, las tendencias son menos claras; en algunos países se muestra el papel clave que puede desempeñar, en tanto que en otros apenas se proporcionan oportunidades para mejorar la práctica.

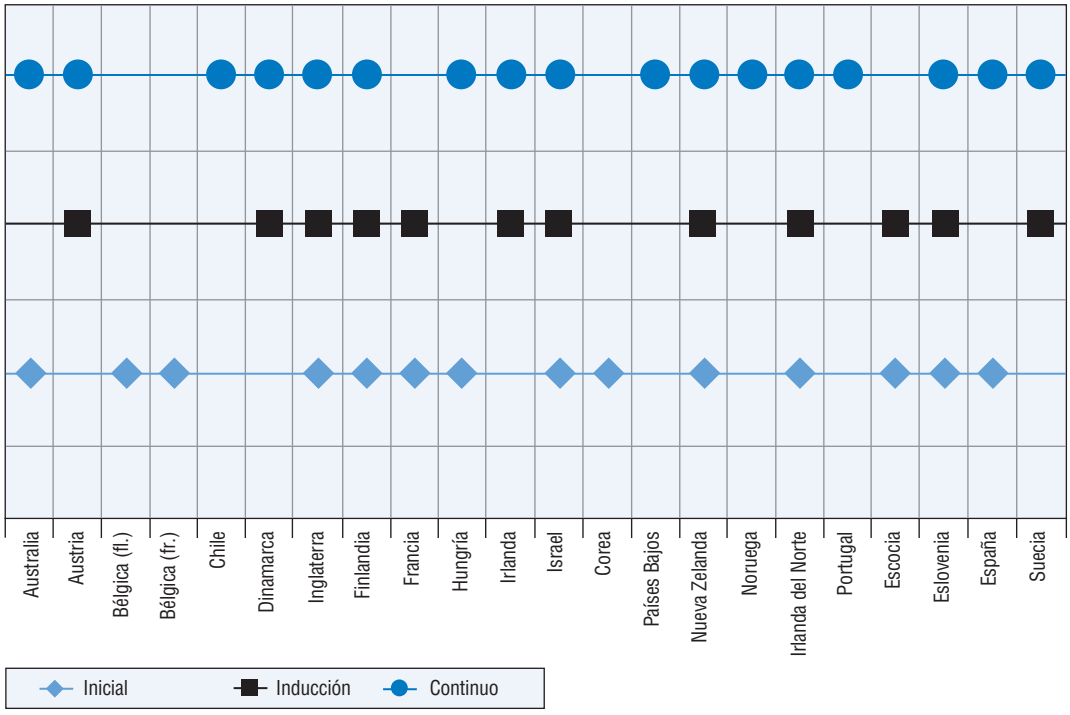
Los cursos pueden variar entre aquellos cortos para obtener un certificado y programas de posgrado o doctorado. El desarrollo continuo puede durar de unos días en la tra-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

yectoria de un director a la provisión anual. La formación puede organizarse y ordenarse secuencialmente como un modelo "único". El contenido de la capacitación también varía, desde aquella concentrada en asegurar que los directores escolares se familiaricen con la legislación pertinente al liderazgo escolar y la pongan en práctica, hasta la formación concentrada en el concepto más amplio del liderazgo para el cambio. La capacitación puede variar también de acuerdo con las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar adoptadas por el país (véase el capítulo 2), pues pueden requerirse diferentes tipos de habilidades. En los países donde las escuelas y los directores tienen un grado bajo de autonomía, es posible que los programas de capacitación se centren en los aspectos prácticos y legales del puesto. Cuando los países otorgan un grado más alto de autonomía y rendición de cuentas al nivel escolar, la formación puede ser más amplia en alcance o concentrarse en el concepto más amplio de liderazgo. También puede depender de la duración del director en el puesto.

Con respecto al financiamiento de la capacitación, el método más común ha sido hacer de ésta un requisito para solicitar el puesto y proporcionar algún tipo de financiamiento o apoyo públicos. Los procesos de inducción rara vez son obligatorios; más bien, se dejan a criterio y al apoyo de las autoridades regionales. Algunos países brindan apoyo para la formación en profundidad de directores que se encuentran en la etapa media de su carrera, la cual por lo general no es obligatoria sino más bien ligada a incentivos salariales. En el caso de la inducción o la formación continua, algunos de los costos pueden ser sufragados por los presupuestos de desarrollo escolar.

Gráfica 4.1 **Programas de desarrollo de liderazgo en los países, 2006/2007, escuelas públicas**



Nota: 1. Bélgica (fl.): sólo escuelas comunitarias.

Fuente: Improving School Leadership Country Background Reports, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

El aumento de la provisión de capacitación en los países se ha desarrollado como respuesta a los cambios en las funciones y responsabilidades del liderazgo escolar. Muchos directores escolares por sí mismos la solicitan, pues la experiencia docente no necesariamente prepara para la práctica del liderazgo y hay evidencia que indica su impacto positivo en la práctica.

Alguna evidencia apunta a la necesidad de formación de los propios directores escolares practicantes y otros interesados clave. En países como Dinamarca, donde la capacitación no es una práctica común, 90% de los directores sentía que era necesaria la formación inicial obligatoria. En Noruega, donde no hay requisitos de capacitación, se han generado estudios de maestría en liderazgo escolar o liderazgo de la educación en varias universidades en años recientes. En la Bélgica flamenca, investigadores señalan la necesidad de una formación certificada para directores en la que se impartan habilidades gerenciales no incluidas en la capacitación magisterial (Devos y Tuytens, 2006). Mahieu (1998) también indica la necesidad no sólo de profesionalizar a los directores escolares, sino también de contribuir al estudio y desarrollo internos de redes por medio de la capacitación.

Casi todos los directores o candidatos tienen experiencia como maestros. Cuando los directores asumen su puesto no necesariamente son competentes como líderes pedagógicos y a menudo carecen de conocimiento en las áreas de administración de personal y finanzas, así como de las habilidades para trabajar fuera de los límites de la escuela, que son las tareas de liderazgo requeridas para las escuelas del siglo XXI.

La base de la evidencia empírica que demuestre el impacto de la formación en liderazgo y el desarrollo de la eficacia del liderazgo es pequeña (Davis *et al.*, 2005) y no demuestra un impacto directo de la formación y el desarrollo de liderazgo en los resultados escolares. No obstante, hay un amplio consenso entre los profesores practicantes, los investigadores y los responsables de política educativa en cuanto a que la formación y el desarrollo profesionales tienen un impacto en los participantes al mejorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los directores. Esto puede contribuir a conductas de liderazgo más competentes y eficaces, y, por último, generar mejoras en la enseñanza y el aprendizaje (Moorman, 1997; Evans y Mohr, 1999; U.S. Department of Education, 1999; Davis *et al.*, 2005; Darling-Hammond *et al.*, 2007).

A manera de ejemplo, en un estudio longitudinal sueco de 35 escuelas se midieron los efectos de la capacitación de los líderes escolares (Blossing y Ekholm, 2005). En algunas escuelas, como resultado de la formación se ha observado el uso por parte del líder escolar de los profesores o representantes de los profesores en los procesos de liderazgo, así como un trabajo más colectivo entre los docentes. Otro cambio ha sido la evaluación institucionalizada basada en la escuela, con una concentración mixta en los logros estudiantiles y el trabajo docente (Agencia Nacional Sueca para la Mejora Escolar, 2007). Esto revela que la formación tiene repercusiones en la mejora del conocimiento de los directores, a fin de que promueva cambios en la manera en que las escuelas son dirigidas y administradas.

El análisis de las necesidades puede ayudar a desarrollar programas eficaces. Un metaanálisis sobre la eficacia de los programas de formación de gestores señaló que "los practicantes pueden lograr una mejora sustancial tanto en el conocimiento como en las habilidades si se realiza un análisis inicial para asegurar que se ofrezca el desarrollo adecuado a los directores adecuados" (Collins y Holton, 2004). Dicho análisis de necesidades es ampliamente considerado como un medio importante para determinar los requisitos de desarrollo de liderazgo de los directores escolares, pero se cuenta sólo con evidencia limitada de que se esté poniendo en práctica (Davis *et al.*, 2005).

La necesidad de formación y desarrollo de liderazgo es apoyada por la investigación en este tema en otros sectores, como las empresas privadas y otros campos:

- Hay una gran similitud entre los desafíos que enfrentan los directores en las empresas y en la educación y en la importancia del desarrollo profesional para responder a ellos. En un estudio reciente emprendido por el *Center for Creative Leadership* se predijeron tendencias en el liderazgo empresarial. Los resultados pueden aplicarse con facilidad a las tendencias en la educación. Los líderes empresariales de alto nivel encaran una complejidad que va en aumento debido sobre todo a un conjunto de factores que les piden hacer más con menos y responden aún más rápidamente al cambio en su ambiente. El desarrollo del talento organizacional y la mejora de la manera en que las instituciones planifican la sucesión del liderazgo constituyen una prioridad (Griswell y Martin, 2007).
- Los desafios son sólo uno de varios elementos de desarrollo en el mundo empresarial, aunque resultan muy importantes. A pesar del principio ampliamente aceptado de que la mejor preparación para el liderazgo se encuentra en la experiencia y no en los programas de formación (Yukl, 2001), McCall y sus colegas (1988) describen un modelo de desarrollo que comprende seis experiencias de desarrollo que incluyen tanto la experiencia laboral como la capacitación formal. Cada experiencia debe contener tres aspectos: evaluación, desafío y apoyo. Tres de las seis experiencias son formales: retroalimentación de 360 grados, programas intensivos en retroalimentación y capacitación en desarrollo de habilidades. Tres son informales y ocurren de manera natural en el trabajo, pero también implican cierto diseño: asignación del trabajo, relación de desarrollo y dificultades. Estos elementos deben estar enlazados en una forma sistemática para asegurarse de que el candidato en desarrollo pueda integrar nuevos aprendizajes, practicarlos, reflexionar al respecto y mejorar.
- La investigación sobre el desempeño de expertos, originalmente realizada para comprender el juego de ajedrez de expertos y en fecha más reciente extendida a áreas como la ciencia, los deportes, la música y el trabajo gerencial, también ofrece descubrimientos relevantes. Uno de los principales hallazgos es que la pericia requiere enormes cantidades de conocimiento que a su vez exige muchos años de formación y experiencia (Bereiter y Scardamalia, 1993). Ericsson y Lehmann (1996) informan que los "niveles más altos del desempeño humano en diferentes ámbitos sólo puede lograrse después de cerca de 10 años de cantidades ampliadas y cotidianas de actividades de práctica deliberada". Parece que los expertos tienen un repertorio más grande de conocimiento y patrones de los cuales echar mano y que cuentan con más habilidades para evaluar si una pieza particular de conocimiento o de la rutina práctica encaja con una situación específica. Los expertos tienen un "ansia de crecimiento", la cual usan en situaciones difíciles para aprender aún más y desarrollar una experiencia incluso mayor. Las implicaciones para el desarrollo del liderazgo escolar, donde lo deseable son altos niveles de pericia, si no virtuosismo, son que es importante construir una base fuerte de conocimiento y se requieren años de práctica, dado que el liderazgo eficaz no surgirá sólo de la docencia o del otorgamiento de una cualificación.

Evidencia de desarrollo de liderazgo recogida en el sector público también aporta algunas lecciones de las cuales puede beneficiarse el liderazgo escolar. De acuerdo con un estudio de la OCDE, el desarrollo del liderazgo es crucialmente importante en muchos países. Un conjunto de patrones comunes incluye la elaboración de estrategias sistemáticas de desarrollo de liderazgo; el establecimiento de nuevas instituciones de desarrollo de liderazgo; el enlace de la formación gerencial actual con el desarrollo de liderazgo; la

formulación de perfiles de competencia de liderazgo, en cualificaciones, estándares y estructuras; la identificación y selección de posibles líderes; la instrucción y la tutoría, y la promoción de desarrollo de liderazgo sostenible mediante el reconocimiento de las responsabilidades de los directivos de desarrollo de otros líderes (OECD, 2001).

Como analizamos en el capítulo 1, el liderazgo puede considerarse como un proceso de influencia. Los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración estratégica de recursos y para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Las habilidades necesarias para esta función, las cuales es factible distribuir, no pueden desarrollarse sólo en un programa, sino en una combinación de aprendizaje, instrucción y práctica que se desarrolle de manera formal e informal. Lo que se requiere es el conocimiento de cómo combinar mejor estos programas para proporcionar una experiencia holística de aprendizaje que satisfaga las necesidades de los líderes en diferentes etapas de su carrera.

Además, algunos argumentan que las habilidades de liderazgo pueden basarse en ciertas características o disposiciones individuales que se correlacionan bien con la eficacia en el liderazgo (Yukl, 2001). Éstas pueden proporcionar la base para algunos aspectos de la conducta de liderazgo eficaz, una base que tal vez no pueda ser desarrollada de manera extrínseca o que quizá no sea receptiva al desarrollo. Sin embargo, es importante no poner demasiado énfasis en la identificación de las características de liderazgo. Como se mencionó en el capítulo 3, el liderazgo escolar se está distribuyendo más y concentrarse en las características puede generar un énfasis indebido en el líder. Los líderes individuales no son sino un elemento de la práctica del liderazgo y por lo regular pueden actuar con otros líderes, formales e informales.

Teorías de liderazgo diferentes y la comprensión de la personalidad producen conjuntos de características con una esencia común y una divergencia considerable. Por ejemplo, Yukl (2001) identifica el nivel de energía, la tolerancia del estrés, la autoconfianza, la orientación de control interno, la madurez emocional y la integridad personal. Northouse (1997) menciona la autoconfianza, la determinación, la integridad y la sociabilidad, en tanto que Hogan *et al.* (1994) favorecen la afabilidad, la escrupulosidad y la estabilidad emocional. Podríamos citar a otros autores que aportan elementos que se trasladan de manera parcial (por ejemplo, Bass, 1990; House y Aditya, 1997). Al realizar una revisión selectiva de la literatura pueden identificarse las siguientes categorías amplias de características: valores, habilidad cognitiva, habilidades interpersonales y de comunicación, proactividad, pragmatismo y espíritu empresarial, confiabilidad y ser un maestro y aprendiz comprometido. Es importante entender que estos elementos contribuyen de manera interdependiente a la realización de las tareas de liderazgo.

Pero las características por sí solas no producen una práctica de liderazgo sino hasta que se les combina con el conocimiento y la competencia y se les usa para poner en marcha las actuaciones particulares de la práctica de liderazgo. Según Elmore (2008), el liderazgo es una disciplina basada en el conocimiento y sólo se convierte en liderazgo al ponerse en marcha. Las prácticas relacionadas con el liderazgo existen independientemente de las personas que las utilizan y están sujetas a pruebas constantes contra los rigores del trabajo práctico y la evidencia de eficacia. El liderazgo no es inherente a las características personales del individuo: más bien, lo es a sus conocimientos, habilidades y conducta.

El contexto también es importante para las habilidades específicas. En los sistemas descentralizados, el desarrollo del liderazgo es responsabilidad de los gobiernos locales o regionales, lo cual puede dificultar más la formulación de programas nacionales coherentes para ese fin. En Suecia, por ejemplo, los líderes escolares que trabajan en diferentes municipios pueden tener oportunidades bastante diferentes para asistir a eventos de formación continua. Además, en las zonas caracterizadas por un estatus socioeconómico más bajo de la po-

blación, con menos tradición escolar, los desafíos para las escuelas pueden ser mayores que en otros municipios. Esto puede causar una provisión menor de la requerida, ya que hay más necesidad pero menos recursos presupuestarios para el desarrollo. De una situación similar se informa en Nueva Zelanda, en la que las escuelas tienen altos niveles de autonomía y flexibilidad. Si bien este nivel de autogobierno es muy apreciado, uno de los riesgos es que los mecanismos usados para garantizar la consistencia y la equidad entre escuelas son más débiles, lo que genera desafíos para mejorar a los débiles directores escolares. Si los propios directores escolares, o los consejos que los emplean, no reconocen la necesidad de desarrollo, el sistema no contará con mecanismos para requerírselo. En Suecia se propone que los directores escolares que trabajan bajo condiciones sociales y económicas extremas deberán tener una garantía de inversión al desarrollar su competencia.

4.2 Las diferentes etapas del desarrollo de liderazgo

Una perspectiva de carrera para el desarrollo de liderazgo

Expertos en liderazgo y desarrollo sostienen que las "actividades profesionales de los directores escolares deben ser continuas, orientadas a la carrera y sin obstáculos" (Peterson, en Davis *et al.*, 2005). Deben basarse en el aprendizaje previo y continuar durante todas las etapas de la carrera de un director. El desarrollo profesional ocurre en formas adecuadas para las diferentes etapas de la carrera de un director o líder escolar y forma parte de un conjunto mayor, continuo y coherente de experiencias para el crecimiento personal y la mejora de las habilidades profesionales a lo largo de toda la carrera.

Idealmente, el desarrollo del liderazgo empezaría en el nivel de los maestros y continuaría con los candidatos a directores o los directores en inducción o en su primer año de servicio. La formación profesional continua después se aumentaría y capitalizaría sobre la base de experiencia del líder. Se dispondría de un conjunto creciente de experiencia a la cual recurrir, así como una comprensión más madura de las demandas planteadas por el puesto y los criterios de eficacia. Las oportunidades continuas permitirían a los líderes de alta eficiencia transmitir sus conocimientos, habilidades y sabiduría a los líderes que empiezan y, al mismo tiempo, recibirían los beneficios de la percepción y el rejuvenecimiento al dar tutoría e instrucción.

Un grupo de países o estados ha adoptado un enfoque holístico a la provisión de desarrollo de liderazgo, al considerarlo como un continuo e intentar satisfacer las diferentes necesidades de los directores de modo que todos puedan recibir algún desarrollo profesional para reforzar su práctica. Entre éstos se encuentran los acercamientos al desarrollo del liderazgo escolar aplicados en Inglaterra, Irlanda del Norte y Victoria (Australia). Todos han diseñado una provisión más o menos cohesiva que satisface las necesidades de formación inicial al formular una cualificación específica para programas de práctica e inducción que apoyan a los líderes en sus etapas iniciales como tales y programas de formación en servicio que se centran en necesidades más orientadas para líderes escolares establecidos. Además, todos tienen estructuras más amplias que incluyen oportunidades de formación para otros involucrados en los equipos de liderazgo que no pertenecen al nivel de director o de director adjunto. Estos países están adoptando el concepto de liderazgo distribuido y son coherentes con sus oportunidades de capacitación.

Victoria (Australia) adoptó un enfoque coherente particular al desarrollo de liderazgo, que forma parte de una política nacional más amplia para la reforma escolar. Lo que se valora en este acercamiento es el reconocimiento y la integración del desarrollo de liderazgo como un componente clave de los programas de mejora escolar (véase el recuadro 4.1).

Recuadro 4.1 **Provisión coherente de desarrollo y formación de liderazgo en Victoria, Australia**

En 2003, el gobierno de Victoria formuló un plan para la mejora de la calidad del sistema escolar gubernamental. Estableció tres prioridades para la reforma, con base en un amplio consenso de lo que debería hacerse para elevar los resultados de los estudiantes: *i)* reconocer y responder a diversas necesidades de los alumnos, *ii)* desarrollar las habilidades de la fuerza laboral educativa para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje, y *iii)* mejorar las escuelas de manera continua.

La estrategia victoriana de desarrollo de liderazgo (*Learning to Lead Effective Schools, 2006* - Aprender a dirigir escuelas eficaces, 2006) está incluida en un programa de reforma coherente (*Blueprint for Government Schools 2003* - Proyecto para escuelas gubernamentales, 2003) y comprende una secuencia de iniciativas de reforma orientadas a mejorar la práctica, mejorar el desempeño y reducir las diferencias en logros dentro del sistema escolar gubernamental. El desarrollo de liderazgo se entiende como una parte esencial de una estructura amplia para la mejora general del sistema.

El departamento de educación reconoció que el liderazgo eficaz en todos los niveles del sistema era un prerrequisito para implementar las aspiraciones de mejora escolar reflejadas en el proyecto. La mayor inversión en desarrollo de liderazgo se basó en un "conjunto amplio y deliberado de estrategias dirigidas a mejorar la calidad y el desempeño de nuestros líderes". Estas estrategias incluyen oportunidades de desarrollo para los líderes y directores aspirantes, incluyendo una cualificación de maestría en Liderazgo Escolar para los docentes que demuestren alto potencial de liderazgo, tutoría para los nuevos directores e instrucción para los experimentados. Un programa para directores de alto rendimiento se dirige a hacer avanzar a aquellos que pueden contribuir al desarrollo del sistema.

Las oportunidades para el aprendizaje profesional para los líderes actuales y aspirantes se establecen en *Learning to Lead Effective Schools* (Office of School Education, 2006), que ofrece 19 programas para aspirantes a directores y directores asistentes. Cada programa llena principios fundamentales basados en evidencia obtenida en investigación y la mejor práctica. Los principios, que fueron identificados por el Departamento en 2004 (Department of Education and Training, 2005), definen el aprendizaje profesional eficaz como:

- Concentrado en los resultados de los alumnos (y no sólo en las necesidades individuales de los profesores).
- Integrado a la práctica docente (no desconectado de la escuela) e informado por la mejor investigación disponible acerca del aprendizaje y la enseñanza eficaces (no limitado a lo que ya saben).
- Colaborativo, lo que implica reflexión y retroalimentación (no sólo averiguaciones individuales).
- Basado en la evidencia e impulsado por la información (no anecdótico) para guiar la mejora y medir el impacto.
- Continuo, sustentado e integrado por completo a la cultura y las operaciones del sistema (no episódico y fragmentado).

Recuadro 4.1 **Provisión coherente de desarrollo y formación de liderazgo en Victoria, Australia** (*cont.*)

- Una responsabilidad individual y colectiva en todos los niveles del sistema (no sólo en el nivel escolar) y no opcional.

Los 19 programas han sido encargados por el gobierno de Victoria a instituciones de educación superior y otros proveedores de desarrollo profesional, junto con programas de financiamiento nacional y muestran una considerable sinergia con las prioridades y la estrategia de desarrollo de liderazgo del *Blueprint* victoriano.

Pese a que puede ser demasiado temprano para mostrar un impacto en los resultados de la escuela, las evaluaciones independientes de la estrategia de desarrollo de liderazgo arrojan resultados positivos en lo que se refiere a desarrollar las habilidades de liderazgo, el sentido de propósito y la motivación de los participantes.

Fuente: Matthews *et al.* (2008).

En Inglaterra, una estrategia de desarrollo de liderazgo establece cinco etapas del liderazgo escolar. Cada etapa tiene una gama de oportunidades de desarrollo relacionadas basadas en la formación inicial, de inducción y continua para directores y otros líderes escolares. En Irlanda del Norte, hay formación para los líderes emergentes y aspirantes, así como para directores y administradores en servicio. En el recuadro 4.2 se describe el acercamiento escocés.

Eslovenia también considera el liderazgo escolar como un esfuerzo profesional y brinda oportunidades en todas las etapas de modo coherente, pues cuenta con requisitos de formación inicial y un programa de inducción de un año. Se dispone de varias oportunidades de formación, pero los eslovacos se preguntan si los candidatos a la dirección y los directores actuales deberían asistir a los mismos programas. Además, se piensa que dejar el desarrollo profesional y la formación de los directores a su propia elección puede tener

Recuadro **4.2 Desarrollo de liderazgo educativo escocés**

En fecha reciente Escocia ha dado forma a sus planes de desarrollo de liderazgo para encuadrarlos con los nuevos requerimientos. Desde 2000 ha tenido una cualificación de capacitación obligatoria para programas en servicio y de inducción dirigidos a la mayoría de los nuevos directores escolares y a partir de 2003, una nueva estructura para el desarrollo de liderazgo. Brinda oportunidades de aprendizaje para los integrantes de equipos de liderazgo, así como para personal de más alto nivel. El programa *Continuing Professional Development for Educational Leaders* (Desarrollo profesional continuo para líderes educativos), orientado a proporcionar un medio para fomentar el desarrollo profesional más que una estructura para la administración de escuelas, se basa en el concepto del progreso profesional en el liderazgo educativo en cuatro niveles amplios:

Recuadro **4.2 Desarrollo de liderazgo educativo escocés (** *cont.***)**

- **Liderazgo de proyecto**, para maestros que tienen, o pueden asumir, la responsabilidad de la conducción de un proyecto a pequeña escala. Esto se refiere a los profesores que posiblemente se encuentran en una etapa bastante temprana de su carrera, quienes desean desarrollar sus habilidades de liderazgo, por ejemplo en un área relacionada con el desarrollo curricular o el apoyo del aprendizaje de los alumnos, o mediante un pequeño proyecto de investigación basado en la escuela.
- **Liderazgo de equipo**, para profesores que, además de encabezar proyectos a pequeña escala, tienen responsabilidad regular de dirigir equipos permanentes de personal o bien, grupos de tarea o grupos de trabajo. Eso puede ser relevante en particular para los profesores directores aspirantes y establecidos, ya sea que sus responsabilidades recaigan sobre todo en las áreas del currículum o de orientación.
- **Liderazgo escolar**, para miembros del personal que dirigen proyectos y equipos que tienen, o buscan, la responsabilidad general de un aspecto del liderazgo en un establecimiento. Esto puede incluir a profesores o directores que aspiran a pertenecer a un equipo de liderazgo de alto nivel y a miembros establecidos de dichos equipos. Algunos integrantes de los equipos de liderazgo de alto nivel aspirarán a la dirección y dentro de este nivel puede buscarse el logro del Estándar para la Dirección.
- **Liderazgo estratégico**, para miembros del personal que, además de tener responsabilidades de proyectos, equipo y liderazgo escolar, tienen la responsabilidad general del liderazgo de un establecimiento o encabezan iniciativas estratégicas en los niveles local o nacional. Esto es en particular relevante para los directores y para quienes trabajan en el servicio educativo y desempeñan una función estratégica en la mejora de la educación escocesa.

Este acercamiento específico parece adaptarse a la necesidad de desarrollar y alentar el liderazgo distribuido al invertir en un liderazgo de proyecto y de equipo tan vital para el éxito escolar.

Fuente: Scottish Executive Education Department, 2007.

un efecto negativo, ya que están agobiados con sus funciones administrativas y no contarían con el tiempo para capacitarse en otros temas, en especial como líderes educativos (Koren, 2007).

Otros países pueden proporcionar varios tipos de capacitación, pero a través de distintos niveles de gobierno, que dependerán de los contextos gubernamentales, por lo que no se encuentran modelos coherentes de provisión. En Noruega y Dinamarca, por ejemplo, el municipio puede llevar a cabo formación inicial y de inducción, pero esto no está documentado en el ámbito nacional. En Finlandia también es posible que los directores del nivel municipal dispongan de los tres tipos. Pero la naturaleza delegada de la política educativa no anticipa un enfoque coherente al desarrollo de liderazgo y diferentes municipios

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

ofrecen programas distintos. En Irlanda, los tres tipos de formación y desarrollo están disponibles como una opción y en 2008 se emprenderá una formación nacional inicial.

El liderazgo escolar ha adquirido importancia dentro de la política educativa y las oportunidades de desarrollo se han hecho comunes. En Victoria (Australia), casi todos los involucrados en el liderazgo escolar ahora entienden lo que está en la esencia del liderazgo exitoso y son conscientes de que hay oportunidades de formación y desarrollo para ellos. Los directores escolares ya no están solos en este esfuerzo, sino que pueden recurrir a instituciones especializadas y programas de formación dirigidos a sus necesidades específicas. Parece haber alguna evidencia de que el marco de referencia y las estructuras están cambiando el panorama del liderazgo escolar, como ha sido el caso de Inglaterra con el National College for School Leadership (Colegio Nacional de Liderazgo Escolar).

Un análisis adicional del diseño y el posible éxito de estos acercamientos muestra que cuando las escuelas y los directores cuentan con un alto grado de autonomía en la toma de decisiones, necesitan mayores habilidades para mejorar los resultados escolares. Nueva Zelanda, uno de los países en los que más se delega de nuestro estudio, proporciona un ejemplo de cómo el desarrollo de liderazgo ha sido considerado como un factor clave en el proceso de otorgar autonomía a las escuelas. Al principio, se dejaba en gran medida al consejo escolar y al director la decisión de cuál desarrollo profesional necesitaban el director o los aspirantes a la dirección. Los directores individuales y las asociaciones de directores expresaban su preocupación acerca de la preparación y el desarrollo del director. Esto iba de la mano con el compromiso del Ministerio de Educación de apoyar a los directores en la determinación de la eficacia escolar en un contexto de autogestión. Se formularon cuatro iniciativas de desarrollo para directores: un programa de inducción para los directores nuevos; una red electrónica para directores (LeadSpace); centros de desarrollo para directores en funciones (Principals' Development Planning Centre – Centro de Planificación de Desarrollo de Directores), y lineamientos relativos al desarrollo profesional para directores (New Zealand Ministry of Education, 2002). Todos son de naturaleza voluntaria.

Además, la mayoría de los enfoques coherentes de desarrollo de liderazgo se ha basado en un esfuerzo concertado y encabezado por una clara institución rectora, como el National College for School Leadership en Inglaterra, la Regional Training Unit (Unidad de Formación Regional) en Irlanda del Norte o el Departamento de Educación de Victoria (Australia). Estos mecanismos institucionales, explorados en las siguientes secciones, han sido vehículos clave para diseñar programas coherentes y asegurar que se proporcionen.

Por último, el que haya una perspectiva de carrera al desarrollo de liderazgo depende de la situación contractual de los directores, bien se trate de un puesto propio o a un término fijo (como se analiza en el capítulo 5). Si los puestos se consideran como temporales, esto puede limitar el apoyo público para la capacitación y reducir el interés de los candidatos. La duración del ejercicio del puesto puede influir con fuerza en el tipo de capacitación que se brinde.

Formación inicial

Cerca de la mitad de los países que participaron en la actividad tienen programas de formación inicial concentrados en el desarrollo de liderazgo. En su mayoría culminan con una cualificación universitaria o especializada y pueden ser de posgrado o una cualificación muy específica. Casi todos estos programas duran dos años sobre una base de tiempo parcial, pero algunos se realizan en 12 a 18 meses (véase el anexo 4.A1).

Los programas coreano y francés han estado en funcionamiento más tiempo y tienen algunos puntos en común: programas más cortos centrados en los candidatos como una manera de capacitar y también de preseleccionar buenos candidatos para que se conviertan en directores. Los demás son programas iniciados y apoyados en todo el sistema que basan su oferta en asociaciones con universidades, municipios locales u otros proveedores, o bien operan mediante sociedades.

En casi todos los países que cuentan con capacitación previa al servicio, ésta es un prerrequisito para ocupar el puesto o lo será en los próximos años (Hungría, Irlanda del Norte y España). En Inglaterra, después de crear una institución especializada para el desarrollo del liderazgo escolar, se ha impuesto como obligatoria para todos los directores que se inician una Cualificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH, por sus siglas en inglés). Otras partes del Reino Unido hacen lo mismo: Escocia tiene también una certificación obligatoria e Irlanda del Norte la declarará obligatoria dependiendo de la relación entre graduados y vacantes. Incluso en Finlandia, donde hay una amplia gama de programas de formación para directores, el Ministerio de Educación todavía considera que su desafío mayor es hacer que la preparación en liderazgo sea una parte fundamental y fija de la profesión de líder escolar. En Hungría, donde se opina que la preparación de los líderes y la transmisión de conocimiento de liderazgo son de gran importancia, preocupa que la introducción del requisito de formación en liderazgo inicial para líderes escolares no comience sino hasta 2015/2016. En Corea, donde hay formación inicial obligatoria, los críticos han pedido que el programa se extienda de 30 días a seis meses para abarcar habilidades y conocimiento centrados en las escuelas e incluir servicios de inducción durante el primer año en el puesto.

Fijación de estándares o marcos

Algunos países han establecido estándares o cualificaciones profesionales definidos específicamente para la formación. Hay algunas objeciones al uso de los estándares. Algunos críticos se quejan de que los estándares como los que operan en el Reino Unido tienden a codificar una forma heroica y carismática de liderazgo que se opone a la necesidad de más liderazgo participativo y distribuido. De manera similar, los críticos de los estándares del Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (Consorcio Interestatal de Licencia de Líderes Escolares) en Estados Unidos de América creen que refuerzan una visión del liderazgo que no es democrática e ignora valores importantes en la escuela (CCSSO, 1996, 2000). Gronn (2003) aplica el concepto "liderazgo de diseñador" para subrayar que los estándares para los directores escolares se han convertido en un tema que define el liderazgo mediante regímenes de evaluación.

Si bien parece evidente que los estándares pueden desarrollarse en una forma que privilegia ciertos conjuntos de conocimiento y de valores, pueden ayudar a transparentar los objetivos. Lo que es importante es que el proceso de establecer los estándares sea abierto, riguroso, objetivo y esté sujeto a una revisión y mejora continuas. Además, es necesario que los estándares abran la posibilidad de contextualización a las necesidades de las escuelas locales; esto para responder a la crítica de que a menudo los estándares están centralizados y fuera de contexto (Louden y Wildy, 1999).

En Chile, Nueva Zelanda y el Reino Unido se practica el uso de estándares y estructuras para organizar el contenido del programa y mantener el control de calidad (véase el recuadro 4.3), entre los países participantes. En general, los estándares y los marcos identifican los papeles y funciones esenciales del director, manifiestan lo que éste necesita conocer y poder hacer, y establecen niveles de competencia en el desempeño. En los Países Bajos, la Asociación de Líderes Escolares (AVS) ha desarrollado sus propios estándares nacionales que rigen la certificación de programas entre los cuales pueden elegir los individuos o sus organizaciones.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

¿Obligatorios o voluntarios?

Hacer o no obligatorios la formación y el desarrollo es cuestión de debate. Hay argumentos en ambos sentidos. La obligatoriedad en la forma de cualificaciones o certificaciones que sirven como prerrequisitos para la elegibilidad o la continuidad en el servicio en el puesto de dirección son consideradas por sus defensores como necesarias para aumentar la ca-

Recuadro **4.3 Cualificaciones de liderazgo seleccionadas**

En 1999 se introdujo en **Irlanda del Norte** la Cualificación Profesional para la Dirección (PQH[NI], por sus siglas en inglés) como parte de una reforma de mejora escolar. Se esperaba que creara un conjunto de líderes calificados al medirlos contra los Estándares Nacionales para Directores (Irlanda del Norte), así como para asegurar la sucesión de solicitantes con altas calificaciones a puestos de dirección. Todos los candidatos son considerados elegibles para ingreso en la PQH(NI) sobre la base de su solicitud y se les ofrecen sitios en una de las tres rutas para lograr la cualificación después de la entrevista realizada por paneles que representan a los diversos organismos empleadores. Si bien la cualificación no es obligatoria, ha demostrado ser muy popular y hasta la fecha ha atraído a un total de 1 787 solicitantes, y un tercio de las escuelas en Irlanda del Norte apoyan a sus directores. Las gráficas indican que en los próximos dos años el número total de graduados se habrá más que duplicado. Se integra cada vez más al sistema escolar como la ruta esencial para quienes aspiran a ocupar la dirección. Evidencia anecdótica sugiere que es también la forma preferida de desarrollo profesional para muchos que desean asumir otras funciones de liderazgo de alto nivel aparte de la dirección.

En **Escocia** se estableció la Cualificación Escocesa para la Dirección, con miras a ayudar a los candidatos a lograr el Estándar para la Dirección. En fecha reciente, debido a una baja en el número de personas que intentaban lograr la cualificación, el gobierno intenta diversificar y proporcionar alternativas para esta cualificación.

En **Estados Unidos de América**, la Southern Regional Education Board de Atlanta, Georgia, desarrolló un marco de preparación y desarrollo de liderazgo basado en la investigación y ampliamente probado, así como módulos curriculares que pueden ser utilizados por estados, universidades y distritos escolares, cualquier agencia interesada en ellos. La estructura tiene fundamento en 13 factores cruciales del éxito, tomados de la literatura de investigación, que distinguen a los directores que han conseguido mejorar el logro de los alumnos, en especial en escuelas con concentraciones de estudiantes en riesgo. Los 17 módulos cubren áreas de competencia como uso de la información para dirigir el cambio, creación de una cultura de aprendizaje de alto desempeño, desarrollo profesional, integración de equipos, instrucción, supervisión del currículum, evaluación e instrucción para la dirección, liderazgo para la lectura y matemáticas y el desarrollo de prácticas y tutoría para directores. Los módulos pueden organizarse en series que satisfacen las necesidades de los directores escolares en situaciones particulares: mejorar la escuela como sistema, mejorar el currículum y la instrucción, mejorar la preparación en liderazgo. El currículum se ha usado para la preparación inicial de los directores o para el desarrollo profesional en servicio con equipos de liderazgo en 48 de los 50 estados y se ha certificado a más de 2 000 capacitadores para utilizar el currículum.

Fuente: Fitzpatrick (2007); Scottish Executive Education Department (2007); SREB (sin fecha).

lidad del liderazgo escolar. Los programas obligatorios, junto con estándares que regulan la provisión de programas de formación y desarrollo, pueden servir también para ajustar los programas a las metas y prioridades nacionales. Por otro lado, hay también voces que se alzan en contra de la capacitación obligatoria, como en Inglaterra, donde algunos han expresado inquietud porque la misma no permite tener libertad suficiente para crear diferentes tipos de formación y desarrollo de "líderes de diseñador" que están concentrados de manera demasiado exclusiva en los propósitos nacionales (Gronn, 2003). En Nueva Zelanda, Stewart (2000) concluyó que el aprendizaje del director se inicia mejor por parte del individuo que cuando es impuesto por la ley.

En algunos análisis se ha propuesto que la distribución política de las responsabilidades puede ser una de las razones de la falta de apoyo a nivel nacional. Moller y Schratz (2008) descubrieron que en Escandinavia, las autoridades locales y regionales se han opuesto a la capacitación obligatoria en liderazgo porque son los propietarios de las escuelas (los municipios) quienes deberían tener la responsabilidad, pues están en mejor posición para entender y evaluar la necesidad, en cooperación con sus directores escolares, así como para responder mediante la creación de redes locales de escuelas. Eso genera una gran variedad entre los municipios, dado que los directores pueden obtener diferente apoyo según la ubicación.

En una encuesta sobre el desarrollo del liderazgo escolar realizada en Inglaterra, algunos directores escolares indicaron que cualificaciones como la licenciatura en administración o una maestría han demostrado ser muy útiles para ayudarles a lidiar con los desafíos planteados por el liderazgo. Esto sugiere la necesidad de ampliar el concepto de cualificaciones de liderazgo y aprovechar lo mejor de otras cualificaciones gerenciales y de liderazgo.

En países donde el puesto del director es temporal, como España y Portugal, no ha habido mucha formación. En España, los directores son *primus inter pares* y regresan a la profesión docente una vez terminado su periodo de cuatro años en la dirección. Por tanto, puede cuestionarse la eficiencia de invertir en formación para la dirección cuando se trata de un puesto ocupado durante tres o cuatro años. En Chile, aunque el puesto es temporal, se reconoce que aquellos que asumen un puesto de liderazgo necesitan competencias más rigurosas y desarrolladas que requieren tutoría u otro tipo de apoyo.

Hay otras maneras de asegurar que haya formación sin hacerla obligatoria, como sucede en algunos países. En los Países Bajos o la Bélgica flamenca, los propietarios de las escuelas son responsables de asegurar las competencias y se espera que las universidades ayuden a desarrollar opciones de capacitación que respondan a las necesidades. Algunos consejos escolares o redes nacionales de escuelas hacen obligatoria la formación, otros consideran que la certificación o diploma en liderazgo escolar es una ventaja importante para los directores cuando solicitan el puesto. En otros países como Suecia, donde el liderazgo escolar ha sido descentralizado en gran medida, el gobierno se asegura de que se proporcione formación y los municipios deciden si ésta es o no obligatoria para sus directores. En Dinamarca y Noruega, donde no hay lineamientos o requerimientos nacionales para la preparación y la responsabilidad del desarrollo de liderazgo se localiza a nivel municipal, están considerando opciones para proporcionar formación inicial para directores.

Encontrar los candidatos apropiados

Muchos países recurren a la autoselección para llenar la matrícula en programas de formación y desarrollo. Este enfoque parece recompensar la iniciativa y resuelve el problema de quiénes deberían participar en estos programas y cómo seleccionarlos. Pero tiene ineficiencias. Los candidatos pueden tener o no alto potencial. En los países la forma-

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

ción implica aumentos de sueldo adicionales, algunos candidatos albergan pocas intenciones de asumir un puesto de liderazgo, sino que sencillamente desean obtener un aumento de sueldo. Más aún, la autoselección está muy poco conectada con las necesidades de planificación de la sucesión de una organización o jurisdicción. Es cada vez más notorio que hacen falta procesos más selectivos e intencionados para asignar los programas de formación y desarrollo.

Para responder a la escasez y el número insuficiente de solicitantes, puede resultar útil ser proactivo en la selección de posibles candidatos. Uno de los aspectos clave es si tales programas deberán estar abiertos a todos los candidatos interesados en la dirección o sólo a aquellos que ya han sido preseleccionados o que se desempeñan en puestos gerenciales en la escuela. Casi todos estos programas están abiertos a los candidatos interesados, pero las instituciones que los ofrecen quizás operen procesos de selección que estudien a posibles candidatos a la dirección. Tales programas cumplen un papel triple: como barreras para el ingreso, como instrumento de evaluación y como una manera de desarrollar candidatos adecuados para los puestos.

Algunos países preseleccionan a candidatos que se convertirán en líderes escolares y no les permiten ocupar el puesto en tanto no aprueben los cursos. Así sucede en Francia y es el caso en España desde 2008. En Francia, los candidatos preseleccionados reciben capacitación profunda y tienen derecho a solicitar un puesto una vez que aprueban los exámenes. Ésta puede ser una manera de reducir costos y garantizar que sólo aquellos que cuenten con potencial de liderazgo entren a la capacitación.

¿Cómo aumentar el número de buenos posibles candidatos para el liderazgo escolar y al mismo tiempo evitar los altos costos de la formación de todos aquellos que quieran solicitarla? Los Países Bajos han formulado un método interesante (véase el recuadro 4.4).

Otro ejemplo de la preselección y selección de buenos candidatos es incluir algunos componentes de la capacitación en liderazgo en la formación inicial de los docentes. En Dinamarca, por ejemplo, un estudio de la Universidad de Educación danesa muestra que los maestros recién capacitados sienten que están bien equipados para lidiar con los desafíos académicos, pero temen que no serán capaces de comunicar sus habilidades académicas debido a la ansiedad y a otras dificultades no académicas en el salón de clase. Ser un profesor de aula implica también ser un líder para los estudiantes, y las universidades de educación no se enfocan de manera específica en las habilidades de liderazgo.

En Finlandia, en estudios universitarios pedagógicos que cubrieron 19 materias, 53.7% de los maestros y 46.9% de los estudiantes expresaron la opinión de que el liderazgo y desarrollo escolares deberían transferirse de la educación magisterial básica a la educación continua.

Programas de inducción

Otra manera de desarrollar a los directores es proporcionar programas de inducción a aquellos que recién han sido nombrados en el cargo. Varios participantes de la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* utilizan este enfoque. Para Austria, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia (véase el recuadro 4.5), es la manera principal de ofrecer capacitación en liderazgo a sus directores. Escocia e Irlanda del Norte usan éste como un aspecto complementario de la formación inicial. Tales programas casi siempre son opcionales y pueden incluir formación a fondo en temas legislativos, financieros y otros. También pueden proporcionar tutoría para los primeros años en el puesto y ayudar a nuevos directores a desarrollar redes de apoyo (véase el anexo 4.A2).

Recuadro **4.4 Cursos de "catadores" de liderazgo en los Países Bajos**

Para atraer a los posibles candidatos al liderazgo sin el alto costo de los programas de formación, institutos de capacitación ofrecen cursos de orientación para que los maestros interesados en las funciones de liderazgo puedan descubrir si cuentan con las capacidades requeridas. Un ejemplo de tales cursos es la *Orientación hacia la Dirección,* breve formación impartida por la Asociación de Líderes Escolares para la Junta Directiva Sectorial para el Mercado Laboral Educativo (fondo de organizacio-nes de empleadores y empleados en el sector educativo). Se pide a las juntas directivas, gerentes de escuelas de educación superior y directores escolares que seleccionen candidatos de sus propias escuelas. Los candidatos primero participan en una sesión informativa, donde llenan una forma de encuesta que aporta algunos datos sobre sus capacidades de liderazgo y su afinidad con éste. Después participan en un curso de capacitación de dos días que cubre varios temas de liderazgo. En seguida, los candidatos elaboran un Plan Personal de Desarrollo basado en un análisis de competencia. La *Orientación hacia la Dirección* continúa con formación adicional para los candidatos que están interesados y son idóneos para el puesto.

Fuente: Bal y de Jong (2007).

Los programas de inducción pueden ser cursos breves de uno o dos días organizados por las autoridades locales para introducir a los líderes escolares a sus alrededores, como sucede en Australia y Hungría. En Dinamarca, los cursos pueden impartirse durante cerca de un mes, pero en otros países duran de uno a tres años y proporcionan una variedad de mecanismos de apoyo para asumir el puesto y dar los pasos iniciales hacia el liderazgo escolar. En Finlandia, por ejemplo, los programas de inducción apoyan al nuevo director en el desarrollo de opiniones profesionales, al asumir diferentes tareas y aumentar la habilidad en el trabajo. El apoyo de los colegas y las redes de cooperación profesional se consideran una parte importante de esta provisión de capacitación. Así los países pueden reducir el costo de proporcionar capacitación en forma amplia para cualquier interesado y orientan la capacitación a las necesidades específicas de los nuevos directores.

En los países donde la inducción es el camino profesional principal para desarrollar habilidades de liderazgo, muchos directores en servicio activo han informado de la función esencial de estos programas. En Irlanda, por ejemplo, en 2001 se inició el programa *Misneach* (coraje en gaélico) para directores recién nombrados. Una evaluación posterior mostró que la mayoría de los directores recién nombrados sentía que cuando se carecía de formación inicial, se necesitaba un programa de inducción para prepararlos y apoyarlos al lidiar con problemas que surgen en los primeros años de práctica. Sólo 18% consideró que estaban bien preparados para asumir su papel de directores antes de participar en el programa (Morgan y Sugrue, 2005). En este informe también se observó que el programa ayudaba a resolver el aislamiento y a estimular el desarrollo de redes profesionales. En el recuadro 4.6 se describen programas de inducción realizados en Austria y Nueva Zelanda.

En los países donde los programas de inducción son un complemento de la formación inicial, su valor también ha recibido una calificación alta. En el Reino Unido, por ejemplo,

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Recuadro **4.5 El programa nacional sueco de formación de directores**

Este programa de formación se imparte a los directores después de unos dos años en el puesto. Comprende cerca de 30 días de seminario durante un periodo de dos años. El propósito de la formación es construir el conocimiento y comprensión del sistema escolar nacional, las metas nacionales para la escuela, la función de la escuela en la sociedad y la comunidad local, y la dinámica del liderazgo dentro de la cultura escolar. Este programa ha estado en operación durante más de 30 años con sólo algunas modificaciones menores. En la actualidad se le analiza como parte de una nueva revisión gubernamental de los programas de formación en liderazgo.

El Estado ofrece el Programa Nacional de Formación de Directores a todas las juntas directivas escolares de Suecia. Las tasas las financia el Estado, en tanto que los municipios y otros empleadores sufragan los costos de traslado y alimentación, los maestros suplentes y el material de lectura. Para los programas actuales, que comenzaron en 2002, la Agencia Nacional de Educación define las metas, los contenidos y la cobertura de la capacitación y distribuye el financiamiento estatal asignado para este propósito a las ocho universidades que aplican el programa. La agencia es también responsable del seguimiento y la evaluación de la formación periódica.

Los municipios deciden si inscriben a sus líderes escolares en este programa y la mayoría lo hace. A los directores se les reduce por lo menos 10% de su carga de trabajo mientras participan. Durante sus primeros tres años en el puesto de líder escolar la mayoría de los directores suecos se integra al programa. La estrategia sueca puede describirse como una combinación de centralización y descentralización; es un equilibrio entre el poder político y el poder profesional sobre la capacitación en liderazgo. El programa parece haber generado el equilibrio entre las metas nacionales y las necesidades descentralizadas.

Fuente: Moller y Schratz (2008).

los directores de escuela encuestados en un momento en que la mayoría no había recibido capacitación previa para su primer puesto como tales manifestaron que lo más importante que necesitaban en su primer puesto era “alguien con quien hablar”. Cerca de la mitad de quienes respondieron identificó como su mayor necesidad el apoyo y tutoría de un colega experimentado (Bright y Ware, 2003). Reflejándose en la experiencia escocesa, Stewart (2000) observa que los primeros tres a cuatro años del liderazgo escolar son un momento crucial para el aprendizaje y el apoyo de los directores. En Estados Unidos de América, más de la mitad de los 50 estados requiere ahora que sus nuevos directores reciban alguna forma de apoyo de inducción.

Por último, varios países ofrecen también inducción para otro personal de liderazgo escolar, similar a la ofrecida a los directores. De hecho, muchos de los involucrados en los equipos de liderazgo encuentran que requieren apoyo adicional en su función. En Nueva Zelanda, un informe de 2006 sobre trayectorias profesionales en el sector de la educación primaria reveló que los maestros manifestaron que había guía y apoyo

Recuadro **4.6 Algunos programas de inducción y su impacto**

En **Austria**, un fuerte programa de inducción es la manera principal de proporcionar habilidades iniciales a los líderes escolares. En un principio, los directores son nombrados sobre una base provisional. Para que ésta se prolongue, deben completar un curso de formación directiva dentro de los cuatro años posteriores a su acceso al cargo. Inicialmente la capacitación se limitaba a la preparación para efectuar tareas legales y administrativas, pero, a medida que aumentó la autonomía escolar, se adoptaron cualificaciones más apropiadas. El programa de dos años tiene diferentes fases de estudio, incluyendo módulos de capacitación básica y autoestudio. Se realizó un estudio evaluativo para sopesar el grado de mejora de las competencias de los líderes escolares por medio del programa. La evaluación es pertinente para otros países, pues genera asuntos clave con respecto a la estructura y contenido de los programas de inducción. Casi todos los participantes otorgaron a sus propias competencias una calificación más alta que el impacto de la capacitación, con lo que revelan la importancia de las influencias adicionales, las experiencias formales o informales que desempeñan un papel relevante durante el periodo de dos años. Si bien confirmaron la estructura del programa, sugirieron enriquecerlo. Sentían que el curso debería responder mejor a las necesidades reales y ser contextualizado, debería ofrecer un equilibrio apropiado entre el autoestudio, el trabajo de proyectos, el trabajo de pares y la instrucción individual y de equipo, y debería enlazar la capacitación básica con el desarrollo profesional.

En 2002 comenzó en **Nueva Zelanda** un programa de inducción de 18 meses llamado Directores Principiantes (FTP, por sus siglas en inglés) para directores recién nombrados de todo tipo de escuelas. El programa está diseñado para satisfacer las necesidades individuales de los directores principiantes al desarrollar sus habilidades y capacidades profesionales y personales de modo que puedan trabajar con eficacia con sus colegas y comunidades para mejorar aún más la enseñanza y el aprendizaje. Tiene tres componentes principales: nueve días de sesiones residenciales realizadas en días festivos, tutoría continua en el sitio de trabajo (incluyendo contacto ilimitado por vía telefónica o correo electrónico) y un sitio web confidencial. Se encargó que se realizara una evaluación para quienes participaron en 2003. Se encontró una gran diversidad entre los participantes: algunos aportaron pocos conocimientos y experiencia de liderazgo pertinente a sus nuevos puestos, en tanto otros se habían dedicado varios años a prepararse para ocuparlo, tanto en lo profesional como en lo académico. Los directores también provenían de tipos de escuelas muy diferentes: de las escuelas rurales muy pequeñas a las escuelas secundarias urbanas grandes. Los directores parecieron haber captado la importancia del liderazgo para el aprendizaje, aunque varios estaban restringidos por contextos escolares particulares y el equilibrio entre sus habilidades actuales y los requerimientos de liderazgo. En la evaluación se encontró que el programa FTP era una iniciativa con potencial de impactar significativamente con el tiempo los conocimientos de los directores y su acercamiento al liderazgo escolar enfocado en el aprendizaje.

Fuente: Schratz y Petzold (2007); Cameron *et al.* (2004).

profesionales irregulares disponibles para ellos cuando asumieron por primera vez nuevas funciones de liderazgo o administración, aunque unos pocos informaron que no contaron con ayuda. De hecho, en tanto que 84% de los directores que respondió indicó que ofrecía tutoría a directores adjuntos y asistentes recién nombrados, sólo un tercio de los maestros pensaba que éste era el caso. Este hallazgo ilustra una diferencia entre las percepciones de los directores de las oportunidades de aprendizaje profesional y el apoyo disponibles en sus escuelas, y la realidad experimentada por los docentes que participan en el liderazgo. En el estudio también se descubrió que los maestros que aspiran a posiciones directivas o que recién las asumieron buscan tutoría y oportunidades continuas de aprendizaje profesional (Cameron *et al*, 2004).

Formación continua

Los programas de formación continua están también ampliamente difundidos en los países y hay una gran variedad de tipos de provisión, apoyo e impartición (véase el anexo 4.A3). En Australia, Austria, Chile, Eslovenia, Finlandia, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte, Nueva Zelanda y Suecia, se cuenta con programas sistemáticos de formación continua para sus líderes. En Chile, un nuevo programa nacional de formación se ha convertido en la vía principal para la provisión de las habilidades de liderazgo (véase el recuadro 4.7). Algunos de estos programas han surgido recientemente debido a que se siente una fuerte necesidad de mejorar y desarrollar las habilidades de los directores en funciones, en especial debido a los cambios en su entorno y los nuevos requerimientos que se les imponen. Los gobiernos han reconocido la necesidad de ayudar a sus directores a adaptarse a responsabilidades de liderazgo expandidas e intensificadas. Cuando no se establece como prerrequisito una formación inicial para entrar a la profesión, algunos países han sido conscientes en particular de la necesidad de una mayor profesionalización mediante la formación incluso en etapas posteriores de la trayectoria profesional de los directores. Muchos de estos programas se realizan durante uno o más años en tiempo parcial y ayudan a los directores a reflexionar acerca de su práctica y a trabajar con otros directores hacia el cambio.

Algunos sistemas requieren desarrollo profesional del personal de liderazgo escolar, bien sea a nivel nacional, local o regional. En Finlandia, el requerimiento anual mínimo es de tres días y en Hungría es de 120 horas cada siete años. Pero en la mayoría de los lugares no hay requisitos. En Escocia, para asegurar que los directores y los maestros participen en la formación continua, se introdujo un programa adicional contractual de 35 horas al año para todos los docentes y directores. Requiere que cada profesor tenga un plan de desarrollo profesional continuo anual, acordado con su gerente de línea inmediato, y mantenga un registro individual de las actividades continuas de desarrollo profesional (CPD, por sus siglas en inglés). Las actividades CPD deberán basarse en una evaluación de las necesidades individuales que toma en cuenta las prioridades escolares, locales y nacionales.

También es interesante observar si son los directores mismos u otros organismos quienes toman las decisiones acerca de quién participará en la capacitación. De hecho, suelen ser más a menudo las autoridades educativas centrales o regionales las que toman esa decisión. Pero en Dinamarca, Eslovenia, Finlandia, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte y Noruega, son los directores quienes asumen esa responsabilidad

Otros involucrados en los equipos de liderazgo tienen también oportunidades para participar en actividades de formación o desarrollo. Si bien los tipos de capacitación que se utilizan son similares, por lo general son los directores quienes deciden con respecto a las oportunidades de formación de sus equipos.

Recuadro **4.7 Formación en liderazgo escolar para directores en Chile**

En Chile se inició en 2004 un programa piloto para desarrollar las habilidades de los directores en funciones, en el que se utiliza un bien definido *Marco para la Buena Dirección*. El Ministerio de Educación comenzó la *Formación en liderazgo escolar para directores* para ayudar a mejorar las habilidades de los directores, integrar las competencias vinculadas con los estándares de desempeño del liderazgo, promover un mejor rendimiento en sus funciones y evaluar este tipo de formación. Con base en esa experiencia, en 2006 se emprendió el *Programa de desarrollo de equipo gerencial* para contribuir a la formación profesional de los directores y los equipos gerenciales, así como para desarrollar y consolidar prácticas vinculadas con el Marco para la Buena Dirección. Este programa se ha impartido por medio de universidades y reuniones regionales de grupos de pares. Las universidades proporcionaron sesiones de formación presenciales, sesiones de trabajo y trabajo práctico en las escuelas. La experiencia ha sido muy positiva: una encuesta de participantes mostró que a 71% de ellos les parecía en extremo relevante y 98% manifestó que la formación les había ayudado a mejorar sus habilidades de liderazgo, en especial los de solución de conflictos, aseguramiento de la calidad en estrategias didácticas, la motivación del personal y el fomento de la colaboración.

Fuente: Fuentes Díaz (2007).

En relación con el contenido y la metodología, hay una amplia gama de oferta, por lo que no es fácil generalizar. La formación cubre muchos aspectos diferentes de la gestión escolar o el liderazgo educativo, o puede concentrarse en nuevos requisitos de las autoridades públicas. Los países realizan capacitación en cursos, capacitación grupal, autoestudio y otros mecanismos (véase el anexo 4.A3). Un ejemplo de un programa de capacitación continua que ha contribuido a cambiar el enfoque del liderazgo escolar es la Academia de Liderazgo Austriaca (véase el recuadro 4.8).

Como puede verse, no hay una manera estándar de proporcionar oportunidades de desarrollo de liderazgo, sino más bien una amplia gama de posibilidades que pueden centrarse en factores contextuales particulares a los que se dirigirán a nivel nacional, regional, local o de la escuela.

Asimismo, las redes se han convertido en una manera informal de desarrollar a los directores y equipos de liderazgo. En Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda e Irlanda del Norte, por ejemplo, se han desarrollado redes virtuales como una manera de que los directores compartan la práctica. Otros ejemplos son de una naturaleza más personal. En Suecia, donde muchos directores escolares están interesados en diferentes tipos de redes de aprendizaje, se inició la red "amigos críticos" por unos cuantos directores escolares que trabajan juntos y buscan nuevo conocimiento para mejorar la calidad de sus escuelas. Además, los líderes de las escuelas públicas suecas pertenecen a una red profesional en su municipio. Son instruidos y supervisados por un director educativo, quien tiene la labor de apoyar y desarrollar a líderes escolares en su función profesional. En muchos municipios, los líderes escolares sostienen reuniones regulares para analizar problemas de sus escuelas o para poner a prueba nuevas ideas. Mediante estas reuniones regulares, los directores refuerzan su identidad

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

como líderes escolares, se apoyan mutuamente y sienten el apoyo del director educativo. En muchos municipios, el empleador de los directores también les garantiza otro empleo en el municipio si tienen que abandonar el puesto de dirección (Swedish National Agency for School Improvement, 2007).

4.3 Instituciones concentradas en el desarrollo del liderazgo

En los países de la OCDE, la provisión de programas de preparación, inducción y desarrollo se maneja en diferentes niveles de gobierno y por una variedad de organizaciones. Algunos países y regiones, Austria, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte y Eslovenia entre ellos, determinan la necesidad de formación a nivel estatal y establecen programas en dicho nivel estatal para su provisión. Inglaterra y Eslovenia financian organismos públicos no departamentales, el National College for School Leadership (Inglaterra) y la Escuela Nacional para el Liderazgo en la Educación (Eslovenia), que diseñan programas con aportaciones del campo y las ponen a disposición del usuario mediante centros regionales. Irlanda e Irlanda del Norte tienen organismos departamen-

Recuadro **4.8 La Academia de Liderazgo Austriaca**

En Austria, los responsables nacionales de política educativa identificaron la necesidad de preparar al liderazgo escolar para dirigir y sostener el cambio sistémico y en 2004 crearon la Academia de Liderazgo Austriaca (ALA). El propósito original era que la ALA preparara a los directores, con autonomía recién adquirida pero poca experiencia en operación fuera de una estructura burocrática jerárquica, con la capacidad de actuar de manera más independiente, de asumir una mayor iniciativa y de administrar su escuela mediante los cambios ocasionados por un cúmulo de reformas gubernamentales. Al hacerse aparentes los beneficios del cambio sistémico de involucrar a un grupo más amplio de participantes, se añadió como tales a inspectores, personal de los institutos de formación continua, funcionarios del Ministerio de Educación y autoridades educativas provinciales. El mandato de la ALA era capacitar a 6 000 directores escolares y otros ejecutivos en puestos de liderazgo del sistema escolar austriaco en un periodo muy corto de tiempo, sobre la base de los descubrimientos científicos más recientes en innovación y cambio.

En la actualidad, la Academia de Liderazgo proporciona desarrollo de liderazgo orientado a preparar a los directores para gestionar la introducción de reformas nacionales y dirigir procesos de mejora escolar. El aprendizaje y desarrollo individuales, el liderazgo de proyecto y las relaciones en redes son los elementos clave del programa de la Academia de Liderazgo. Cada año una cohorte (llamada “generación”) de 250 a 300 participantes progresa en tres foros (experiencias de aprendizaje de tres días que consisten en discursos de apertura con procesamiento grupal; sociedades de trabajo en aprendizaje entre dos participantes e instrucción de equipo colegiado (IEC), cada uno con tres conjuntos de sociedades. Con el apoyo y la crítica de estos socios de aprendizaje e IEC, cada participante desarrolla e implementa un proyecto en su propia institución durante el transcurso del año.

Fuente: Stoll *et al.* (2008).

tales, Leadership Development for Schools (Desarrollo de Liderazgo para Escuelas) (Irlanda) y la Regional Training Unit (Irlanda del Norte), que definen y proporcionan capacitación en liderazgo en las diferentes etapas de la trayectoria de los líderes. Austria financia a universidades independientes para desarrollar y brindar programas comisionados (la Academia de Liderazgo). En Finlandia hay varios proveedores de formación continua y el Centro Nacional para el Desarrollo Profesional en Educación (OPEKO, por sus siglas en finlandés) es uno de los más conocidos entre los maestros y los directores.

Los niveles provincial y municipal tienen libertad para determinar la política de capacitación en liderazgo en algunos países (Australia, España o Suecia, por ejemplo). En España, en años recientes, los gobiernos regionales de Andalucía, las Islas Canarias, el País Vasco, Cataluña, la comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación han desarrollado sus propias reglamentaciones e implementado programas de formación en liderazgo que ahora están bastante establecidos. La mayoría de los cursos por lo general dura de 60 a 100 horas y son casi exclusivamente para equipos de liderazgo en funciones.

Bien sea que la iniciativa corresponda en primer lugar al nivel nacional, provincial, municipal o local, varias instituciones pueden brindar programas. Los proveedores incluyen organizaciones integradas para tal fin, como el National College for School Leadership de Inglaterra, programas universitarios de grado, empresas privadas con capacitación propietaria y las propias escuelas o sistemas escolares. Cada tipo de organización puede ofrecer diferentes ventajas en conocimientos, flexibilidad, ajuste a las prioridades gubernamentales, costo y sensibilidad contextual. En los países donde no hay un enfoque nacional al desarrollo del liderazgo, también es necesario algún tipo de control de calidad de la provisión, pues muchos proveedores diferentes capacitan a los líderes escolares para un servicio público, y a menudo reciben financiamiento público por ello.

Darling Hammond y colegas (2007) identifican cuatro modelos de provisión de formación y desarrollo del liderazgo escolar, en especial en la etapa inicial. Las contribuciones más importantes que las organizaciones pueden hacer incluyen los conocimiemtos apropiada en una mezcla adecuada para el programa, la capacidad de centrarse en las necesidades reales de las escuelas y los sistemas de políticas (y no en las perspectivas teóricas contenidas en la disciplina académica), la contextualización del conocimiento y las habilidades en tipos específicos de entornos escolares (urbanos, por ejemplo) y mecanismos que logran satisfacer las necesidades y la escasez cruciales de los directores escolares (en zonas rurales, por ejemplo).

Por lo regular, las universidades proveen conocimientos académicos, las escuelas y los sistemas escolares proporcionan el contexto y el conocimiento especializado práctico, las organizaciones privadas o sin fines de lucro aportan independencia, flexibilidad y algo de conocimiento especializado y los gobiernos y organismos no gubernamentales relacionados proveen el enfoque autorizado, la calidad y el ajuste a la política. Combinaciones de organizaciones pueden proporcionar una mezcla de estas características. Lo que es más importante no es la organización que provee el programa, sino la presencia de las características requeridas para una situación dada, como conocimientos, contexto, flexibilidad y ajuste.

Instituciones de liderazgo escolar

A medida que los países consideran cómo organizar mejor sus programas de liderazgo, un enfoque ha sido establecer una institución nacional que asegure la coherencia y la provisión eficaz de la formación, además de investigación y orientación en políticas. En esta sección se describen diferentes modelos de este acercamiento.

En el Reino Unido, el National College for School Leadership (NCSL) se creó hace menos de una década como un organismo público no departamental cuyo propósito es atender los objetivos de política del gobierno y, al mismo tiempo, responder a sus mandatarios. Se ha orientado a establecer vínculos con su público que una agencia gubernamental quizá no pueda manejar. Inglaterra tiene una estructura de política educativa excepcionalmente bien desarrollada y el NCSL está bien ajustado a esta estructura. Dado que los asuntos y problemas de política que Inglaterra enfrenta son compartidos por muchos miembros de la OCDE y participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* (es decir, preparar a los directores para encabezar el aprendizaje de los alumnos, reducir la diferencia en logro, desarrollar la capacidad de sistemas y liderazgo distribuido, planificar la sucesión), el acercamiento del NCSL a dichos asuntos y sus logros al respecto serán de interés para otros países.

El National College for School Leadership de Inglaterra

El National College for School Leadership (NCSL) se estableció en 2000 como el principal organismo público no departamental con responsabilidad por el liderazgo escolar (Higham *et al.,* 2007). Está en la esencia de las iniciativas de política nacional dirigidas a aumentar la calidad y la provisión de líderes escolares. Su misión es apoyar el compromiso del Department for Education and Skills (DfES) (ahora el Department for Children, Schools and Families [DCSF]) para asegurar "un abastecimiento adecuado de líderes escolares en los sitios correctos y de calidad adecuada". Por tanto, el programa de la institución cubre la investigación, la capacitación, el análisis y asesoría de políticas, la consultoría e información pública/profesional y las iniciativas estratégicas en asuntos de prioridad nacional. El NCSL inició una Estructura de Desarrollo de Liderazgo que proporciona programas y estándares que se extienden a lo largo de la carrera de un líder. Fija cuatro etapas del liderazgo escolar, cada una con una gama de oportunidades de desarrollo relacionadas, basadas en la capacitación preparatoria, de inducción y posterior para directores y otros líderes escolares:

- Líderes emergentes, cuando un maestro comienza a asumir responsabilidades de gestión y liderazgo y tal vez se forma la aspiración de convertirse en director.
- Liderazgo establecido, que comprende a directores asistentes y adjuntos que son líderes experimentados pero que no tienen intenciones de ocupar el puesto de director.
- Entrada a la dirección, incluyendo la preparación y la inducción de un maestro para ocupar el puesto de más alto nivel en una escuela.
- Liderazgo avanzado, la etapa en la cual los líderes escolares maduran en su función, buscan ampliar su experiencia, refrescar sus conocimientos y actualizar sus habilidades.
- Liderazgo consultivo, cuando un líder capaz y experimentado está listo para devolver algo a la profesión al asumir responsabilidades de formación, tutoría, inspección u otras responsabilidades.

El NCSL proporciona coordinación nacional de cursos residenciales para líderes escolares que son impartidos por proveedores locales registrados. Proporciona aseguramiento de la calidad al efectuar en forma piloto sus programas y ajustarlos de acuerdo con los descubrimientos (retroalimentación de los participantes, evaluaciones finales y evaluaciones externas de nuevos programas, por lo general realizadas por equipos de investigación o institutos) y al solicitar que los proveedores lleven a cabo sus propias evaluaciones internas, los resultados de las cuales se informan al NCSL.

Si bien el NCSL es considerado positivamente por muchos por atender las necesidades de los líderes escolares, se le ha criticado por fomentar los objetivos de política educativa

del gobierno en vez de operar de manera más independiente. Este desafío para el NCSL de "responder a las demandas del DfES y asimismo de mantener la credibilidad con la profesión" es reconocido por el gobierno.

Sin embargo, en general, desde la creación del NCSL y el establecimiento de una cualificación profesional para la dirección, en conjunto con planes más amplios para mejorar el liderazgo escolar, hay evidencia de que esta institución ejerce un impacto positivo en la educación y que los involucrados han mejorado su conocimiento. Se informa que la mayoría sintió que el NCSL había contribuido a mejorar los estándares de logro en su escuela.

Regional Training Unit de Irlanda del Norte

Un acercamiento similar al adoptado por Inglaterra es la Regional Training Unit (RTU) de Irlanda del Norte (Fitzpatrick, 2007). Mediante su School Leadership College y Staff College, la RTU provee liderazgo, coordinación y dirección en la planificación e impartición de formación y desarrollo profesional para toda la comunidad educativa de Irlanda del Norte. El Leadership College apoya el desarrollo profesional de los líderes y los gerentes de alto nivel en todas las escuelas, incluyendo los líderes emergentes y aspirantes, así como los directores y gerentes en funciones. Con más de 900 candidatos en su preparación para el programa de dirección y más de 90 estudiantes de la licenciatura en liderazgo educativo, la RTU es responsable de una gran inversión en desarrollo de liderazgo y del desarrollo de la Cualificación Profesional Nacional para la Dirección. Experimentados capacitadores en liderazgo, directores en funciones y directores y educadores de alto nivel recién retirados trabajan junto con grupos interesados para proporcionar líderes del sector educativo con una gama de oportunidades de desarrollo. Éstas incluyen programas acreditados ampliados sobre temas primordiales, así como conferencias de un día o residenciales sobre asuntos prácticos. En 2006 cerca de 2 000 maestros asistieron a la Escuela de Verano anual que cubre una amplia gama de temas educativos actuales y futuros.

La Escuela Nacional de Liderazgo Educativo de Eslovenia

Eslovenia fue uno de los primeros desarrolladores de formación en liderazgo y ahora provee formación inicial, de inducción y continua por medio de su Escuela Nacional de Liderazgo Educativo, fundada en 1995 para la formación y desarrollo profesional de directores y candidatos (Koren, 2007). Pese a que se concentra en la formación y desarrollo, poco a poco ha ampliado su currículum para cubrir una variedad de tareas de liderazgo:

- Implementación del programa de licencia de dirección.
- Tutoría para los directores de escuela recién nombrados.
- Formación y conferencias continuas para líderes escolares.
- Redes de escuelas de aprendizaje (programa basado en los conceptos de la eficacia y la mejora escolares).
- Desarrollo de nuevos enfoques a la educación para el liderazgo en las escuelas: dirigir para aprender, investigación de acción para directores.
- Publicación de una revista, *Leadership in Education*.
- Investigación en los ámbitos de la educación, la política educativa y el liderazgo.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Academia de Líderes Escolares de los Países Bajos

Otro ejemplo de un arreglo institucional que se centra en los asuntos de desarrollo de liderazgo es la Academia de Líderes Escolares de los Países Bajos (ALE), organismo profesional que representa a los líderes escolares (Bal y de Jong, 2007). La ALE trabaja hacia la formación y el registro de los líderes escolares y ha desarrollado también un conjunto de competencias para los líderes escolares. Participa en la descripción y evaluación de la educación y la capacitación para la educación primaria. La evaluación de los criterios de las instituciones que proveen educación y capacitación, así como cursos hechos a la medida y la instrucción privada comenzaron en 2004. El organismo desarrolló un indicador de profesionalización que contiene información acerca de más de 100 organizaciones e instituciones y que describe más de 500 productos y servicios. Todos estos productos y servicios están vinculados con las competencias del estándar vocacional ALE. Usando el estándar vocacional como una base, la ALE pone a prueba todos los productos y servicios para la administración de la educación primaria en lo que respecta a su calidad (certificación basada en los estándares de calidad de la ALE).

Leadership Development for Schools de Irlanda

Otro arreglo institucional particular es el adoptado en Irlanda. Leadership Development for Schools es el organismo encargado de proporcionar desarrollo profesional a los líderes escolares (LDS, 2007). Comprende un equipo de líderes escolares (directores, directores adjuntos y otros maestros) apoyados por sus escuelas ante el Departamento de Educación y Ciencia para tal fin.

En los países miembros de la ocde hay una amplia gama de organismos e instituciones especializados, públicos o semipúblicos, orientados al desarrollo y capacitación en liderazgo y han contribuido a cambiar el panorama del liderazgo en contexto. Al reconocer las difefencias entre un país y otro en los enfoques a la organización de dichos centros, parecen desempeñar un papel importante en el desarrollo de liderazgo escolar de alta calidad. Al concentrarse en las necesidades de liderazgo escolar, han conseguido o están consiguiendo integrar la teoría, la investigación y la experiencia, y así reforzar la comprensión del liderazgo escolar como un área de pericia, fomentar nueva investigación y ayudar en la difusión de una mejor práctica.

Instituciones de educación superior

En todos los países, las universidades proporcionan algún desarrollo de habilidades de liderazgo escolar. Las universidades pueden establecer programas vinculados con los requisitos estatales para credenciales o pueden proporcionar cursos en conjunto con los municipios. Un ejemplo particular del trabajo del Estado con universidades para proporcionar un programa de formación en liderazgo dirigido nacionalmente es el de Suecia (véase el recuadro 4.5).

En Finlandia, el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä imparte cursos de liderazgo educativo posbásicos, a nivel universitario. La universidad empezó un programa de estudio en 2000, dirigido a los líderes educativos en activo y que aspiran a desarrollar su competencia mediante el liderazgo práctico. Programas similares han sido organizados por las universidades de Turku, Helsinki, Vaasa, Lapland y Oulu, entre otras. Debido a que no hay reglamentaciones o instrucciones uniformes, los programas han tomado direcciones muy individuales y se han diferenciado bastante entre sí.

En Dinamarca hay una nueva maestría en liderazgo de instituciones educativas ofrecida por la Universidad de Educación danesa, en cooperación con la Escuela de Negocios de Copenhague. El propósito de este curso es impartir a los estudiantes educación adicional basada en la investigación que ayude con la profesionalización del trabajo del director. Los estudiantes adquieren conocimiento que puede formar un antecedente para el liderazgo del cambio, así como percepciones de la enseñanza pedagógica y académica que pueden fortalecer el liderazgo del trabajo para desarrollar la práctica pedagógica.

Otros métodos

Las universidades de muchos países de la OCDE por tradición han contado con los conocimientos considerados necesarios para la capacitación profesional. Pero algunos de estos programas han sido criticados por ser demasiado teóricos y obsoletos y por no producir graduados competentes en la práctica. Como respuesta han surgido las sociedades con escuelas, programas de competencia sin fines de lucro o privados, empresas privadas (véase el recuadro 4.9) o el desarrollo de academias nacionales. Cualesquiera que sean las organizaciones que ofrecen los programas, muchos gobiernos han elegido recurrir a mecanismos como estándares y evaluaciones para supervisar y regular su calidad.

La amplia gama de proveedores de formación en liderazgo en los países y las dificultades para medir el impacto han llevado a algunos países a establecer diferentes tipos de control de calidad. En los Países Bajos, por ejemplo, la Academia de Líderes Escolares de los Países Bajos describe y evalúa la educación y la capacitación para la educación primaria, utilizando el "indicador de profesionalización" descrito antes. En Finlandia hay un seguimiento a la participación en diferentes tipos de capacitación. La Junta Nacional de Educación de Finlandia recopila información de los proveedores de formación al principio y al final de los programas; además, cada persona proporciona retroalimentación e información de antecedentes. Esto se requiere antes de los pagos a los proveedores de formación y es usado por el gobierno para el aseguramiento de la calidad.

4.4 Metodología y contenido

El diseño y los métodos educativos varían en los diferentes programas. En algunos programas se hace hincapié en el conocimiento proposicional (saber *qué*), en tanto que otros ponen énfasis en el conocimiento procesal (saber *cómo*), pero se necesita preparar líderes que sean conocedores y prácticamente eficaces a la vez. El trabajo teórico o académico es complementado en un mayor o menor grado por el aprendizaje y la experiencia basados en problemas, clínicos y vivenciales. El trabajo de grupo, las redes, la instrucción y la tutoría son aspectos de los programas de muchos países y sirven tanto para involucrar a los aprendices más intensivamente en el manejo de su aprendizaje como para aterrizar su conocimiento y desarrollo de habilidades en ambientes del mundo real, prácticos y consecuentes.

El contenido de los *programas de formación inicial y de inducción* va desde el desarrollo del conocimiento y las habilidades del contenido legislativo, administrativo y gerencial fundamental necesario para funcionar en un nivel básico en una organización escolar (escuelas comunitarias de Bélgica [Flandes] y Austria) hasta el desarrollo de un liderazgo pedagógico más sofisticado capaz de elevar las normas de desempeño de las escuelas y los estudiantes (Irlanda del Norte). El contenido puede basarse en disciplinas administrativas tradicionales (Hungría, Corea) o en contextos escolares individuales complementados por la instrucción (Inglaterra). En la mayoría de los programas parece intentarse mezclar el conocimiento teórico y el práctico.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Recuadro **4.9 Formar equipo con el sector privado para el desarrollo de liderazgo escolar**

Coinstrucción en los Países Bajos

En los Países Bajos, el proyecto de coinstrucción también puede contemplarse como una iniciativa en la cual es prioritario el intercambio de conocimientos y de experiencias. El proyecto es similar a los Socios en Liderazgo, que se ha operado en el Reino Unido durante algunos años y que reúne a directivos de la educación y las empresas. La Junta Sectorial para el Mercado Laboral Educativo ha tomado la iniciativa para ofrecer las mismas oportunidades en los Países Bajos a los directores escolares de la educación primaria y secundaria. La intención es que pares de socios se instruyan entre sí con el objetivo de lograr una mayor eficacia personal y profesional. Además, el proyecto estimula la cooperación adicional entre los campos educativo y empresarial. La Junta Sectorial organiza el proyecto de coinstrucción junto con una empresa de administración. El proyecto empezó en tres regiones en 2005. Los propios gerentes determinan la frecuencia y la naturaleza de las sesiones de instrucción; una vez cada tres meses es lo mínimo. Las primeras impresiones de la coinstrucción, en la que 60 pares de socios están involucrados en este momento, son positivas. Los participantes se muestran entusiastas. Sin embargo, parece difícil encontrar empresas dispuestas a cooperar.

Una sociedad pública-privada para el liderazgo escolar en Bavaria, Alemania (Iniciativa Modus F)

En Bavaria se inició en 2006 una interesante sociedad pública-privada para el liderazgo escolar (Iniciativa Modus F), orientada a fomentar el desarrollo de conceptos innovadores de liderazgo escolar al crear lazos entre las instituciones educativas y las empresas privadas. Respondía a crecientes demandas planteadas a los líderes escolares de una mayor autonomía escolar en Bavaria. La Fundación del Pacto para la Educación (*Stiftung Bildungspakt*) es una sociedad pública-privada fundada en 2000 entre el Ministerio de Educación y Asuntos Culturales de Bavaria y en la actualidad 130 socios del sector privado, que abarcan desde empresas locales que se inician hasta organizaciones internacionales.

La iniciativa en un principio seleccionó a 53 líderes escolares de diferentes tipos de escuelas (primaria, secundaria y preparatoria y escuelas para alumnos con necesidades especiales), pero el objetivo es extender los conceptos exitosos a todas las escuelas bávaras. El programa combina los seminarios de liderazgo y la instrucción individual para directores en servicio más una serie de sesiones de capacitación para preparar a futuros líderes escolares seleccionados por los 53 participantes entre los maestros más jóvenes de sus escuelas. Los directivos de las empresas del sector privado que forman parte de la sociedad pública-privada cooperan con la fundación sobre una base voluntaria. Forman pares con los líderes escolares que están interesados en la instrucción personal y las sociedades individuales para discutir los desafíos cotidianos en vez de asistir a la capacitación en liderazgo en grupos de seminario. Un foro de Internet y reuniones plenarias regulares aseguran que la experiencia sea compartida y que se establezca un conjunto de enfoques de mejor práctica.

Recuadro **4.9 Formar equipo con el sector privado para el desarrollo de liderazgo escolar (** *cont.***)**

La Iniciativa Modus F es un ejemplo de cómo puede utilizarse la pericia del sector privado para empoderar a los líderes escolares y equiparlos con competencias que les permiten desarrollar sus propias estrategias de liderazgo innovadoras. Combina la actitud innovadora y empresarial del sector privado y el poder del sector público para implementar cambios legislativos vinculantes, creando un efecto multiplicador para difundir la innovación. Si bien al final del primero de los cinco años el proyecto piloto es demasiado joven para someterlo a una evaluación rigurosa, señales positivas surgen del fuerte interés y demanda de participación y del uso extendido de las diferentes oportunidades y foros de capacitación para el intercambio de experiencias. Por otra parte, se han desarrollado redes más allá de las sesiones obligatorias de capacitación e instrucción, tanto entre el sector privado y los líderes escolares como entre los líderes escolares a menudo del mismo tipo de escuela. Este enfoque presenta una manera eficiente en costo del aprendizaje autodirigido y la difusión de resultados positivos.

Fuente: Bal y de Jong (2007); www.modus-f.de.

La formación continua también varía entre varias dimensiones. En los términos más amplios, el contenido puede concentrarse en la competencia de liderazgo genérica, la capacidad de liderazgo educativo o asuntos de interés temático, bien sea prioridades legislativas o problemas locales urgentes. Algunos programas se concentran en una u otra dimensión, en tanto que otras presentan una mezcla de dichos enfoques.

El contenido del programa de liderazgo responde a un conjunto de imperativos y aspectos contextuales del país, incluyendo la cultura y las tradiciones nacionales, así como las prioridades, las tradiciones y creencias pedagógicas acerca de la eficacia individual y social:

- En Inglaterra, donde construir la capacidad de liderazgo para responder a estándares centrales rigurosos, la rendición de cuentas y la gestión local de escuelas es una política prioritaria, se cuenta con un programa elaborado de ofertas (en gran medida por medio del National College for School Leadership, financiado por el Estado) diseñado para la etapa de carrera, el contexto escolar y el nivel de liderazgo de la escuela o el sistema. Los programas tienden a basarse en la teoría de liderazgo escolar, pero son muy prácticos y aplicados.
- En Austria, donde el objetivo es contrarrestar los hábitos tradicionales del control burocrático y la deferencia a la autoridad al desarrollar un núcleo nacional de liderazgo más proactivo, autodirigido y colaborativo, el gobierno recientemente estableció la Academia de Liderazgo, con énfasis en el desarrollo del liderazgo genérico y los hábitos empresariales de mente y habilidades (véase el recuadro 4.8).
- En Suecia, el programa nacional de capacitación de directores sigue un diseño central que se implementa en centros regionales donde el énfasis entre teoría y contenido práctico y entre los acercamientos de aprendizaje didáctico y participativo, varían según el proveedor.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

- Las tradiciones nacionales también conforman el contenido en maneras significativas. Los programas de desarrollo franceses se orientan a producir graduados que por encima de todo representan o ejemplifican los valores esenciales del Estado y la sociedad, en tanto que los países de habla inglesa tienden a producir competencia técnica que asegura la realización de las metas nacionales de política.

Los líderes escolares necesitan habilidades genéricas y a la vez contextualizadas localmente

Es importante reconocer que ningún conjunto sólo de competencias administrativas será eficaz en todos los diferentes contextos escolares y sociales (Davis *et al.*, 2005). Se requerirán diferentes tipos de habilidades, por ejemplo, para dirigir escuelas rurales pequeñas y centros vocacionales urbanos de gran tamaño. Cada vez se acepta más que hay un conjunto de conceptos de liderazgo que pueden aplicarse ampliamente en las culturas y un conjunto de valores y conductas culturalmente contingentes de acuerdo con los cuales deben implementarse los conceptos en cualquier contexto específico. Este argumento se sostendría sin importar el nivel contextual, bien se trate de un país, una sociedad o una escuela.

La distinción sugerida entre las habilidades genéricas y las contextualizadas localmente se refleja en la aseveración de Crow (2001) de que hay una distinción significativa entre asumir una nueva función de liderazgo como la de director (socialización profesional) y concentrarse en la escuela específica donde se desempeña una función de liderazgo (socialización organizacional). Una implicación es la necesidad de proporcionar al líder escolar en desarrollo tanto las habilidades de socialización profesional como organizacional, posiblemente mediante alguna combinación de formación inicial e inducción o formación continua.

Características de los programas de desarrollo exitosos

Algunos investigadores sugieren que las características clave de los programas eficaces no varían entre los programas previos al servicio o en servicio y que hay una considerable similitud en la naturaleza y el contenido de los programas de liderazgo a nivel internacional. Davis *et al.* (2005) descubrieron que los programas eficaces se basan en la investigación, tienen coherencia curricular, proporcionan experiencia en contextos reales, usan agrupamientos por cohortes y tutores, así como estructura para la actividad colaborativa entre el programa y las escuelas. El análisis de Bush y Glover (2004) de la literatura reciente sobre desarrollo de liderazgo, tanto dentro como más allá de la educación, sugiere que está surgiendo un currículum internacional para el desarrollo de liderazgo escolar, con énfasis en los siguientes elementos: aprendizaje basado en el trabajo, aprendizaje de acción, tutoría, instrucción, diagnósticos y cartera.

Al mismo tiempo, otros argumentan que hay características específicas de los programas iniciales y continuos. En un estudio reciente realizado por Darling-Hammond *et al.* (2007) se identificaron elementos diferenciados como contribuir al éxito de los programas de formación inicial y continua.

Para la formación inicial exitosa, comenzando con la selección dirigidas de maestros con potencial de liderazgo, los elementos clave fueron:

- Un currículum coherente acorde con los estándares estatales y profesionales que resaltan el liderazgo educativo y la mejora escolar.

- Educación activa centrada en el estudiante.
- Apoyo social y profesional, así como tutoría y asesoría formalizadas.
- Prácticas diseñadas que proporcionan exposición.

La formación exitosa de los directores en funciones implica que tengan una secuencia de formación, que incluya programas iniciales, de inducción y continuos. Los elementos particulares que conformaron la formación exitosa son:

- Aprendizaje del líder basado en la práctica, incluyendo el análisis de la práctica en el aula, la supervisión y el desarrollo profesional utilizando la observación en el trabajo.
- Redes de aprendizaje colegiadas como redes de directores, grupos de estudio y tutoría o instrucción de pares que ofrecen comunidades de práctica y fuentes continuas de apoyo.

En Estados Unidos de América, por ejemplo, muchos de estos conceptos se codificaron en las "Proposiciones de Desarrollo Profesional de Calidad" del Interstate School Leaders Licensure Consortium, y los "Estándares para el Desarrollo del Personal", del National Staff Development Council (NSDC, 2001). En el recuadro 4.10 se encuentran otras características de los programas exitosos.

Proponer oportunidades de aprendizaje en el trabajo

El aprendizaje en el sitio de trabajo ocupa un papel importante como complemento de la capacitación formal en el desarrollo de la competencia del líder escolar. Lambrecht *et al*., (2008) informan que los administradores o líderes vocacionales exitosos identificaron cinco tipos de experiencias como las más útiles para su desarrollo como tales: asignaciones con nueva o mayor responsabilidad, asignaciones de trabajo inicial, asuntos difíciles relacionados con el personal, como despidos, tutoría, consultoría y apoyo y trabajo con un supervisor. Los dos elementos comunes subyacentes a estas experiencias observados por los encuestados fueron: 1) ser colocados en circunstancias difíciles donde tuvieron que tomar decisiones y hacer elecciones con un elemento de riesgo implicado, y 2) estar en un entorno de apoyo donde sus supervisores modelaran la buena práctica y proporcionaran apoyo y los tutores dieran asesoría.

Dos dimensiones particulares del aprendizaje en el sitio de trabajo son el aprendizaje de acción y el aprendizaje situado (Lankard, 1996). El aprendizaje de acción involucra a individuos (por lo regular en equipos o grupos de trabajo) en el aprendizaje mediante una solución de problemas sistemática alrededor de necesidades o inquietudes organizacionales reales. Si bien los problemas pueden de hecho resolverse, es el aprendizaje más amplio el que resulta de mayor interés. Cuando, por ejemplo, los maestros y el director trabajan juntos para aprender lo que está detrás y para resolver diferentes normas docentes para el trabajo de los alumnos, pueden de hecho resolver el problema y racionalizar los estándares de la escuela en su totalidad en cuanto al trabajo de los estudiantes, pero también habrán aprendido cómo trabajar juntos, cómo romper las barreras que aíslan a los maestros entre sí e identificar y utilizar los conocimientos de liderazgo distribuidos entre los maestros.

El aprendizaje situado se refiere a la conducta de la experiencia de aprendizaje en el contexto que hace surgir la necesidad de habilidades y dónde se utilizarán. Las prácticas y ejercicios experimentados en las aulas reales o en ambientes escolares pueden ofrecer aprendizaje situado. Las caminatas por la escuela pueden también situar el aprendizaje obtenido mediante la observación, la explicación y el diálogo entre pares líderes. Las condiciones que aumentan el aprendizaje que son comunes al aprendizaje de acción y

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Recuadro **4.10 Algunas características de los programas de desarrollo de liderazgo escolar en Estados Unidos de América**

En el informe *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities* (Desarrollo Profesional de Directores de Escuela para Liderazgo de Comunidades de Aprendizaje de Desempeño Superior) se analizan metas, procesos, contenido y principios de diseño de vanguardia para los programas de desarrollo de liderazgo. De relevancia particular en este contexto son las recomendaciones con respecto a las metas y los principios de diseño, dirigidos sobre todo a los organismos rectores escolares, locales y estatales. De acuerdo con este informe, el desarrollo profesional del director debería, entre otros factores:

- Basarse en principios de desarrollo de personal eficaz.
- Hacerse a la medida de las necesidades del candidato determinadas mediante la evaluación y el plan de desarrollo del candidato.
- Aprovechar las habilidades y competencias del liderazgo escolar eficaz.
- Encuadrar en un plan desarrollo mayor y más coherente vinculado con los planes estratégicos y de mejora pertinentes.
- Proporcionar objetivos mensurables de avances del aprendiz.
- Abordar todo el espectro de las necesidades y etapas de carrera del líder.
- Responder a un conjunto de "cuestiones de diseño" cruciales.

Fuente: Moorman (1997).

al aprendizaje situado: *a)* son proactivas cuando los aprendices asumen la responsabilidad por la experiencia de aprendizaje y la dirigen, *b)* proporcionan una reflexión crítica cuando los aprendices hacen explícitos los supuestos a menudo ocultos que rigen la situación y conscientemente los abren al desafío, y *c)* son creativas cuando los aprendices pueden mirar más allá de sus propios puntos de vista y ver los asuntos desde la perspectiva de otros, de modo tal que pueden producirse soluciones y aprendizajes innovadores y más poderosos.

Programas de diseño basado en la investigación

Los programas deben diseñarse para aprovechar lo que se sabe del desarrollo de liderazgo eficaz y concordar con las necesidades y políticas de la jurisdicción que los promueve, bien sea nacional, provincial o estatal, municipal o escolar. Según Davis *et al.* (2005), el contenido del desarrollo de liderazgo debe basarse en la investigación e incorporar conocimiento de la educación, el desarrollo organizacional y el manejo del cambio, así como habilidades de liderazgo. Las habilidades esenciales de desarrollo de liderazgo resaltadas en la literatura como fundamentales en la reforma escolar exitosa son: desarrollar conocimiento para fomentar la enseñanza y el aprendizaje exitosos, desarrollar procesos colaborativos de toma de decisiones y prácticas de liderazgo distribuido, así como procesos de cambio organi-

zacional; además, desarrollar competencias de gestión en el análisis y uso de información y de tecnologías educativas para guiar las actividades de mejora escolar (Waters *et al.*, 2003; Knapp *et al.*, 2003).

Concentración en la tutoría y el aprendizaje de pares

Los procesos de tutoría e instrucción son cada vez más populares en los ámbitos empresarial y educativo. Aunque los términos algunas veces se usan en forma intercambiable, tutoría se emplea de manera más general para referirse a un proceso en el cual un individuo más experimentado busca ayudar a alguien menos experimentado. Por su parte, instructor se utiliza para referirse a las formas de ayuda relacionadas con las tareas, habilidades o capacidades de una persona más específicas de su puesto, como la retroinformación sobre el desempeño (Hobson, 2003). Hay un conjunto mayor de evidencia de investigación sobre la tutoría que sobre la instrucción. Estudios importantes de tutoría han mostrado que es eficaz (Hobson, 2003) y es un elemento estándar en los programas de preparación de directores en Estados Unidos de América y el Reino Unido.

En un estudio de tutores y sujetos a tutoría entre los líderes escolares en Inglaterra (Luck, 2003) se encontró que los líderes confirmaban de manera unánime el valor de este proceso. Algunos encuestados que recibían tutoría en el curso de programas de desarrollo formal calificaron la tutoría como la parte más importante del programa. Algunos nuevos directores informaron que sin ella se hubieran "hundido". En su informe sobre el contexto de Nueva Zelanda, Stewart (2000) manifiesta que el aprendizaje en el trabajo se fortalece en forma más eficaz con el vínculo entre los directores aprendices y un líder escolar externo, con una reflexión estructurada no amenazadora sobre la práctica.

De acuerdo con Evans y Mohr (1999), los directores aprenden en forma más eficaz cuando se involucran en continuas discusiones de grupo en las cuales hacen compromisos entre sí y construyen una red de "rendición de cuentas lateral". El aprendizaje de pares empuja a los directores a avanzar más allá de sus supuestos y a expandirse o cambiar su pensamiento original mediante el análisis disciplinado y el riguroso discurso alrededor de textos difíciles sobre temas problemáticos o controversiales. Al mismo tiempo, según Evans y Mohr (1999), también es esencial proporcionar un entorno seguro en el que los directores pueden atreverse a arriesgarse, fallar, aprender y crecer.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

El desarrollo de habilidades de liderazgo puede fortalecer la práctica

Las prácticas y la evidencia de investigación en los países muestran que es necesario que la provisión de formación de liderazgo específica responda a las funciones y responsabilidades ampliadas del liderazgo escolar. El hecho de que en su mayoría estos directores nuevos tengan experiencia docente no significa que necesariamente cuenten con las habilidades requeridas para dirigir escuelas en este siglo XXI (Huber, 2004). La práctica del liderazgo escolar requiere habilidades y competencias específicas que pueden no haberse desarrollado con años de experiencia docente únicamente.

- Las estrategias de desarrollo necesitan concentrarse en desarrollar y fortalecer las habilidades para lidiar con las funciones que contribuyen a mejorar los resultados escolares: *a)* apoyar, evaluar y desarrollar la calidad de los maestros; *b)* apoyar la fijación de metas, la evaluación y la rendición de cuentas; *c)* mejorar la administración estratégica financiera y de recursos humanos, y *d)* dirigir fuera de los límites de la escuela (véase el capítulo 2).

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

- Los programas de formación también deben estar basados en el análisis de necesidades, así como en factores contextuales que influyen en la práctica y el apoyo para la capacitación. Esto implica asegurar la provisión dirigida en áreas de necesidades especiales o para contextos especiales, como escuelas en entornos con un nivel socioeconómico bajo o pequeñas escuelas rurales, que quizá no tengan presupuesto para el desarrollo.

El desarrollo de liderazgo debe verse como un continuo

El desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo.

La carrera de liderazgo escolar debe ser apoyada en las diferentes etapas en una forma equilibrada, incluyendo la provisión de programas de inducción y continuos y complementarse cuando se presenten cambios importantes. El contenido y la duración del programa necesitan ser coherentes con las demás oportunidades de desarrollo.

a) Alentar la capacitación inicial en liderazgo

Hacer de la formación en liderazgo un prerrequisito o una fuerte ventaja para la práctica puede contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización de la función, a una mayor satisfacción de los directores en su trabajo y posiblemente a un aumento en el número de candidatos para el puesto.

- El que la formación en liderazgo sea voluntaria u obligatoria puede depender de las estructuras de gobernanza nacionales. Los gobiernos pueden definir los programas nacionales, colaborar con las autoridades locales y desarrollar incentivos para asegurar que los propios líderes escolares participen. En los países donde el puesto no sea permanente, debe encontrarse una compensación para que a los directores les resulte racional invertir tiempo en su desarrollo.
- Es necesario emprender esfuerzos para encontrar a los candidatos adecuados para el desarrollo de liderazgo. Una opción es incluir temas de liderazgo escolar en la formación docente, alentar a los maestros a empezar a reflexionar en las funciones de liderazgo y ayudarles a contribuir en equipos de liderazgo. Las cualificaciones preparatorias o "cursos de catadores" son una manera de seleccionar, analizar y preparar a futuros líderes escolares. También pueden ayudar a los individuos a autoevaluar sus capacidades y puntos fuertes y débiles para el puesto.

b) Organizar programas de inducción

Los programas de inducción son valiosos en particular para preparar y moldear las prácticas iniciales de liderazgo escolar, así como para proporcionar redes para que los directores compartan inquietudes y dificultades. Pueden contribuir a reducir los costos de proporcionar formación ampliamente difundida a cualquier interesado y dirigir la capacitación a las necesidades específicas de los directores nuevos.

- Estos programas deben brindar una combinación de conocimiento teórico y práctico y de autoestudio. Deben diseñarse en coherencia con la estructura general de desarrollo para proporcionar la concentración apropiada.

c) Asegurar la formación continua para cubrir necesidades y contexto

La formación continua puede responder a las necesidades y al contexto. No hay una manera estándar de ofrecer oportunidades de desarrollo de liderazgo, sino una amplia gama de posibilidades que pueden concentrarse en factores contextuales particulares a nivel nacional, regional, local o escolar.

- Los programas continuos deben considerarse en relación con la disponibilidad de oportunidades previas de aprendizaje para el liderazgo escolar. Cuando no hay otros prerrequisitos, los programas continuos fuertes deberían alentar el desarrollo de habilidades de liderazgo básicas.
- La formación continua debe proporcionarse de manera periódica a los directores y los equipos de liderazgo para actualizar sus habilidades o informarles de nuevos desarrollos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan un medio de desarrollo informal para los directores y los equipos de liderazgo.

Asegurar la coherencia de la provisión por parte de diferentes instituciones

No hay un acercamiento estándar a la provisión de desarrollo de liderazgo. Las elecciones a este respecto tienen que hacerse tomando en consideración factores como las oportunidades actuales de formación y desarrollo, la disponibilidad de conocimientos, los mecanismos de gobernanza del país y la calidad y disponibilidad actuales y anticipadas de liderazgo. Los incentivos para la participación en la capacitación deben calibrarse para fomentar la participación y la calidad en la provisión.

- Una amplia gama de proveedores puede atender las variadas necesidades de capacitación para el liderazgo escolar. La capacitación es proporcionada por los Ministerios de Educación o los gobiernos locales, o se solicita a instituciones especializadas, a instituciones de formación docente o a un organismo especializado establecido para concentrarse en la formación en liderazgo escolar. Las universidades también tienen una amplia gama de oferta. Además, instituciones magisteriales y de líderes escolares han desarrollado sus propios programas de capacitación.
- Hay evidencia de que el desarrollo de instituciones nacionales de liderazgo escolar ha contribuido a la transformación del panorama del liderazgo escolar en algunos países, al despertar la conciencia y mejorar el conocimiento y la provisión de oportunidades de desarrollo de liderazgo.
- Donde no hay una orientación nacional sino una gama de instituciones que atienden las necesidades locales o regionales, es importante contar con estándares claros que aseguren que los proveedores se concentren en el desarrollo del buen liderazgo. Muchos gobiernos tienen mecanismos como estándares y evaluaciones para supervisar y regular la calidad de los programas.

La colaboración con el sector privado en el desarrollo de liderazgo puede también generar resultados positivos.

Asegurar la variedad apropiada para una capacitación eficaz

Un amplio conjunto de conocimiento apoyado por la práctica ha identificado el contenido, el diseño y los métodos de los programas eficaces. Señala los siguientes como factores clave: coherencia curricular, experiencia en contextos reales, agrupamientos por cohortes, tutoría, instrucción y aprendizaje de pares y estructura para la actividad colaborativa entre el programa y las escuelas.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Anexo 4.A1

Formación inicial para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Institución responsable	Quién paga	Métodos de impartición	Contenido
Australia	1, 2, 3	Opcional.	Varía mucho entre jurisdicciones; de un día a un año.	Universidades, organizaciones de formación profesional. Proveedores independientes de formación o autoridades educativas.	Apoyo de la jurisdicción o participantes en el programa.	Varía pero puede incorporar formación en cursos, trabajo de grupo, autoestudio y redes virtuales.	Varía mucho.
Austria	2	A criterio de la autoridad educativa regional.	Varía de acuerdo con la autoridad educativa.	Desde octubre de 2007: *Pädagogische Hochschulen*.	Autoridad educativa central o regional.	Varía de acuerdo con la autoridad educativa.	Varía de acuerdo con la autoridad educativa.
Bélgica (fr.)	2	Obligatoria para las Redes Escolares de la Comunidad Francesa.	12 días de 6-8 horas.	Comunidad francesa de Bélgica.	n.d.	n.d.	n.d.
Dinamarca	1	Escuelas primarias: a criterio de las autoridades municipales. Secundaria y preparatoria: a criterio de las escuelas locales.	No hay una duración estándar.	Universidad o instituto de formación o proveedor independiente de formación.	El empleador o el individuo.	Depende de las diferentes instituciones de formación.	Diferentes aspectos de las habilidades necesarias en el liderazgo.
	2,3	A criterio del individuo para calificar para el puesto, o a criterio de la escuela individual (3).	No hay una duración estándar.	Universidad o instituto de formación o proveedor independiente de formación.	El empleador actual o el individuo.	Depende de las diferentes instituciones de formación.	Diferentes aspectos de las habilidades necesarias en el liderazgo.
Eslovenia	1	Licencia obligatoria al final de la capacitación o dentro de un año posterior a haber asumido el puesto.	Seis semanas 144 horas de contacto (en uno o dos años).	Institución operada por la autoridad educativa central.	Autoridad educativa central.	Formación basada en cursos, formación basada en la experiencia, trabajo de grupo, autoestudio, redes virtuales.	Desarrollo organizacional, liderazgo general, habilidades interpersonales, gestión de recursos, evaluación y rendición de cuentas, legislación nacional.
	2, 3	Opcional.					

Anexo 4.A1

Formación inicial para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Institución responsable	Quién paga	Métodos de impartición	Contenido
España	1 3	Obligatoria (es decir, requisito establecido por la autoridad educativa central/regional). Opcional.	70 horas.	Institución operada por la autoridad educativa regional.	Autoridad educativa regional.	Formación basada en cursos.	Legislación educativa nacional/regional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Habilidades de liderazgo general. Gestión de recursos. Desarrollo organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar.
Finlandia	1, 2, 3	Opcional.	No hay una duración estándar, variación de cursos opcionales.	Institución operada por la autoridad educativa municipal o local, universidad o instituto de formación vinculado con la universidad, proveedor de formación independiente.	Autoridad educativa central o regional. Autoridad educativa municipal o local, participantes.	Muchos.	Muchos.
Francia	2 (sólo escuelas secundarias).	Opcional.	Unos cuantos días.	El instituto.	El instituto.	Formación para dos exámenes nacionales.	n.d.
Hungría	2	Opcional o a criterio de las autoridades educativas municipales.	Dos años.	Instituto de formación vinculado con la universidad.	Central (el Estado); autoridad municipal (sostenedor); participantes en el programa.	Seminario o conferencias basados en cursos, proyectos basados en la experiencia en escuelas propias o diferentes, trabajo de grupo, autoestudio, red virtual (no común).	Legislación educativa nacional, habilidades generales de liderazgo, manejo de recursos, desarrollo organizacional, liderazgo pedagógico, evaluación y rendición de cuentas.

Anexo 4.A1

Formación inicial para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Institución responsable	Quién paga	Métodos de impartición	Contenido
Inglaterra	1	Requisito nacional obligatorio para que todos los directores recién nombrados tengan o trabajen hacia la obtención de la Cualificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH, por sus siglas en inglés).	15 meses.	National College for School Leadership (NCSL).	El NCSL subsidia casi todos los costos del programa. El NCSL obtiene su financiamiento del DCFS.	La NPQH está "mezclada": incluye días de tiempo completo y parcial, programas residenciales, autoestudio, trabajo en la escuela, apoyo de pares y tutores, aprendizaje en línea que incluye comunidades en línea.	Basado en seis Áreas Clave de estándares nacionales; también refleja la política y la investigación actuales. Asimismo, se cubren temas legislativos, de recursos humanos y financieros.
	2, 3	No hay requisitos. Hay una provisión opcional local y nacional para apoyar estos grupos objetivo.	No hay una duración estándar.	Demasiado numerosas: incluyen al NCSL, universidades, autoridades locales, proveedores del sector privado.	El NCSL subsidia casi todos los costos.	Provisión mezclada.	Base amplia.
Irlanda	2	Opcional.	Certificado de posgrado, diploma, maestrías, programas de doctorado en Liderazgo Educativo y/o Gestión Educativa.	Universidades y colegios de educación vinculados con universidades.	Participantes en el programa.	Formación basada en cursos.	A discreción de la institución involucrada.
Irlanda del Norte	2	Se ofrece la Professional Qualification for Headship (Irlanda del Norte) a quienes aspiran a ocupar el puesto de director. No es obligatoria.	16 meses para aquellos con considerable experiencia de liderazgo de alto nivel; 28 meses para aquellos con experiencia de liderazgo de nivel medio.	La Regional Training Unit for Northern Ireland proporciona formación en representación de todos los organismos empleadores.	Sitios financiados son ofrecidos por el Departamento de Educación de Irlanda del Norte.	Un modelo mezclado de tutoría y capacitación presencial, apoyo en línea mediante un entorno de aprendizaje virtual y provisión de materiales de estudio.	El contenido se relaciona directamente con el conocimiento, las cualidades profesionales y las acciones que se requieren de los directores en las seis áreas clave de la dirección establecidas en las National Standards for Headteachers (Northern Ireland) 2005.
Israel	1	Obligatoria.	Dos años, incluye 600 horas.	Sólo en universidades y colegios de educación bajo la autoridad central.	2/3 del costo será pagado por el Ministerio de Educación, 1/3 pagado por los participantes.	Todos los programas se basan en la experiencia. Se requiere que todos tengan por lo menos ¼ de la duración del programa en forma de prácticas.	Legislación nacional. Habilidades interpersonales y de liderazgo, De finanzas y organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar y otros temas relacionados.

Anexo 4.A1

Formación inicial para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Institución responsable	Quién paga	Métodos de impartición	Contenido
Noruega	1	Opcional.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Nueva Zelanda	2	Programa de Aspirantes a la Dirección.	12 meses.	Universidades.	El gobierno central y los participantes en el programa.	Formación basada en cursos. Formación basada en la experiencia. Trabajo de grupo. Autoestudio. Consultoría individual. Redes virtuales. Tutoría/ instrucción.	Legislación nacional regional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Gestión de recursos. Desarrollo organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar.
Portugal	1	Obligatoria para candidatos sin experiencia en gestión escolar. Opcional: para candidatos con experiencia en gestión escolar.	250 horas para una cualificación académica en gestión escolar.	Universidades y educación preparatoria.	Participantes en el programa.	Las universidades deben desarrollar las siguientes competencias: análisis crítico, intervención, formación, supervisión y evaluación, consultoría.	Gestión y administración escolares.
Suecia	1	Opcional/a criterio de la autoridad local.	Varía.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Nota: el término "formación inicial" se refiere a la formación para el liderazgo escolar que ocurre antes de que los participantes comiencen a trabajar en el puesto de liderazgo escolar. La capacitación puede ofrecerse a candidatos preseleccionados durante el tiempo transcurrido entre el nombramiento y el inicio en el puesto o puede ofrecerse a un grupo más grande de participantes interesados.

n.d. = Información no disponible.

Grupo objetivo:

1. Candidatos preseleccionados para la dirección: individuos que han sido elegidos para un puesto de director pero que no han empezado su trabajo como tales.

2. Candidatos posibles: individuos, en su mayoría maestros, que aspiran a ocupar puestos de liderazgo escolar (por ejemplo, el de director, director asistente u otros puestos gerenciales con responsabilidades generales) que aún no han aprobado el proceso formal de selección para el puesto. La capacitación preparatoria puede ser parte del proceso de selección o puede considerarse como una cualificación adicional.

3. Candidatos preseleccionados para otros puestos de liderazgo escolar: individuos que han sido elegidos para otros puestos de liderazgo a nivel escolar (por ejemplo, director asistente, rector asistente y otros puestos de liderazgo o gestión con responsabilidades similares), pero que no han empezado su trabajo en el puesto aún.

Fuente: OECD *Improving School Leadership* Country Questionnaires.

Anexo 4.A2

Programas de inducción formal para el liderazgo escolar inicial, 2006/2007, escuelas públicas

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Responsable de apoyar a los nuevos directores durante los programas	Quién paga
Australia	1, 2	Obligatoria en la mayoría de los casos.	Uno a dos días.	Las jurisdicciones.	Las jurisdicciones.
Austria	1	Obligatoria. Parte de los requisitos nacionales para convertirse en un director con todas las de la ley.	Dos años.	Instituto de formación vinculado con el Pädagogische Hochschule.	La autoridad educativa central/regional.
Bélgica (fr.)	1	No se ofrece.	n.a.	n.a.	n.a.
Dinamarca	1, 2	A criterio de las autoridades educativas municipales o de la escuela individual.	Escuelas primarias: tres a cinco semanas de introducción secundaria y preparatoria: de programas de maestría de un año (60 ECTS) a cursos cortos de una semana.	Escuelas primarias: programa educativo municipal con la cooperación de todos los municipios. secundaria y preparatoria, universidades, colegios universitarios y proveedores privados.	Escuela primaria: municipio. Escuela secundaria y preparatoria: las escuelas individuales la financian con su asignación gubernamental.
Eslovenia	1	Opcional.	Un año.	La Escuela Nacional para el Liderazgo en liderazgo escolar y educativo/personal directivo de otras escuelas y autoridad educativa estatal.	La autoridad educativa central.
España	n.a.	No se ofrece.	n.a.	n.a.	n.a.
Finlandia	1,2	Opcional.	No se especifica.	No se especifica.	Autoridad educativa central/regional. Autoridad educativa municipal/local. Participantes en el programa.
Hungría	1	A criterio de las autoridades locales o no se ofrece.	Uno a dos días.	Autoridades educativas municipales si hay tales programas.	Las autoridades educativas municipales si hay tal programa.
Inglaterra	1	Opcional, autoridad local, el NCSL ofrece la Provisión para la Dirección Inicial (PDI).	El subsidio PDI puede usarse durante los primeros tres años en el puesto, La mayor parte de la provisión se hará en por lo menos un año.	En EHP el NCSL tienes contratos con tres proveedores; éstos ofrecen parte del apoyo directamente, por ejemplo, New Visions pero también tienen una función de agencia	Subsidio del NCSL de £2 500 financiado por el DCFS. Otros financiamientos se harán con el propio presupuesto de la escuela.
	2	Opcional, nivel escolar.	Varía entre uno y tres equipos.	Posibilidades múltiples de provisión externa; mucho se hace con instrucción interna.	De los presupuestos CPD internos de la escuela.

Anexo 4.A2

Programas de inducción formal para el liderazgo escolar inicial, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Duración regular	Responsable de apoyar a los nuevos directores durante los programas	Quién paga
Irlanda	1,2	Opcional.	Dos años (75-100 horas de contacto, incluyendo clases, aprendizaje en línea y tutoría) para directores; uno a dos años para otros líderes escolares.	Desarrollo de Liderazgo para Escuelas.	La autoridad educativa central.
Irlanda del Norte	1, 2	Opcional, pero con fuertes expectativas de la autoridad central y de los diversos organismos empleadores.	Un año de formación con hasta un año adicional de apoyo en línea.	Planificado en conjunto por la Regional Training Unit (RTU) y las autoridades empleadoras. La RTU imparte materias de liderazgo. La inducción sobre asuntos de gestión y procedimiento es organizada por cada organismo empleador.	Financiada por la RTU.
Israel	1	Autoridades educativas municipales/locales con el apoyo de la supervisión del condado.	Uno a tres años.	1. Supervisor de escuelas a nivel del condado. 2. Autoridad educativa municipal y local.	La autoridad educativa regional. La autoridad educativa municipal/local.
Noruega	1/2	Ofrecida a criterio de las autoridades educativas municipales/locales.	n.d.	Otros (todas las respuestas sugeridas).	Las autoridades centrales y municipales.
Nueva Zelanda	1	Opcional.	18 meses.	Universidad de Auckland en representación del Ministerio de Educación.	La autoridad educativa central.
Portugal	n.a.	No se ofrece.	n.a.	n.a.	n.a.
Suecia	1, 2	Programa de formación nacional para directores a criterio de las autoridades educativas locales.	Tres años.	Universidades (en ocho zonas geográficas).	50% la autoridad nacional y 50% la autoridad local.

Nota: el término "programas de inducción" se refiere a mecanismos organizados para apoyar y supervisar a los directores escolares novatos al principio de su carrera. Por lo general incluyen apoyo diseñado en especial para proporcionar orientación, ayuda, instrucción, tutoría y asesoría a nuevos líderes escolares; también puede incluir capacitación obligatoria que puede servir para confirmar su nombramiento.

n.a. = no aplica.

n.d.= información no disponible.

Grupo objetivo:

1. Director: el maestro en jefe de la escuela, el rector o administrador, quien ocupa el puesto de liderazgo más alto en una escuela individual.

2. Otro personal de liderazgo escolar: personal profesional a nivel escolar (que no sea el director), cuya responsabilidad primordial o principal sea el liderazgo, la gestión y la administración escolares. Incluye a directores asistentes, subdirectores y otro personal de liderazgo o gerencia con responsabilidades similares.

Fuentce: OECD *Improving School Leadership* Country Questionnaires.

Anexo 4.A3

Formación profesional continua para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas

País	Grupo objetivo	Responsable de la decisión	Cómo se proporciona la capacitación	Apoyo para la capacitación	Método de impartición	Contenido
Australia	1, 2	Las jurisdicciones y los directores individuales.	Pueden ser universidades, organizaciones de formación vocacional, proveedores de formación independientes o autoridades educativas.	Apoyo de la jurisdicción o participantes en el programa.	Varía mucho, pero incorpora formación basada en cursos, trabajo de grupo, autoestudio y redes virtuales.	Varía mucho entre todos los aspectos de la gestión escolar y el liderazgo educativo.
Austria	1	Autoridades educativas centrales/regionales.	Institución operada por la autoridad educativa central/ regional.	Autoridad educativa central/ regional.	Formación basada en cursos. Formación basada en experiencia, trabajo de grupo, autoestudio, consultoría individual, redes virtuales.	Legislación educativa nacional/regional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Gestión de recursos. Desarrollo organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar.
Bélgica (fr.)	No se ofrece.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Dinamarca	1, 2	El director, el municipio, la junta directiva escolar o la escuela individual.	Universidad o instituto de formación o proveedor de formación independiente.	Escuela primaria: las escuelas individuales de secundaria y preparatoria la financian con su asignación gubernamental.	Depende del tipo de curso.	Diferentes aspectos de las habilidades necesarias para el liderazgo.
Eslovenia	1 2	El director. El director, por lo general de acuerdo con el personal.	De varias maneras.	La autoridad educativa central y los participantes en el programa.	Varios.	Varios.
España	1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Finlandia	1	Autoridad educativa municipal/local. Director.	Institución operada por la autoridad educativa central/ regional/municipal. Universidad o instituto de formación vinculado con la universidad. Proveedor de formación independiente.	Institución operada por la autoridad educativa central/ regional/municipal.	No se especifica.	Depende del programa.
Hungría	1 2	Autoridad educativa municipal. Director, equipo docente.	Instituto de formación vinculado con la universidad; proveedor de formación independiente.	Autoridad central (el Estado), municipal (sostenedor), participantes en el programa.	Formación basada en cursos, formación basada en experiencia, autoestudio.	Varía en gran medida; por ejemplo, desarrollo organizacional, liderazgo pedagógico, evaluación.

Anexo 4.A3

Formación profesional continua para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Responsable de la decisión	Cómo se proporciona la capacitación	Apoyo para la capacitación	Método de impartición	Contenido
Inglaterra	1 2	Director con SIP y/u organismo rector. Individuo, con gerente de línea (a menudo, un director en este nivel)	El NCSL/otros proveedores (LA, universidad, etcétera).	Presupuesto propio de la escuela.	Depende de la provisión.	Depende de necesidades de HT. A menudo actualizará con respecto a nuevos requisitos y cómo ponerlos en marcha. Depende de las necesidades del líder.
Irlanda	1 2	Director. Director. Los propios participantes.	Institución operada por la autoridad educativa central, por ejemplo, Leadership Development for Schools, centros educativos.	Autoridad educativa central.	Formacón basada en cursos. Action Learning Networks.	Legislación educativa nacional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Desarrollo organizacional. Gestión de recursos. Liderazgo pedagógico. Currículum y evaluación. Mejora de ambiente escolar. Planificación de desarrollo escolar.
Irlanda del Norte	I	El director.	Un conjunto completo de programas de formación continua es proporcionado por la Regional Training Unit, de Irlanda del Norte (RTU).	Mediante la Regional Training Unit.	La formación basada en cursos y conferencias incluye trabajo de grupo y autoestudio. Existen redes virtuales conectadas con varios de los cursos.	Énfasis en las habilidades de liderazgo y de gestión establecidas en las National Standards for Headship (NI), necesarias para el desarrollo escolar y personal en diferentes contextos.
	2	El director en consulta con el personal de liderazgo.	Igual que el anterior, con algunas conferencias organizadas por el organismo empleador apropiado.	En gran medida por medio de la RTU, excepto los cursos breves proporcionados por organismos empleadores individuales.	La formación basada en cursos y conferencias incluye trabajo de grupo y autoestudio.	Desarrollo personal y profesional, Construcción de la capacidad de liderazgo. Habilidades de gestión.
Israel	1	Inspector y director.	Proveedor de formación independiente. Puede ser una universidad o una escuela de educación o una persona experta.	Autoridad educativa central y autoridad educativa municipal.	Formación basada en cursos. Trabajo de grupo. Capacitación basada en experiencia.	Formulación del programa escolar, presupuesto gerencial, currículum de planificación, liderazgo pedagógico, evaluación, mejora del ambiente escolar.
	2	Director.	Por lo general el director invita a un experto.	Programa de formación independiente. Pueden ser las personas o instituciones que contribuyen a cubrir los costos.	Formación basada en cursos. Trabajo de grupo. Formación basada en experiencia.	Habilidades interpersonales, conocimiento y habilidades en la disciplina.

Anexo 4.A3

Formación profesional continua para el liderazgo escolar, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Responsable de la decisión	Cómo se proporciona la capacitación	Apoyo para la capacitación	Método de impartición	Contenido
Noruega	1,2	La autoridad educativa municipal/local, el director.	Institución operada por la autoridad educativa central/ regional/local, universidad o instituto de formación vinculado a la universidad, proveedor de formación independiente.	Autoridades centrales y municipales.	n.d.	n.d.
Nueva Zelanda	1 2	La junta directiva. El director.	Universidad o instituto de formación. Proveedor de formación independiente.	La autoridad educativa central.	Formación basada en cursos, Formación basada en experiencias. Redes virtuales.	Legislación educativa nacional/regional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Gestión de recursos. Desarrollo organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar.
Portugal	1	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Suecia	1, 2	La autoridad educativa local.	Institución operada por la autoridad educativa central/ regional/local, inspección, universidad o instituto vinculado con la universidad, proveedor de formación independiente.	La autoridad educativa local.	Formación basada en cursos. Formación basada en experiencia. Trabajo de grupo. Autoestudio. Consultoría individual. Redes virtuales.	Legislación educativa nacional/regional. Habilidades interpersonales. Habilidades generales de liderazgo. Gestión de recursos. Desarrollo organizacional. Liderazgo pedagógico. Evaluación y rendición de cuentas. Mejora del ambiente escolar.

Nota: el término "formación profesional continua" se refiere a la capacitación continua con la que se busca actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos y habilidades de los líderes escolares que se han desempeñado en este puesto por un tiempo. El desarrollo profesional puede también proporcionarse para acompañar la puesta en marcha de reformas educativas.

n.a. = no aplica.

n.d = información no disponible.

Grupo objetivo:

1. Director: el maestro en jefe de la escuela, el rector o administrador, quien ocupa el puesto de liderazgo más alto en una escuela individual.

2. Otro personal de liderazgo escolar: personal profesional en nivel escolar (que no sea el director), cuyo responsabilidad primordial o principal sea el liderazgo, la gestión y la administración escolares. Incluye a directores asistentes, subdirectores y otro personal de liderazgo o gerencia con responsabilidades similares.

Fuentce: OECD *Improving School Leadership* Country Questionnaires.

Bibliografía

Bal, J.y J. de Jong (2007), "Improving School Leadership - OECD Review, Background Report for the Netherlands", preparado para el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, Países Bajos, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership

Bass, B. (1990), *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*, Free Press, Nueva York, NY.

Bereiter, M. y M. Scardamalia (1993), *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, Open Court Publishing Company, Chicago, IL.

Blossing, U. y M. Ekholm (2005), "School Reforms and Local Response in the Long Run, A Twenty-year Longitudinal Study of 35 Swedish 'Grund' Schools", informe presentado en la Second OECD Conference on Evidence-Based Policy Research, Estocolmo, 27-28 de enero, 2005.

Bright, T. y N. Ware (2003), *Were You Prepared? Findings from a National Survey of Headteachers*, National College for School Leadership, Nottingham.

Bush, T. y D. Glover (2004), *Leadership Development: Evidence and Beliefs*, National College for School Leadership, Nottingham.

Cameron, M., S. Lovett, R. Baker, R. y P. Waiti (2004), *Evaluation of First Time Principals Induction Programme 2003,* New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

CCL (Center for Creative Leadership) (2007), *Catholic Healthcare Partners – Developing Next-Generation Leaders with an Action-Learning Approach*, a "Story of Impact", presentación en Center for Creative Leadership, Greensboro, Carolina del Norte, visto en línea el 12 de enero, en www.ccl.org/leadership/pdf/aboutCCL/chp.pdf.

CCSSO (Council of Chief State School Officers) (1996), *Standards for School Leaders*, Interstate School Leaders Licensure Consortium, Washington, DC.

CCSSO (2000), *Standards-Based Professional Development for School Leaders*, Interstate School Leaders Licensure Consortium, Washington, DC.

Collins, D. y E. Holton (2004), "The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta-analysis of Studies from 1982 to 2001", en *Human Resource Development Quarterly,* 15 (2), pp. 217-248.

Crow, G. M. (2001), *School Leader Preparation: A Short Review of the Knowledge Base*, National College for School Leadership, disponible en www.ncsl.org.uk/researchpublications.

Devos, G. y M. Tuytens (2006), "Improving School Leadership - OECD Review. Background Report for Flanders", informe preparado para el Ministerio de Educación y Capacitación de Flandes, Bélgica, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr y C. Cohen (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA.

Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe and D. Meyerson (2005), *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford Educational Leadership Institute, por solicitud de la Wallace Foundation, Palo Alto, CA.

DePinto, R. y J. Deal (2004), "Differences in the Developmental Needs of Managers at Multiple Levels, A research Project Presentation", Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, visto en línea el 12 de enero de 2008, en www.ccl.org/leadership/pdf/community/siop2004emerging.pdf.

Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Ericsson, K. y A. Lehmann (1996), "Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints", en *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 273-305.

Evans, P. y N. Mohr (1999), "Professional Development for Principals: Seven Core Beliefs", en *Phi Delta Kappan*, 80 (7), pp. 530-533.

Fenwick, L. y M. Pierce (2002), "Professional Development of Principals", ERIC digest (ED477731), visto en línea el 8 de enero de 2008, en www.ericdigests.org/2004-1/principals.htm.

Fitzpatrick, R.J. (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for Northern Ireland", disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Fuentes Díaz, R. (2007), "Improving School Leadership. Country Background Report for Chile", informe preparado para la Unidad de Gestión Escolar y Mejora Educativa, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile, www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Griswell, C. y A. Martin (2007), "10 Trends: A Study of Senior Executives' Views of the Future", A CCL White Paper, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, visto en línea el 12 de enero de 2008 en www.ccl.org/leadership/pdf/research/TenTrends.pdf.

Gronn, P. (2003), *The New Work of Educational Leaders: Changing Leadership Practice in an Era of School Reform*, Paul Chapman Publishing, Thousand Oaks, CA.

Hernez-Broomes, G. y R. Hughes (2004), "Leadership Development: Past, Present and Future", reimpreso con autorización de *Human Resource Planning*, 27 (1) (2004), visto en línea el 12 de enero de 2008 en www.ccl.org/leadership/research/sharing/index.aspx.

Higham, R., D. Hopkins y E. Ahtaridou (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for England", informe preparado para el Department for Children, Schools and Families, Inglaterra, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Hobson, A. (2003), *Mentoring and Coaching for New Leaders*, National College for School Leadership, Nottingham.

Hogan, R., G. Curphy y J. Hogan (1994), "What We Know about Leadership: Effectiveness and Personality", en *American Psychologist,* 49, pp. 493-504.

House, R. y R. Aditya (1997), "The Social Scientific Study of Leadership: Quo vadis?", en *Journal of Management,* 23, pp. 409-473.

Huber, S.G. (2004), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Taylor & Francis Group, Londres.

Huber, S.G. (2008), "Management and Leadership Development – New Approaches in Preparing School Leaders", en *International Encyclopaedia of Education*, Elsevier.

Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn y A. Jackson (2006), *Standards for School Leadership: A Critical Review of the Literature*, Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership Ltd., Canberra.

Knapp, M.S., M.A. Copland y J.E. Tabert (2003), *Leading For Learning: Reflective Tools for School and District Leaders*, Center for the Study of Teaching and Policy, Seattle.

Koren, A. (ed.) (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for Eslovenia", informe preparado por la Escuela de Liderazgo en Educación para el Ministerio de Educación y Deporte, Eslovenia, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Lambrecht, J., C. Hopkins, J. Moss Jr. y C. Finch (2008), "Importance of On-the-Job Experiences in Developing Leadership Capabilities" (MDS-814), visto en límea el 17 de enero de 2008 en http://vocserve.berkeley.edu/Summaries/814sum.html.

Lankard, B. (1996), "New Ways of Learning in the Workplace", ERIC Digest, visto en línea el 7 de enero de 2008 en www.ericdigests.org/1996-2/work.html.

LDS (2007), "Improving School Leadership OECD Project, Background Report – Irlanda", informe preparado por el Programa Leadership Development for Schools (LDS) para el Department of Education and Science, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Louden, W. y H. Wildy (1999), "Short Shrift to Long Lists: An Alternative Approach to the Development of Performance Standards for School Principals", en *Journal of Educational Administration,* 37(2), pp. 99-120.

Luck, C. (2003), *It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers*, National College for School Leadership, Nottingham, Inglaterra.

Mahieu, P. (1998), "Het Jaar 8, Schoolleiding in Historisch Perspectief", en L. Braeckmans, P. Mahieu y G. Van Horebeek, *De Schoolleider in Beeld, 25 Jaar Directie-opleidingen*, Garant, Leuven/Apeldoorn.

Martin, A. (2007a), "What's Next? The 2007 Changing Nature of Leadership Survey", Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, visto en línea el 12 de enero de 2008, en www.ccl.org/leadership/pdf/research/WhatsNext.pdf.

Martin, A. (2007b), "The Changing Nature of Leadership: A CCL White Paper", Center for Creative Leadership, Greensboro, NC, visto en línea el 12 de enero de 2008, en www.ccl.org/leadership/pdf/research/NatureLeadership.pdf.

Marquardt, M. (1997), *Harnessing the Power of Action Learning*, American Society for Training and Development, Alexandria, VA.

Matthews, P., H. Moorman y D. Nusche (2008), "Building Leadership Capacity for System Improvement in Victoria, Australia", informe de estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar,* disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

McCall, M.W., M.M. Lombardo y A.M. Morrison (1988), *Lessons of Experience, How Successful Executives Develop on the Job*, The Free Press, Nueva York, NY.

Moller, J. y M. Schratz (fecha de publicación, 2008), "Leadership Development in Europe", en G. Crow, J. Lumby y P. Pashiardis (eds.), *UCEA/BELMAS/CCEAM International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, Erlbaum Publishing Company, Mahwah, NJ.

Moorman, H. (1997), *Professional Development of School Principals for Leadership of High Performance Learning Communities*, el informe preliminar de la Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities, con fecha 20 de septiembre de 1999, extractos vistos el 8 de enero de 2008, en www.e-lead.org/principles/principal.asp.

Morgan, M. y C. Sugrue (2005), *Evaluation of the MISNEACH Programme*, Clare Education Centre, Ennis, Irlanda.

Murphy, J., H. Moorman y M. McCarthy (aceptado para publicación), *A Framework for Rebuilding Initial Certification and Preparation Programs in Educational Leadership: Lessons from Whole-State Reform Initiatives*, Teachers College Record, Teachers College, Columbia University, Nueva York, NY.

NCSL (National College for School Leadership) (2003a), "What Leaders Read 1", resumen de G. Yukl (2001), *Leadership in Organisations*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

NCSL (2003b), "What Leaders Read 1", resumen de M. McCall, M. Lombardo y A. Morrison (1988), *The Lessons of Experience*, The Free Press, Nueva York, NY.

NSDC (National Staff Development Council) (2001), *Standards for Staff Development* (revisado), Oxford, Ohio.

Newmann, F., B. King y P. Youngs (2000), "Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools", en *American Journal of Education*, 108 (4), pp. 259-299.

New Zealand Ministry of Education (2002), *Principals' Development Package*, documento inédito.

Northouse, P. (1997), *Leadership Theory and Practice*, Sage, Thousand Oaks, CA.

OECD (2001), *New School Management Approaches*, OECD, París.

OECD (2004), *Trends in Human Resources Management Policies in OECD Countries: An Analysis of the Results of the OECD Survey on Strategic Human Resources Management*, OECD, París.

Orr, M. T. (2003), "Evaluating Educational Leadership Preparation: A Review of Empirical, Conceptual and Methodological Literature", informe presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.

Orr, M.T. y S. Orphanos (2007), "Learning Leadership Matters: Teachers' Experiences of Innovatively and Conventionally Prepared Principals", informe presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.

Orr, M.T., R. Silverberg y B. Letendre (2006), "Comparing Leadership Programmes from Pipeline to Preparation to Advancement: A Study of Multiple Institutions Leadership Preparation Programmes", informe presentado en la reunión anual de la American Education Research Association, San Francisco, CA.

Schratz, M. y K. Petzold (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for Austria", informe preparado por el Departamento de Educación Magisterial e Investigación Escolar, Universidad de Innsbruck, para el Ministerio Federal de Educación, las Artes y la Cultura de Austria, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Scottish Executive Education Department (2007), "Improving School Leadership, OECD Background Report: Scotland", disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

SREB (Southern Regional Education Board) (sin fecha), *University Leadership Network Framework*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, visto en línea el 7 de enero de 2008, en www.sreb.org/main/Leadership/UnivLead/SREB_UniversityLeadershipFramework.pdf.

SREB (sin fecha), *Schools Can't Wait: Accelerating the Redesign of University Principal Preparation Programs*, Southern Regional Education Board, Atlanta, GA, visto en línea el 7 de enero de 2008, en www.sreb.org/programs/hstw/publications/special/06V04_Schools_Cant_Wait.pdf.

SREB (sin fecha), *Good Principals Aren't Born – They're Mentored: Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?,* Southern Regional Education Board, Atlanta, GA.

Stewart, D. (2000), *Tomorrow's Principals Today*, Kanuka Grove Press, Palmerston North.

Stoll, L., H. Moorman y S. Rahm (2008), "Building Leadership Capacity for System Improvement in Austria", informe de un estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Swedish National Agency for School Improvement (2007), "Improving School Leadership, Background Report Suecia", disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Tjedvoll, A., C. Wales y A. Welle-Strand (2005), "School Leadership Training Under Globalization: Comparisons of the UK, the US and Noruega", en *Managing Global Transitions*, 3 (1), Primavera.

U.S. Department of Education, National Institute on Educational Governance (1999), *Effective Leaders for Today's Schools: Synthesis of a Policy Forum of Educational Leadership*, U.S. Department of Education, Washington, DC.

Waters, J. T., R.J. Marzano y B.A. McNulty (2003), *Balanced leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*, Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO.

West-Burnham, J. y J. Ireson (sin fecha), *Leadership Development & Personal Effectiveness*, National College for School Leadership, Nottingham.

Yukl, G. (2001), *Leadership in Organisations*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Capítulo 5

Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva

En este capítulo se analiza la oferta de líderes escolares y se identifican estrategias para lograr que la profesión del liderazgo escolar resulte atractiva para los candidatos adecuados. Grandes números de líderes escolares se jubilarán en los próximos años y esto causa inquietud acerca de la escasez de los mismos en varios países. El liderazgo escolar suele percibirse como una profesión poco atractiva, para la cual presentan solicitudes pocos candidatos. Algunos países informan que los maestros y los mandos medios muestran poco interés en ser ascendidos a puestos altos de liderazgo escolar debido a la imagen negativa del trabajo, estructuras inadecuadas de selección, altos niveles de responsabilidad y sueldos relativamente bajos. Para que el liderazgo escolar tenga más éxito en la selección y retención de candidatos de alta calidad, se requiere una acción estratégica de política. Debe concentrarse en la profesionalización de los procesos de selección y sucesión, el ajuste de los incentivos a las nuevas responsabilidades y el diseño de oportunidades de desarrollo de carrera para líderes escolares.

Como se ha destacado en capítulos anteriores, los rápidos cambios en la sociedad y la educación requieren nuevas formas de liderazgo. Es necesario revisar las responsabilidades, la preparación y capacitación, así como las condiciones de trabajo de los directores. En este capítulo nos enfocaremos en políticas orientadas a contratar personas competentes para ejercer la profesión y brindar incentivos para el desempeño superior de los líderes actuales y futuros.

Muchos países esperan un cambio generacional a medida que la generación de líderes escolares nacida después de la Segunda Guerra Mundial se retira. Si bien esto significa una pérdida importante de experiencia, también brinda una oportunidad sin precedentes de contratar a una nueva generación de líderes escolares con el conocimiento, las habilidades y la disposición para satisfacer las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos. Pero algunos países informan que los maestros y los mandos medios muestran poco interés en ascender a puestos altos de liderazgo. Para hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva, los países deberían considerar la formulación de estrategias de planificación de sucesión y selección más eficaces, al proporcionar recompensas adecuadas, mejorar las condiciones de empleo y definir más perspectivas profesionales para el liderazgo escolar.

5.1 La oferta de líderes escolares

A pesar de que la edad promedio de los líderes va en aumento en los países de la OCDE (véase el capítulo 1), muchos países informan a la vez de números decrecientes de solicitudes para puestos de liderazgo escolar. Algunos mencionan que se acerca una “crisis de liderazgo”. En esta primera sección se analiza la situación de la oferta del personal de liderazgo escolar y se examinan los factores motivantes y desalentadores que influyen en la decisión de los individuos con respecto a solicitar un puesto de liderazgo escolar.

Los países tienen dificultades para cubrir los puestos de director

Debe notarse que en la mayoría de los países la inquietud acerca de la escasez del personal de liderazgo escolar de hecho se refiere a dificultades para cubrir el puesto de *director*. Si bien en casi todos los países participantes hay preocupación acerca de la baja en el número de solicitudes para dicho puesto, casi ningún país informa de escasez de líderes de nivel medio, directores asistentes o adjuntos.

De los 22 sistemas educativos que participaron en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar*, 15 informaron que tienen dificultades para encontrar suficientes candidatos adecuados para la dirección. Por ejemplo, en Chile, varios municipios enfrentan problemas para encontrar los cinco solicitantes adecuados requeridos para la segunda etapa de la competición pública para puestos de liderazgo escolar. En Hungría, se estima que sólo cerca de 1.25 candidatos presentan solicitud por puesto en promedio, lo que por lo general incluye al director actual. En Inglaterra, casi un tercio de los puestos de director deben anunciarse de nuevo debido a que no se presenta ningún candidato apropiado. En Noruega, los Países Bajos y Escocia, también se han anunciado los puestos de dirección durante largos periodos de tiempo. Entre los

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

países que no experimentan dificultades para contratar a directores, Portugal informa que esto se debe al hecho de que de 80% a 90% de estos puestos ha sido ocupado por maestros que fueron elegidos como directores por sus colegas.

Encuestas acerca de la planificación de la sucesión en diferentes países han revelado que los profesores y el personal gerencial del nivel escolar con alto potencial de liderazgo a menudo no se interesan por ascender a la dirección. Por ejemplo, el NCSL (2006a) informa que en Inglaterra 43% de los directores adjuntos y 70% de los líderes de nivel medio expresan el deseo de no avanzar hacia la dirección. En otro estudio realizado con dos autoridades educativas locales inglesas y galesas (James y Whiting, 1998a y 1998b) se descubrió que apenas 18% de los directores adjuntos de secundaria buscaban activamente la dirección y sólo 25% pensaba hacerlo en el futuro. En un estudio de Estados Unidos de América (Pounder y Merrill, 2000, citado en Norton, 2003), únicamente 30% de 170 directores asistentes de secundaria y directores de nivel medio indicaron que tenían la meta profesional de buscar una dirección de escuela preparatoria.

Factores que influyen en la motivación de los individuos para solicitar un puesto de director

Para poder ampliar el número de solicitantes de un puesto de director, es importante que los responsables de política educativa comprendan qué factores influyen en las decisiones de las personas con respecto a solicitar un puesto de director.

Por lo regular motivaciones intrínsecas como la plenitud intelectual y la contribución a la mejora escolar se destacan como los factores principales por los que las personas eligen convertirse en líderes educativos. En Canadá, Begley et al. (1990) encontraron que la motivación intrínseca, incluyendo un compromiso con el aprendizaje permanente y el deseo de influir, eran factores de fuerte atracción a los puestos de liderazgo escolar. De forma concordante con estos resultados, los hallazgos de Beaudin et al. (2002) en Estados Unidos de América confirman que cerca de 50% de los administradores y 39% de los maestros fueron atraídos a puestos de liderazgo porque representaban un nuevo desafío y una oportunidad de ejercer influencia. En una encuesta de 2004 sobre actitudes con respecto a la función del director de primaria, realizada por un grupo interesado en Irlanda, los dos principales factores de persuasión de los maestros que se proponían convertirse en directores eran "deseo de influir en la cultura escolar" y "deseo de convertirse en líder de una comunidad escolar" (IPPN, 2006). En un estudio comparativo de directores australianos y estadounidenses, Su *et al.* (2003) revelaron que en ambos países los directores son motivados sobre todo por recompensas intrínsecas, como tener un empleo personalmente satisfactorio, brindar liderazgo eficaz y hacer una contribución a la sociedad.

Al mismo tiempo, varios factores relacionados con la selección y las condiciones de trabajo de los directores escolares pueden actuar como barreras para los candidatos que pudieran interesarse. Primero, los procedimientos utilizados pueden desanimar a las personas calificadas. En Australia, por ejemplo, la investigación de varios estados ha mostrado que los procesos de selección con base en la escuela son vistos de manera general como fallidos. En un estudio realizado en el oeste de Australia, casi la mitad de quienes respondieron citaron el proceso de selección como el mayor elemento disuasivo para los posibles solicitantes (Pritchard, 2003).

Segundo, los posibles directores futuros pueden dudar en presentar su solicitud debido a la inquietud acerca de la sobrecarga de trabajo del puesto y el equilibro trabajo-vida

personal. Beaudin *et al.* (2002) encontraron que en Estados Unidos de América las horas de trabajo más largas requeridas por el puesto de dirección eran un importante factor desalentador para los posibles candidatos. En una encuesta australiana sobre planificación de la sucesión (Lacey, 2000) se reveló que los desincentivos más fuertes para el ascenso a la dirección identificados por los maestros incluían los efectos negativos en la familia, el nivel de estrés experimentado en el trabajo, el impacto de problemas sociales en la función y el tiempo requeridos por la función. En un estudio de caso de Inglaterra (James y Whiting, 1998a) se identificó a la sobrecarga de trabajo de la función y el impacto negativo en la familia del individuo como dos (de seis) factores importantes que habían influido en la decisión de los directores adjuntos de no solicitar la dirección.

Tercero, los niveles de sueldos relativamente bajos también parecen tener repercusión en la decisión de los maestros de no solicitar el puesto de dirección (Kimball y Sirotnik, 2000; Norton, 2003; Whitaker, 2001). En Estados Unidos de América, en estudios realizados por Whitaker (2001; 2002) se identifican los bajos salarios como el factor principal que desalienta a los posibles solicitantes y ERS (1998, 2000) descubrió que el hecho de que los superintendentes perciban sueldos insuficientes en comparación con sus responsabilidades es la barrera más importante al solicitar la dirección. En estudios efectuados en Australia (Lacey, 2002) también se citó a los sueldos como un fuerte elemento desalentador para los posibles solicitantes.

Por último, la falta de perspectivas profesionales para el ascenso y el desarrollo en el trabajo puede contribuir a hacer del liderazgo escolar una elección de carrera poco atractiva. La mayoría de los países no parece ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional futuro de los directores. En la conferencia de desarrollo de liderazgo de la OCDE llevada a cabo en Dublín del 7 al 8 de noviembre de 2007, algunos delegados se refirieron a la dirección como una "sentencia de cadena perpetua" debido a que las posibilidades de desarrollo profesional son tan limitadas. En un estudio exploratorio sobre las causas del agotamiento de los directores, Whitaker (1996) mantiene que los directores en Estados Unidos de América no tienen una idea clara sobre lo que pudieran hacer después de dejar la dirección; la mayoría piensa en volver a la enseñanza o asumir un puesto dentro de la administración educativa. En muchos países volver a la docencia después de ocupar la dirección se considera problemático, pero hay pocas posibilidades alternativas.

Los descubrimientos mencionados sugieren que las políticas para seleccionar y mantener un equipo de liderazgo escolar con gran motivación necesitan asegurar tanto que la motivación intrínseca se sostiene, como que se proporcionan incentivos extrínsecos para atraer a candidatos motivados. Johnson *et al.* (2005) revelaron en el caso de los docentes que hay interacciones importantes entre las recompensas intrínsecas y extrínsecas. Por ejemplo, los niveles de sueldos pueden adquirir mayor relevancia como factor motivador cuando otras circunstancias dificultan que los individuos funcionen bien (OECD, 2006). Las recompensas extrínsecas pueden ser de importancia en el aumento de la motivación para realizar actividades de un interés inherente (OECD, 2006).

El análisis de los factores que influyen en la motivación de los posibles directores debe contextualizarse. En la mayoría de los países, las dificultades para atraer candidatos para el liderazgo escolar no son un fenómeno generalizado; más bien, se concentran en ciertos tipos de escuelas o ciertas zonas. Por ejemplo, Australia, Nueva Zelanda, Irlanda e Irlanda del Norte informan de dificultades particulares para atraer directores a escuelas pequeñas y en Austria es difícil encontrar candidatos para ciertas regiones geográficas debido a la baja movilidad poblacional. En Bélgica (Flandes) e Inglaterra, las escuelas de zonas urbanas enfrentan dificultades particulares. En Inglaterra, las vacantes para puestos de dirección son cerca de cinco veces más en zonas de la ciudad de Londres que en otras escuelas. En Francia, la comunidad

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

flamenca de Bélgica, Irlanda del Norte y los Países Bajos, los problemas relacionados con la ocupación de vacantes se concentran en la educación primaria.

En otros países se informa que no se han realizado investigaciones a nivel nacional con respecto a por qué los candidatos calificados eligen no solicitar puestos de liderazgo escolar. Para impedir una posible baja en la cantidad o calidad de líderes escolares, los responsables de política educativa necesitan conocer mejor las circunstancias específicas del país que desaniman a las personas de solicitar puestos de liderazgo escolar.

Las políticas laborales orientadas a hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva deben concentrarse en mejorar los factores que se ha encontrado que tienen una influencia negativa en la motivación de candidatos muy calificados. Tales factores incluyen procesos improcedentes de planificación de sucesión y reclutamiento, apoyo e incentivos inadecuados, así como falta de oportunidades para el desarrollo profesional. Aun cuando estos factores parecen pertinentes para la mayoría de los países de la OCDE, es importante tomar en cuenta que la situación de oferta de directores varía de manera significativa en los diferentes ambientes y que las respuestas necesitan adaptarse al contexto nacional, regional y local.

5.2 Selección de maestros eficaces

El objetivo de cualquier proceso de selección es elegir a un candidato que ocupe con éxito el puesto vacante y que lo haga mejor que todos los demás candidatos (DEECD, 2007). Para lograr que el proceso sea lo más objetivo posible, es importante desarrollar estructuras sistemáticas que garanticen que los procedimientos de selección y los criterios utilizados sean eficaces, transparentes y congruentes. Los procesos de selección pueden tener un fuerte impacto en la calidad del liderazgo escolar. Los programas de formación y desarrollo futuros para el liderazgo escolar tendrán un impacto mayor si se proporcionan a personas que ya aportan una alta motivación y potencial de liderazgo al puesto.

¿Qué calificaciones necesitan los líderes escolares?

El primer paso al diseñar procedimientos de selección para líderes escolares es definir los *criterios de elegibilidad* que todos los candidatos deben cumplir sin importar las características de otros candidatos. Esto implica la decisión de seleccionar a líderes futuros entre candidatos provenientes de sectores distintos del educativo o alentarlos dentro de éste, o hacer ambas cosas. Si bien casi todos los países han escogido hasta ahora contratar dentro del sector educativo, algunos están comenzando a experimentar maneras de traer competencias de fuera del sector educativo a los equipos de liderazgo escolar.

El segundo paso es determinar los *criterios de selección* que permiten a los paneles de selección elegir al individuo mejor calificado *de un grupo determinado de candidatos elegibles*. Los criterios de selección deben articular las características esenciales que la persona necesita para desempeñarse con éxito en el trabajo, así como todos los factores deseables que reforzarían la solicitud de un candidato en comparación con otros. Tradicionalmente, los criterios de selección a menudo han incluido la antigüedad como docente, pero en fecha más reciente en muchos países los procesos de selección se concentran más en las habilidades y competencias reales de los candidatos que en la duración de su experiencia como maestros.

En la actualidad en los países de la OCDE el criterio de elegibilidad más importante para convertirse en líder escolar es contar con experiencia docente (véase el anexo 5.A1).

En 14 de 19 países sobre los cuales se cuenta con información específica, los candidatos a ocupar puestos de liderazgo escolar deben tener calificaciones docentes o pedagógicas. En Nueva Zelanda no es obligatoria una calificación formal, pero los candidatos elegibles pueden estar actualmente registrados como maestros. En la mayoría de estos países, los candidatos deben tener también varios años de experiencia docente. Las excepciones son Inglaterra, Portugal, Suecia y Noruega. En Inglaterra, terminar con éxito la Calificación Profesional Nacional para la Dirección (NPQH, por sus siglas en inglés) es el único criterio de elegibilidad y en Portugal los solicitantes deben haber participado en un programa de capacitación en dirección escolar o probar que cuentan con experiencia gerencial. En Suecia, los candidatos deben probar que tienen "perspicacia pedagógica" y algún tipo de experiencia educativa. En Noruega las autoridades locales deciden acerca de los criterios de elegibilidad.

Si bien sólo unos cuantos países han experimentado con la selección de líderes escolares en sectores externos a la educación, los representantes de los países y participantes en la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* discutieron en forma animada si a los líderes escolares debe requerírseles que tengan experiencia o calificaciones como maestros. Casi todos estarían de acuerdo en que las competencias pedagógicas deben estar representadas en el liderazgo escolar; sin embargo, la amplia gama de tareas de liderazgo que hay que realizar puede hacer necesario contratar a un líder pedagógico con experiencia docente y a un líder más gerencial con competencias en áreas como la comunicación y la gestión de recursos financieros y humanos.

Algunos argumentan que las escuelas son organizaciones complejas que requieren habilidades gerenciales y empresariales sofisticadas que no siempre se encuentran en las filas de los maestros. En particular en el sector vocacional y técnico, la misión de la escuela y las áreas de especialización están tan cerca de la industria privada como lo están de la educación. Es probable que los conocimientos del sector privado beneficien a las escuelas y el requisito de un título de profesor constituya un obstáculo en el camino de los posibles candidatos al liderazgo. Los representantes daneses, por ejemplo, sugirieron que no todos los directores escolares necesitan ser capacitados como maestros si estas importantes competencias pedagógicas ya están representadas en el equipo de liderazgo escolar.

Otros expresan su desacuerdo, manifestando que las escuelas deben ser dirigidas exclusivamente por pedagogos. Sólo ellos tienen la sensibilidad para elegir al personal y el íntimo conocimiento de la esencia educativa necesaria para que las escuelas alcancen el éxito. Cantidades abundantes de talento de liderazgo no aprovechado yacen latentes en las escuelas. Es necesario invertir más esfuerzo y recursos en la identificación y el desarrollo de este talento. Con certeza, no debe considerarse hacer esfuerzos por reclutar a personas de fuera hasta agotar todos los intentos posibles para aprovechar el talento que pueda encontrarse en las escuelas; tal es el argumento. La Regional Training Unit de Irlanda del Norte, por ejemplo, no cree que los nuevos líderes escolares provendrán de profesiones ajenas a la docencia. Más bien, busca la calidad y la capacidad de los jóvenes profesionales que ingresan a la profesión docente y cuyo acceso a los puestos de liderazgo debe facilitarse.

Hay puntos fuertes y débiles en ambos argumentos. Mucho talento en las escuelas parece poco dispuesto a ascender a puestos de liderazgo y la experiencia como maestro —o incluso como administrador subordinado— a veces ayuda relativamente poco a prepararse para el trabajo del director. Es necesario poner más énfasis en la planificación de la sucesión para ampliar el grupo de solicitantes entre los propios maestros. Abrir los puestos de liderazgo a candidatos ajenos a las escuelas pero con un entendimiento de la pedagogía, como se ha hecho en Suecia, es otra manera de responder.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

A pesar de que hay argumentos legítimos en ambos lados de este tema, parece que el tamaño y la complejidad de algunas escuelas pueden requerir equipos de liderazgo donde uno o más miembros aporten competencias encontradas en gerentes y líderes externos al sector educativo. Las escuelas o conglomerados de escuelas pueden beneficiarse de los conocimientos empresariales de alguien que no tiene un estatus de maestro calificado, pero que puede gestionar la complejidad de las finanzas escolares o establecer lazos con industrias locales.

Los Países Bajos constituyen uno de los pocos países que han introducido la contratación de los líderes escolares en sectores externos a la educación. Los resultados iniciales de la evaluación del programa piloto holandés informan de desarrollos positivos (véase el recuadro 5.1). Suecia es otro ejemplo de un país donde es posible emplear a líderes escolares que no tienen experiencia docente. Pero esto sucede rara vez; en 2005, cerca de 3% de los líderes escolares no contaban con este tipo de experiencia. Entre ellos había psicólogos escolares, oficiales militares y ex gerentes de empresas.

Más allá del criterio de elegibilidad inicial, los países necesitan desarrollar criterios de selección para comparar a los candidatos entre sí. Por lo general en varios países la selección de los directores ha estado vinculada con su duración en el servicio como profesores. No obstante, en casi todos los países se ha reconocido la insuficiencia de la antigüedad como un criterio de selección y sólo unos cuantos países, incluyendo Austria, Corea y España, mantienen la antigüedad como un criterio de selección importante. En muchos países, hay un nuevo énfasis en romper los modelos jerárquicos de liderazgo para permitir un surgimiento más rápido de personal dinámico más joven en los puestos de liderazgo. En Corea, por ejemplo, nuevos criterios de selección se introducirán para concentrarse más en las competencias que en la antigüedad como maestro.

Recuadro 5.1 **Traer líderes empresariales a las escuelas: experiencia de los Países Bajos**

En los Países Bajos, mucha atención se ha dirigido en fecha reciente a reclutar a líderes escolares en sectores externos a la educación, en especial para las escuelas primarias. Un ejemplo es *Bazen van buiten*, un programa de capacitación dirigido a líderes del sector empresarial para convertirlos en líderes escolares de primaria. Estos líderes recién capacitados no tienen calificaciones en educación, se centran por completo en la gestión y el liderazgo. De acuerdo con el informe nacional holandés, las evaluaciones iniciales mostraban resultados positivos y consideraban que esta iniciativa es muy prometedora. En la primera ronda del programa, 13 participantes completaron la capacitación y se convirtieron en líderes escolares. Los involucrados en este proyecto apreciaban la visión fresca que los nuevos directores traían a las escuelas de sectores externos a la educación.

Fuente: Bal y de Jong (2007).

Casi todos los países resaltan la necesidad de considerar una amplia gama de aspectos en su evaluación de los candidatos para el liderazgo escolar. Los criterios de selección utilizados con mayor frecuencia son la *experiencia gerencial o de liderazgo* (en Austria, Dinamarca, España, Irlanda, Irlanda del Norte, Israel y Portugal), *calificaciones adicionales, académicas o de*

otro tipo (en Austria, España, Irlanda, Irlanda del Norte y Portugal), *habilidades interpersonales y personales* (en Austria, Dinamarca, Irlanda e Irlanda del Norte), *visión y valores para el liderazgo escolar* (Austria, Dinamarca, Irlanda e Israel) y la *calidad de las propuestas de trabajo para la escuela* (en Austria, Chile, Eslovenia, España y Hungría).

Las estructuras sistemáticas son esenciales para hacer los procesos de contratación lo más objetivos posible. La lista de competencias requerida para el puesto debe tomar en cuenta el estado actual de la escuela y los acontecimientos futuros posibles. Por ejemplo, en Victoria (Australia), el Departamento de Educación ha desarrollado cinco criterios de selección que se cree capturan el trabajo esencial de los líderes escolares. Además, el consejo escolar puede añadir un criterio comunitario que refleje necesidades o problemas locales específicos (véase el recuadro 5.2). En Inglaterra, aunque los criterios de selección son determinados por el consejo, el National College for School Leadership (NCSL) alienta a sus miembros a reflexionar acerca de las principales dificultades que la escuela enfrenta, sus aspiraciones para el futuro y los posibles cambios futuros en la comunidad y el sistema educativo. Con base en este análisis se les pide que describan la función y el candidato ideal en una manera exigente pero realista.

Recuadro 5.2 **Criterios de selección de líderes escolares en Victoria (Australia)**

Con anterioridad a 2005, el proceso de selección de Victoria había sido criticado por desalentar a los posibles candidatos de solicitar el puesto. Para responder a esta crítica, en 2005 el gobierno del estado de Victoria introdujo un nuevo proceso de selección de directores, como parte de su agenda de mejora escolar general. Los principales elementos de esta iniciativa incluyen: prácticas modernas de selección en vez de basar las decisiones de selección sobre todo en los resultados de las entrevistas, representación de los directores en los paneles de selección, diseño de los criterios de selección para que reflejen las diferentes necesidades y características de las escuelas, incluyendo las metas y objetivos principales; alentando de manera proactiva a los solicitantes con el perfil requerido a participar en el proceso de selección, y alentando una mayor comunicación en dos vías entre los candidatos y la escuela.

Se desarrollaron cinco criterios obligatorios de selección, con base en los dominios cruciales de liderazgo que el Departamento de Educación considera que capturan la esencia del trabajo de los líderes escolares, los cuales se presentaron en la Estructura de Desarrollo de Aprendizaje para Líderes Escolares del departamento. Además, puede incluirse el criterio comunitario no obligatorio para reflejar las necesidades locales.

- **Liderazgo técnico:** capacidad demostrada para optimizar de manera eficaz los recursos humanos, financieros y físicos de la escuela mediante prácticas gerenciales y sistemas y procesos organizacionales sólidos que contribuyan a la implementación de la visión y las metas de la escuela.
- **Liderazgo humano:** capacidad demostrada para propiciar un ambiente de aprendizaje seguro, intencionado e inclusivo y la capacidad para desarrollar relaciones constructivas y respetuosas con el personal, los alumnos, los padres de familia y otros interesados.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Recuadro 5.2 **Criterios de selección de líderes escolares en Victoria (Australia)** (*cont.*)

- **Liderazgo educativo:** capacidad demostrada para dirigir, gestionar y supervisar el proceso de mejora escolar mediante un entendimiento actual y crítico del proceso de aprendizaje y sus implicaciones para mejorar la enseñanza y aprendizaje de alta calidad en cada aula de la escuela.
- **Liderazgo simbólico:** capacidad demostrada para modelar los valores y conductas importantes para la escuela y la comunidad, incluyendo un compromiso de crear y sostener comunidades de aprendizaje profesional eficaces dentro de la escuela y en todos los niveles del sistema.
- **Liderazgo cultural:** entendimiento de las características de las escuelas eficaces y capacidad demostrada para dirigir la comunidad escolar en el fomento de una visión del futuro, apuntalada por propósitos y valores comunes que asegurarán el compromiso y el ajuste de los interesados para realizar el potencial de todos los estudiantes.
- **Criterio comunitario:** la suma de un criterio comunitario brinda una oportunidad al consejo escolar (o comité cuando no hay un consejo) de estructurar un criterio informado por el contexto y las necesidades de liderazgo específicas de la escuela.

Fuente: DEECD (2007).

Planificación de la sucesión del liderazgo

Para que un país haga mayor hincapié en nutrir y desarrollar el liderazgo dentro de las escuelas, debe enfocarse en cómo identificar y apoyar mejor a los líderes futuros al principio de su carrera. La planificación de sucesión resulta esencial para ampliar el número de solicitantes de puestos de liderazgo escolar y aumentar la cantidad y calidad de los directores escolares futuros. Implica fomentar el interés en el liderazgo al proporcionar oportunidades a los profesores de participar en el liderazgo y de aprender más acerca de las tareas cotidianas que implica, así como ofrecer capacitación para aspirantes a líderes.

Más allá de los estudios de caso y tesis doctorales a pequeña escala, sorprendentemente, hay poca investigación con respecto a la sucesión del liderazgo en la educación. Una de las más sustanciales es el estudio de Hargreaves y Fink (2006) sobre la sucesión del liderazgo y el liderazgo sostenible durante 30 años en ocho escuelas preparatorias de Canadá y Estados Unidos de América. Los investigadores identifican cuatro factores clave en la sucesión del liderazgo.

- *Planificación de la sucesión:* el proceso de seguir a un líder con otro. Encontraron que la mayoría de las decisiones son reacciones no planificadas a eventos con poca preparación previa antes de que los puestos quedaran vacantes. La sucesión planificada no sólo necesita relacionarse con fomentar la continuidad y el desarrollo del legado del líder que sale, pero cuando una escuela se desempeña por debajo de las expectativas, la discontinuidad puede ser el escenario preferido. Como respuesta, los autores recomiendan que todos los planes de mejora escolar deben contener planes de sucesión en los que se

identifiquen las necesidades del liderazgo futuro de la escuela a medida que ésta avanza (sin necesariamente nombrar a individuos específicos para funciones particulares). También proponen que los responsables de nombrar o elegir a nuevos líderes deben tener claro qué se necesita más, si la continuidad o lo contrario.

- *Gestión de la sucesión:* la creación de grandes grupos de liderazgo de los cuales surgen los directores futuros. Hargreaves y Fink señalan que la gestión de la sucesión es cada vez más común en el sector empresarial. Conecta a la sucesión del liderazgo con la creación de un mayor liderazgo distribuido. Una elección estratégica clave aquí es si los posibles líderes deben ser identificados temprano y después recibir apoyo y tutoría (es decir, selección y desarrollo), o si el liderazgo distribuido debe desarrollar el mayor número posible de líderes, de los cuales surgirán los futuros sucesores (desarrollar y seleccionar). Proponen que una manera estratégica de gestionar la sucesión es crear escuelas de desarrollo de liderazgo donde los directores futuros aprendan prácticas sobresalientes de liderazgo y aprendizaje en sitios de excelencia concentrada que después pueden llevar a otras partes del sistema a medida que sus responsabilidades de liderazgo y de carrera avanzan.
- *Frecuencia y duración de la sucesión:* esto aborda los periodos óptimos de ejercicio y rotación del liderazgo. En Canadá y Estados Unidos de América, Hargreaves y Fink determinaron que el periodo óptimo parecía ser de cinco a siete años (véase también Reeves *et al.*, 1998). Los ejercicios más cortos son insuficientes para establecer un compromiso cultural compartido con la misión de la escuela, en tanto que los periodos más largos pueden dar lugar a la falta de esfuerzo y la complacencia. Sin embargo, la investigación acerca del liderazgo en escuelas primarias galesas de gran éxito que operan bajo circunstancias difíciles muestra que un largo ejercicio y la estabilidad del liderazgo de alto nivel puede ser eficaz al desarrollar confianza con la comunidad (James *et al.*, 2006; también Bryk y Schneider, 2004). Por tanto, en términos de política, establecer una expectativa de un ejercicio mínimo (sujeto al desempeño), es una prioridad mejor que establecer un límite de tiempo superior, lo cual puede requerir juicios más complejos y una aplicación variable.
- *La sucesión y el propio ser:* esto se relaciona con los asuntos de desarrollo personal relativos a dejar y no desperdiciar nuestro legado de liderazgo. Ello implica poder enfrentar, aceptar y sobrellevar la salida del liderazgo, lo cual, en muchas maneras, es un ensayo de la salida de la vida. La tarea personal consiste en evitar hacer retroceder a otros para protegerse y, más bien, dejar un legado al desarrollar capacidades de liderazgo en otros. Éstos son temas esenciales que deben abordarse en los programas que desarrollan las capacidades personales, emocionales y reflexivas de los líderes escolares (Harris, 2007; Leithwood y Beatty, 2008) y en la dirección de otros no sólo atrás sino a un lado de uno mismo mediante el liderazgo sistémico (Hopkins, 2008; Hargreaves *et al.*, 2008).

Estos cuatro aspectos enlazan la sucesión del liderazgo con el liderazgo sistémico y el liderazgo distribuido por medio del principio general del liderazgo sostenible. Esto lo definen Fullan (2005) como "la capacidad de un sistema de involucrarse en las complejidades de una mejora continua congruente con los valores profundos del propósito humano" y Hargreaves y Fink (2006) como el liderazgo que "mantiene y desarrolla el aprendizaje profundo para todo lo que se difunde y dura, en maneras que no dañan a otros a su alrededor y que de hecho crean beneficios positivos para ellos… ahora y en el futuro".

En muchos países, la sucesión del liderazgo depende de la autoselección de candidatos talentosos más que de estrategias claras para identificar y desarrollar líderes futuros. En los informes nacionales de los países se muestra con claridad que en la mayoría de ellos se ha prestado atención insuficiente a la identificación y fomento de posibles líderes. Una

investigación de Australia arroja que la autoidentificación como líderes es un proceso gradual de ensayo y error durante el cual los individuos se encuentran vulnerables en el aspecto emocional y a menudo carecen de apoyo profesional y de sistemas (Gronn y Lacey, 2004). Los maestros de aula necesitan ser alentados a pensar en sí mismos como líderes, a manera de primer paso hacia una planificación de sucesión apropiada.

Las personas que han obtenido cierta experiencia en liderazgo o algunos aspectos de éste tienen mayor probabilidad de interesarse en el liderazgo y de confiar en su capacidad para asumirlo (NCSL, 2006b). Por consiguiente, es importante que se brinde a los posibles líderes oportunidades de participar en el liderazgo temprano en su carrera. Esto puede hacerse al distribuir el liderazgo dentro de la escuela y alentar a los docentes a asumir la responsabilidad de ciertas áreas o aspectos del liderazgo (véase el capítulo 3). También puede fomentarse interés en el liderazgo al poner en marcha programas que permitan a los profesores observar y aprender más acerca de las actividades concretas que implica.

Es necesario identificar de manera proactiva a los maestros con alto potencial y alentarlos a desarrollar sus habilidades (véase el recuadro 5.3). Las oportunidades de desarrollo profesional internas pueden ser una buena manera para que los docentes pongan a prueba su potencial para la gestión y el liderazgo. Las oportunidades de capacitación pueden orientarse a desarrollar líderes para las escuelas que lo necesitan en particular, o pueden integrarse a estrategias más amplias para el desarrollo de liderazgo escolar. Además, incluir temas de liderazgo en la formación inicial docente puede fomentar el interés entre los profesores con potencial de liderazgo en el largo plazo.

Recuadro 5.3 **Identificación y desarrollo de líderes futuros**

Ampliación del grupo de solicitantes en Suecia

A principios de la década de 1980, el Estado emprendió iniciativas para animar a los municipios suecos a vitalizar el reclutamiento de los líderes escolares. Hasta entonces la mayoría de los líderes escolares recién contratados eran hombres que ya trabajaban en la escuela que contrataba. Después se realizaron debates. El Estado había iniciado también el trabajo de desarrollo en algunos municipios, donde los maestros interesados en la dirección escolar podían trabajar en "círculos de selección". Para obtener subsidios estatales para financiar estos círculos el municipio tenía que probar que por lo menos la mitad de los participantes eran mujeres. En estos círculos de selección los participantes estudiaban literatura acerca del trabajo del director escolar y se reunían unas 10 veces para analizarla. También siguieron a uno de los líderes escolares del municipio durante unos días para obtener impresiones desde su perspectiva.

En 1987 el parlamento sueco aceptó una ley que requería que los municipios organizaran círculos de selección para maestros y otros interesados en el trabajo de director. A los municipios más pequeños se les pidió que cooperaran entre sí o con municipios más grandes para hacer los grupos de los círculos de selección bastante grandes para actuar como una red estimulante. El consejo nacional de educación produjo los materiales de apoyo. Desde entonces muchos docentes han tenido una buena oportunidad de probar lo que es el trabajo de los líderes

Recuadro 5.3 **Identificación y desarrollo de líderes futuros** (*cont.*)

escolares y decidir si lo desean. Muchos municipios ahora tienen un grupo de selección de maestros interesados en aspirar a la dirección. El director de educación ha podido dar asignaciones de liderazgo más cortas a personas de este grupo para poner a prueba sus habilidades.

El uso de círculos de selección varía en los distintos municipios. Ahora se realizan discusiones en varios ámbitos para revitalizar la idea. Los costos involucrados son, sobre todo, el de cubrir el reemplazo de los profesores que participan en los círculos, en especial para el periodo en el que actúan como sombra de un líder escolar. Los municipios consideran que ha sido una buena inversión en su sistema educativo. Muchas más personas —mujeres en particular— solicitan los puestos de líder escolar hoy día en comparación con la década de 1980.

El programa *Fast Track* en Inglaterra

El *Fast Track Teaching* es un programa de desarrollo de liderazgo acelerado operado por el National College for School Leadership (NCSL). Está diseñado para los maestros de aula que se encuentran en las primeras etapas de su carrera y que han demostrado contar con el potencial para avanzar rápidamente a puestos de liderazgo de alto nivel. El programa está diseñado para durar hasta cinco años, con la expectativa de que el maestro de *Fast Track* logrará su primer puesto de director asistente, director adjunto o profesor de habilidades avanzadas en cuatro años. Hasta ahora la evidencia sugiere que el programa *Fast Track* ayuda a acelerar la tasa en la cual surgen los candidatos a puestos de liderazgo.

Fuente: Swedish National Agency for School Improvement (2007); sitio web del NCSL *www.ncls.org.uk/programmes/fasttrack*.

Procedimientos de selección

Siempre hay un riesgo asociado con el nombramiento de candidatos antes de que hayan demostrado su capacidad de desempeñarse con éxito en el trabajo. Para reducir dicho riesgo, se han probado diversos instrumentos o procedimientos de selección tanto dentro como fuera del sector educativo. Los responsables de política educativa pueden proporcionar paneles de selección con una gama de herramientas o lineamientos para el proceso de selección, con el fin de asegurar que todos los candidatos gocen de una oportunidad justa de mostrar sus conocimientos, habilidades y capacidades.

La mayoría de los países acerca de los cuales se cuenta con información específica utiliza el *desempeño en la entrevista* como el factor más importante para seleccionar candidatos a puestos de dirección (Austria, la comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Israel, Irlanda del Norte, Noruega y Suecia). Otro procedimiento de selección usado por tradición es requerir que los candidatos presenten *propuestas de trabajo para la escuela* (en Austria, Chile, Eslovenia, España y Hungría).

En muchos países se reconoce cada vez más que es importante asignar menos peso al solo desempeño en la entrevista. En Inglaterra, se alienta a los consejos a dar a los candidatos la oportunidad de mostrar toda la gama de capacidades y habilidades personales

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

que poseen mediante procesos de selección más largos que incluyen visitas, entrevistas, presentaciones y evaluación de las habilidades específicas requeridas para el puesto. En Austria los procedimientos de evaluación recientes han recurrido a mecanismos modernos de selección como centros de evaluación y análisis de potencial (véase el recuadro 5.4).

Recuadro 5.4 **Profesionalización de los procedimientos de selección en Austria**

Las medidas de política recientes en Austria han conducido a criterios de selección orientados a la competencia, como los centros de evaluación y los análisis de potencial. Estos procedimientos se encargan en parte a empresas privadas cuya participación ha contribuido a elevar los estándares en la selección de líderes escolares. Este cambio ha ayudado a motivar para ocupar la dirección a maestros que previamente no creían que serían seleccionados. Una de las desventajas mencionadas es que las empresas que contratan o compran *software* de selección pueden aumentar bastante el costo del proceso del mismo.

Fuente: Schratz y Petzold (2007).

La mayoría de los países participantes informan que funcionan con prácticas de selección abiertas. Esto significa que la selección está abierta a todos los candidatos que cumplan con los criterios de elegibilidad, que la disponibilidad de puestos se anuncia de manera amplia y que hay una competición pública para acceder a ellos. La selección abierta implica también que no se restringe a personal de una escuela determinada o de una cierta zona geográfica.

Sin embargo, los informes nacionales indican que la práctica con frecuencia diverge de la teoría. Por ejemplo, investigaciones en la Bélgica flamenca han mostrado que si bien los puestos de liderazgo escolar se anuncian a nivel nacional, los candidatos de la escuela o el consejo escolar en cuestión por lo general tienen ventaja sobre los externos. Aunque no se trata de un criterio oficial, la familiarización con la escuela y con la región suelen considerarse en forma favorable en el proceso de selección (Devos *et al.*, 2005). En España, se da preferencia explícita a los candidatos de la misma escuela y en Austria la mayoría de los candidatos que presentan solicitud suele ser de la misma escuela. Tales realidades restringen el grupo de solicitantes entre los cuales pueden escoger, ya que podrían desanimar a los candidatos calificados de otras escuelas o regiones a presentar su solicitud.

Al mismo tiempo, algunos gobiernos han alentado de manera activa a profesores de otras escuelas a solicitar los puestos de liderazgo. En Suecia, por ejemplo, aunque antes de la década de 1980 más de 75% de los directores recién nombrados había sido seleccionado entre el personal docente de la misma escuela, a mediados de la década de 1990 menos de 20% de los líderes recién nombrados provenía de una escuela donde se les contrató como líderes.

Nivel de toma de decisiones acerca de la selección

La contratación de liderazgo ha sido descentralizada en gran medida de los gobiernos centrales o estatales. En todos los países excepto Australia, Austria, Bélgica (comunidad

francesa) y Francia, el poder de toma de decisiones para contratar directores está en manos del gobierno local o de la junta directiva escolar. Las autoridades locales son responsables de la toma de decisiones sobre contratación en los países escandinavos (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia), así como en Escocia, Hungría y Chile. La escuela,el consejo escolar o comité tiene esta responsabilidad en Eslovenia, España, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte, Nueva Zelanda, los Países Bajos y Portugal.

Sin embargo, esta información sólo indica dónde se ubica formalmente la toma de decisiones, aunque las prácticas reales pueden variar e implicar un número mucho más grande de interesados. Por ejemplo, en las escuelas federales de Austria la autoridad educativa estatal tiene poder formal para elegir al candidato final, pero la corta lista de aspirantes es preparada por un comité a nivel escolar y revisada por el consejo escolar escolar regional, y la decisión final se toma consultando al sindicato magisterial, la comunidad local y el inspector escolar.

A pesar de que muchos países han descentralizado la toma de decisiones sobre contratación a los niveles local o del consejo escolar, los Estados centrales o federales aún tienen dicho poder en unos cuantos países como Austria, Francia e Italia. El nombramiento central de directores puede dar como resultado procesos de selección muy estandarizados y tal vez no permitan que se nombre al candidato más calificado para satisfacer las necesidades locales. Por otra parte, en algunos países como Italia, se manifiesta que las autoridades centrales tienen competencias y habilidades mucho mejores para asegurar que el proceso de selección se realice en una forma libre de prejuicios, justa y transparente. Sin embargo, en una propuesta reciente al gobierno se sugirió que para que los candidatos se ajustaran a las necesidades locales, los consejos escolares deben tener poder de veto sobre los candidatos propuestos por el ministerio (TREELLLE, 2007).

La participación de los consejos escolares en las decisiones sobre contratación tiene la gran ventaja de que permite ajustar los procedimientos de selección para que tomen en cuenta las diferentes necesidades de sus propias escuelas. Al mismo tiempo, puede hacer surgir inquietudes relacionadas con la eficacia y la transparencia. En muchos países los que forman parte de los paneles de selección no reciben capacitación alguna y, por tanto, pueden no estar adecuadamente preparados para operar el proceso con eficacia. Por ejemplo, en Inglaterra, el NCSL (2006a) informa que “el proceso de selección para directores algunas veces se caracteriza por el rigor variable, la aplicación del instinto y la ‘sensación visceral’, la falta de previsión de las necesidades futuras, la falta de conocimiento acerca de los requisitos y los estándares estatutarios y la urgencia de anunciar desencadenada por el miedo a retrasos en el nombramiento”. Por consiguiente, resulta esencial fortalecer las capacidades y la rendición de cuentas de quienes participan en los paneles de selección.

Una manera de asegurar una mayor transparencia en la selección de líderes escolares es desarrollar lineamientos generales para los procesos de selección. En Inglaterra, el National College for School Leadership ha desarrollado lineamientos para que los organismos de gobierno escolar que definen al candidato ideal ofrezcan orientación para los procedimientos de selección y hagan recomendaciones sobre la introducción de los candidatos elegidos al nuevo ambiente. En Victoria (Australia), los miembros del panel de selección reciben también lineamientos detallados en los que se describen los criterios más importantes de selección y se explican los pasos para prepararse para las entrevistas y realizarlas (véase el recuadro 5.2).

La transparencia y la equidad en la selección pueden mejorar al ampliar la participación en los paneles de selección. En algunos procesos de selección se invita a miembros externos, por ejemplo del sector empresarial, para asegurar que el proceso sea lo más objetivo posible

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

(tal es el caso de la Bélgica flamenca). En Suecia los paneles de selección comprenden representantes del equipo docente de la escuela y algunas veces (en especial en la educación secundaria) representantes del alumnado. En Victoria (Australia) y Flandes (Bélgica), ha aumentado la representación de los directores en los paneles de selección.

5.3 Proporcionar la remuneración adecuada

Los informes nacionales de los países preparados para este estudio indican que los niveles de sueldos pueden ejercer un impacto en la atracción del liderazgo escolar como profesión. Si los líderes perciben que sus sueldos son inapropiados y muestran una falta de aprecio por su trabajo, pueden sentirse frustrados y bajar la calidad de su desempeño.

La atracción del liderazgo escolar como una carrera está vinculada con la manera en que la responsabilidad y los niveles de sueldo de los directores escolares se compara con las oportunidades de empleo alternativas para posibles solicitantes. En muchos países los sueldos de los líderes educativos se comparan de modo desfavorable con niveles similares en el servicio público y están rezagados con respecto a los sueldos del sector privado. Más aún, el puesto del director en la mayoría de los países implica un gran aumento en las responsabilidades de liderazgo en comparación con el director adjunto y los líderes de nivel medio, pero las diferencias de sueldos parecen bastante insignificantes.

Panorámica comparativa de las escalas de sueldos

En la gráfica 5.1 se comparan los sueldos básicos mínimos y máximos de los directores en los diferentes países. Los datos presentados en esta sección se refieren a la educación secundaria, pero en la mayoría de estos países, los sueldos de los directores son los mismos en la educación primaria que en la secundaria (Eurydice, 2005). Entre los países incluidos en las gráficas que se presentan a continuación, sólo en Bélgica, Alemania, Francia, los Países Bajos y Finlandia, los sueldos básicos de los directores se elevan significativamente según el nivel de educación que manejen (Eurydice, 2005). También debe observarse que estos datos muestran sólo los niveles de sueldos básicos; no proporcionan información sobre ingresos adicionales, prestaciones o bonos.

En todos los países incluidos en la gráfica 5.1, los sueldos básicos mínimos de los directores en general equivalen al PIB per cápita de cada país o son más altos que éste. Sin embargo, en la República Eslovaca e Italia, los sueldos básicos de los directores están por debajo del PIB per cápita, en 71% y 87%, respectivamente. En el otro extremo del continuo, en el Reino Unido, los sueldos básicos mínimos son el doble del PIB per cápita y en Eslovenia son casi el doble (198%).

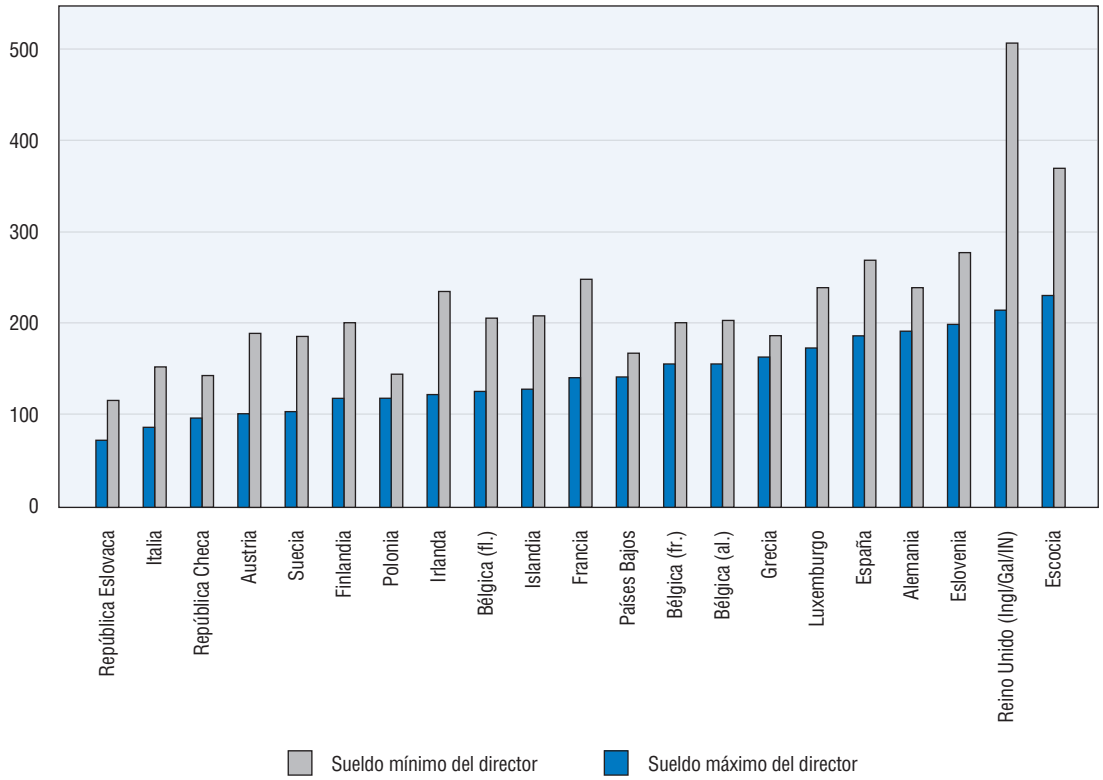
En la mayoría de los países, la progresión de los sueldos de los directores durante su carrera no es excepcional. En las comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Alemania, Polonia, los Países Bajos y Grecia, el porcentaje de aumento entre los sueldos mínimo y máximo se encuentra abajo de 30%. En tanto que los sueldos iniciales de los directores están cerca del promedio en estos países, las perspectivas de evolución de los mismos son limitadas. Sólo en el Reino Unido (sin incluir Escocia), los sueldos de los directores pueden más que duplicarse durante toda su carrera y en Irlanda pueden casi duplicarse (un aumento de 93%). En Austria, Finlandia, Francia, Italia y Suecia, los sueldos de los directores pueden aumentar en 75% o más durante su carrera.

En general, según Eurydice (2005), el contraste entre los sueldos básicos mínimos y máximos de los directores es mucho menos marcado que en el caso de los maestros. Este

progreso más equitativo en sueldos está vinculado con que los sueldos iniciales de los directores por lo general son más altos que los de los maestros y que sus carreras tienden a ser más cortas dados los años adicionales de experiencia requeridos para ocupar la dirección.

Gráfica 5.1 **Sueldos de directores de escuelas secundarias en relación con el PIB per cápita, 2002/2003**

Sueldos básicos anuales brutos mínimos y máximos de los directores de educación general secundaria (CINE 2) relativos al PIB per cápita



Nota: el término sueldo mínimo se refiere al sueldo básico recibido por los directores (solteros, sin hijos, empleados en la ciudad capital) al inicio de su carrera como directores de escuela. En Dinamarca, Alemania, España, Irlanda, Austria, Portugal, Finlandia, Islandia y Noruega, el tamaño de las escuelas tiene un impacto directo en los sueldos básicos mínimos de los directores porque, cuanto más alta sea la matrícula de la escuela, más alto será el sueldo básico mínimo de sus directores. Para estos países, lo indicado es el sueldo básico mínimo en escuelas pequeñas. El término sueldo máximo se refiere al sueldo recibido por los directores de escuela (solteros, sin hijos, empleados en la ciudad capital) al jubilarse o después de un cierto número de años de servicio, sin tomar en cuenta ajustes de sueldo o beneficios financieros vinculados con ningún criterio que no sea el de la duración del servicio. En Alemania, España, Irlanda, Austria, Portugal, Finlandia e Islandia, el tamaño de las escuelas tiene una repercusión directa en los sueldos básicos máximos de los directores porque, cuanto más alta sea la matrícula de la escuela, más alto será el sueldo básico máximo de su director. Para estos países lo indicado es el sueldo básico máximo para las escuelas grandes.

Fuente: Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, Luxemburgo.

Los sueldos del liderazgo en el sector educativo a menudo se rezagan con respecto a los de otros sectores

En esta sección se aborda la atracción de los sueldos del liderazgo educativo en comparación con los sueldos de los gerentes y líderes de otros sectores. Para hacer del liderazgo escolar una opción atractiva de carrera, es importante que los responsables de política educativa

entiendan la manera en que los sueldos del personal educativo gerencial se comparan con los de otros sectores. Aunque no se cuenta con información comparable a nivel internacional, algunos de los informes de los países muestran que los sueldos de los líderes escolares se rezagan con respecto a los sueldos para puestos de una responsabilidad similar en los sectores privado y público. En Flandes, los Países Bajos y España, por ejemplo, los sueldos de los líderes escolares están por debajo de los de niveles similares en el servicio público, como los gerentes de un centro de salud. En Irlanda, los sindicatos de maestros y los organismos profesionales de directores escolares han argumentado que los sueldos, prestaciones y condiciones de trabajo de los directores y directores adjuntos de escuela se comparan de manera desfavorable con los de niveles similares en el servicio público.

Al mismo tiempo, en algunos países los sueldos de los líderes escolares han aumentado en fechas recientes y ahora se comparan favorablemente con los puestos gerenciales en otros sectores. En Nueva Zelanda, por ejemplo, los sueldos de los líderes escolares son competitivos con los de otros sectores públicos y aumentaron más que los sueldos de otros sectores en la década pasada; en Eslovenia los sueldos se han ajustado a los puestos de liderazgo en el sector público no educativo desde 2006. En Inglaterra, los ingresos de los líderes escolares crecieron en 19% en términos reales entre 1997 y 2003, en tanto que los ingresos generales promedio de los trabajadores de los sectores público y privado crecieron en 12% durante el mismo periodo. En los Países Bajos y la Bélgica flamenca, las escalas de sueldos de los directores acaban de ajustarse a manera de respuesta a los estudios comparativos que destacaron la desfavorable situación del sueldo de los líderes escolares, en comparación con el personal gerencial del sector privado (véase el recuadro 5.5).

Los sueldos de los directores no reflejan su carga de trabajo y responsabilidades

Un segundo conjunto de inquietudes se vincula con los sueldos relativos de diferentes profesionales a nivel escolar. Como se analizó antes en este informe, el director tiene la responsabilidad final por los resultados de la escuela y los alumnos, pero esto no se equipara con una diferencia adecuada en su paga.

Recuadro 5.5 **Responder a las inquietudes sobre sueldos en varios países**

En los Países Bajos, el Ministerio de Asuntos Internos y Relaciones de la Commonwealth supervisa los sueldos de los empleados de gobierno en relación con los de los empleados en el sector privado. En un estudio realizado por el ministerio se encontró que los sueldos del personal educativo se rezagan con respecto a los de los empleados del sector de mercado. Los sueldos variaban mucho de acuerdo con la edad, el tipo de contrato y el nivel educativo. Una nueva estructura de sueldos para los líderes escolares se introdujo en los Países Bajos en el contracto colectivo de trabajo 2000-2002 orientado a mejorar los patrones de carrera, por ejemplo al aumentar el máximo de la escala de sueldos.

En la **Bélgica flamenca**, en un estudio comparativo de sueldos realizado en 2001 se concluyó que los sueldos para el personal gerencial en educación se encuentran muy por debajo del promedio del mercado laboral. En el estudio también se

Recuadro 5.5 **Responder a las inquietudes sobre sueldos en varios países** (*cont.*)

encontró que los elementos adicionales que otro personal gerencial recibe, como automóviles de la empresa, gastos y alimentos, tienen un valor importante. La diferencia en el pago entre los directores y los maestros era pequeña. Como respuesta a este estudio sobre sueldos, los directores de escuelas primarias flamencas recibieron un aumento de sueldo, con lo que se amplió la diferencia a este respecto entre ellos y los profesores.

Fuente: Bal y de Jong (2007); Devos y Tuytens (2006).

La gráfica 5.2 muestra el porcentaje de diferencia entre los sueldos básicos máximos de los directores y los sueldos básicos máximos de los maestros. En todos los países, los sueldos básicos máximos de los directores eran más altos que los de los docentes. Sin embargo, en más de un tercio de los países y regiones, la diferencia entre los sueldos máximos de maestros y directores es de 20% o menos y en otro tercio la diferencia es de menos de 40%. No obstante, en Irlanda e Islandia, el porcentaje de diferencia asciende a más de 50% y en Escocia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte combinados), el sueldo básico máximo de los directores es de más del doble que el salario básico máximo de los profesores.

En algunos países no incluidos en esta gráfica, las diferencias entre los sueldos de los maestros y los directores son también pequeñas. En Chile y Corea, los sueldos básicos de los directores siguen la misma escala de sueldos que los de los docentes. En Hungría, los sueldos de los directores en general son sólo 10% más altos que los sueldos de los maestros y en Noruega, los directores tienen sueldos similares a los de los profesores con altas calificaciones.

Más aún, en algunos países como Portugal y Corea, el sistema de compensación no distingue entre maestros, subdirectores y directores, y la antigüedad es el criterio principal para determinar su nivel de sueldo. Esto puede generar una situación en la que algunos directores reciben sueldos más bajos que algunos de los maestros veteranos a quienes dirigen. Parece importante establecer escalas de suelo separadas para maestros y líderes escolares, de modo que el liderazgo escolar resulte más atractivo, en especial para los candidatos más jóvenes.

La pequeña diferencia de sueldo entre los profesores y los directores es una de las razones por las que tan pocos docentes aspiran a puestos de dirección. En los informes de 1998 y 2000 del Educational Research Service (ERS) de Estados Unidos de América se encontró que el hecho de que los superintendentes perciban sueldos insuficientes es la barrera más importante para solicitar puestos de dirección. En una encuesta de planificación de la sucesión australiana (Lacey, 2000) también se citó a los sueldos como un fuerte desmotivador de los posibles solicitantes. En Dinamarca, una encuesta aplicada en 2005 a 890 directores mostró que 56% de ellos opina que la diferencia entre los sueldos de los directores y los de su equipo es *demasiado pequeña* y 39% mencionó que la diferencia en sueldos es *demasiado pequeña* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006).

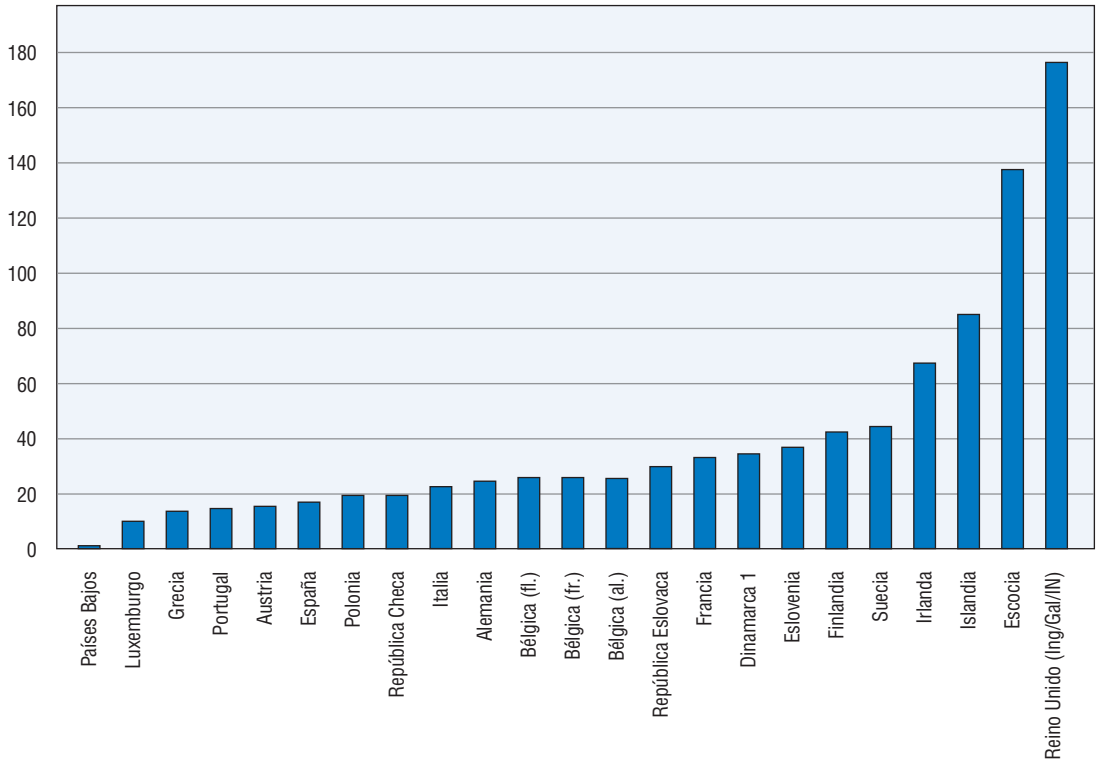
MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Sueldos relacionados con el desempeño individual

En muchos países de la OCDE, los líderes escolares con calificaciones similares que trabajan en el mismo nivel de educación son remunerados de acuerdo con la misma escala de sueldos, sin importar las condiciones de trabajo que enfrentan e independientemente de su desempeño y compromiso. Las escalas de sueldos individualizadas que toman en cuenta el compromiso y el logro sólo existen en unos cuantos países de la OCDE, incluyendo Chile, Eslovenia, Inglaterra, Irlanda del Norte y Suecia (véase el recuadro 5.6).

Gráfica 5.2 **Sueldos de directores de escuela secundaria en relación con los sueldos de los maestros, 2002/2003**

Porcentaje de aumento entre los sueldos básicos máximos anuales brutos de maestros y directores en escuelas de educación secundaria general (CINE 2), relativo al PIB per cápita



Nota: el sueldo básico máximo se refiere al sueldo recibido por los maestros o directores (solteros, sin hijos, empleados en la ciudad capital) al jubilarse o después de un determinado número de años de servicio, sin tomar en cuenta los ajustes salariales o los beneficios financieros vinculados con ningún criterio que no sea la duración del servicio. En los países donde los sueldos de los directores difieren entre escuelas pequeñas y escuelas grandes, se indica el sueldo de los directores en escuelas grandes.

1. Los datos correspondientes a Dinamarca no son comparables en el nivel internacional; los datos surgen del informe de antecedentes del país. La barra para Dinamarca señala el porcentaje de diferencia entre los sueldos anuales brutos promedio, no los sueldos básicos máximos anuales brutos.

Fuente: basado en datos de Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, Luxemburgo.

Según la Organización (OECD, 2006), las recompensas por un desempeño superior pueden ser eficaces para aumentar la motivación cuando la intervención se entiende como una

Recuadro 5.6 **Sueldos individualizados en Suecia**

Los líderes escolares de Suecia reciben un sueldo individualizado, el cual requiere que el director de educación recoja información acerca de la calidad del trabajo que el líder escolar realiza. Los directores de educación intentan encontrar indicadores al observar los principales resultados del aprendizaje entre los estudiantes, al escuchar a los maestros y padres de familia, y al observar la manera en que sus alumnos son recibidos por otras escuelas o por la vida laboral local. El grado en el cual estos procedimientos están sistematizados varía entre los diferentes municipios y entre las juntas directivas escolares que evalúan a los líderes escolares. En algunos municipios los procedimientos se han tomado de la vida empresarial o de otros sectores públicos financiados como los servicios de salud. Otros municipios crean rutinas en cooperación entre el director de educación y el líder escolar.

Fuente: Agencia Sueca Nacional para la Mejora Escolar (2007).

eveluación positiva. Sin embargo, cuando la intervención externa vinculada con el sueldo relacionado con el desempeño es controladora, puede resultar contraproducente (OECD, 2006). Según Gray *et al*., (1999) los sueldos relacionados con el desempeño pueden impactar de manera negativa las culturas colaborativas y el trabajo en equipo. Por tanto, las políticas que implementen una provisión de sueldos diferenciada pueden ser contraproducentes en el proceso de construir ambientes escolares más cooperativos.

Los anteriores descubrimientos sugieren que los sistemas que relacionan el sueldo con el desempeño deben cerciorarse de que los directores perciben que el proceso es equitativo. Si en un sistema se decide introducir sueldos relacionados con el desempeño, es esencial desarrollar indicadores confiables y criterios claros de evaluación, para preparar y capacitar a los evaluadores y asegurar que los procedimientos de evaluación tomen en cuenta el contexto en el cual trabajan los directores.

Sueldos relacionados con la escuela

Los sueldos flexibles también pueden proporcionar incentivos a los líderes escolares para elegir trabajar en escuelas en situación de desventaja o en ubicaciones difíciles. Los informes nacionales revelan que los sueldos algunas veces se relacionan con el nivel de educación, el tipo o el tamaño de escuela, pero sólo en algunos casos se relacionan con las características de la escuela, como su ubicación o ambiente socioeconómico. Esto es problemático en contextos nacionales donde ciertos tipos de escuelas enfrentan dificultades particulares para llenar puestos de dirección, como las escuelas rurales de Australia, Nueva Zelanda, Irlanda e Irlanda del Norte, las urbanas en Inglaterra y las primarias de Bélgica (Flandes), Francia y los Países Bajos.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Algunos países han introducido políticas para proporcionar sueldos ligados a las circunstancias específicas de la escuela. En Francia y Nueva Zelanda, los directores que encabezan escuelas "difíciles" reciben sueldos más altos y en Suecia los sueldos son determinados por el mercado laboral, lo cual significa que se ofrecen sueldos más altos en regiones en donde hay escasez de directores.

Los países con dificultades para atraer a los directores a tipos particulares de escuelas deberían considerar la introducción de estructuras de incentivos más flexibles, con aumentos sustanciales de sueldos para los directores que se encuentran en zonas difíciles. Sueldos que se relacionen con los factores de nivel escolar pueden brindar posibilidades de ajustar la oferta y la demanda mediante incentivos para trabajar en zonas que no resultan atractivas. También pueden contribuir a aumentar la motivación de los líderes escolares y asegurar que a todas las escuelas se les proporcionen líderes escolares de calidad similar.

De igual manera, se requiere flexibilidad al incentivar a los miembros de los equipos de liderazgo en el nivel escolar. En algunos países donde las escuelas promueven y practican el liderazgo distribuido, se han desarrollado arreglos especiales para incentivar la participación y el desempeño de los mandos medios en los equipos de liderazgo (véase el capítulo 3).

5.4 Organizaciones profesionales para líderes escolares

Los asuntos tratados en este capítulo son de gran relevancia para el trabajo y la carrera de los líderes escolares. Para que las reformas a la fuerza de trabajo se implementen con éxito es importante que los líderes escolares participen de manera activa en la formulación de políticas y sientan que la reforma les pertenece. Mediante su participación en las organizaciones profesionales, pueden asumir asuntos de política de la fuerza de trabajo y contribuir a conformar las condiciones bajo las cuales trabajan. En sus informes nacionales y en las reuniones de la actividad *Mejorar el liderazgo escolar,* muchos países han hecho hincapié en la importancia de involucrar a interlocutores sociales para hacer avanzar la reforma de la fuerza de trabajo. Por otra parte, los grupos interesados no deberían ser capaces de bloquear reformas importantes dictadas mediante el proceso democrático (OECD, 2005). Para encontrar el equilibrio adecuado, resulta esencial mantener un diálogo continuo y abierto entre los líderes escolares y su representación y los responsables de política educativa.

La influencia de las organizaciones profesionales en la política del liderazgo escolar puede ser ejercida por medio de negociaciones con las autoridades educativas gubernamentales o de la prestación de servicios a los líderes escolares por parte de las organizaciones profesionales mismas.

Todos los países han establecido uno o varios sindicatos magisteriales en los que tanto los profesores como los líderes escolares están representados en conjunto. En la mayoría de los casos, los sindicatos magisteriales tienen el mandato de proteger los intereses de todo el personal educativo, del cual los maestros conforman, como es obvio, la gran mayoría. Además, todos los países, excepto Finlandia y Portugal, tienen también sindicatos de maestros o asociaciones profesionales específicos en los que sólo se representa a los líderes escolares (véase el anexo 5.A2).

A pesar de que los términos sindicato y asociación profesional se usan de manera intercambiable en muchos países, nosotros utilizamos el término *sindicato* para referirnos a las organizaciones que participan en negociaciones sobre asuntos como los

sueldos, las condiciones de trabajo, la carga de trabajo y los recursos generales para la educación; aplicamos el término *asociación profesional* a otros organismos que representan a la profesión, pero que no participan en las negociaciones de empleo. Por ejemplo, en Corea los sindicatos de enseñanza negocian mejoras al estatus económico y social de la fuerza de trabajo educativa (es decir, sueldos y condiciones de trabajo), en tanto que la asociación profesional negocia otras políticas incluyendo la capacitación y la mejora profesional. Sin embargo, en la mayoría de los países la distinción es aún vaga y los mandatos de los sindicatos y las asociaciones profesionales a menudo se traslapan. Algunos organismos representativos de líderes escolares pueden asumir las funciones de la asociación profesional y del sindicato.

Sindicatos

Muchos países tienen sindicatos separados para los directores escolares (Dinamarca, Escocia, Francia, Hungría, Inglaterra, Irlanda del Norte, los Países Bajos, Noruega y Suecia), además de los sindicatos magisteriales que comprenden tanto a los maestros como a los directores. Las relaciones entre los sindicatos magisteriales y los sindicatos del liderazgo escolar pueden ser tensas en ocasiones. En Suecia, por ejemplo, hay una brecha ideológica entre los dos tipos de organismos representativos. El sindicato magisterial afirma que los maestros y los directores escolares deberían pertenecer al mismo sindicato puesto que contemplan al sector educativo como una sola unidad con intereses homogéneos. Por otra parte, el sindicato de directores argumenta que el liderazgo escolar es una profesión separada con intereses separados y debe, por tanto, ser representada por una organización propia. Establecer sindicatos de directores separados puede ser visto como un paso hacia el desarrollo de la profesión como separada de la profesión docente.

En todos los países excepto Bélgica (comunidad francesa), España, Francia, Hungría y Portugal, las condiciones de empleo de los directores son definidas por contratos colectivos acordados entre la autoridad gubernamental empleadora y los sindicatos de maestros/directores. La negociación colectiva lleva a resultados diferentes que las negociaciones realizadas por los directores individuales o las reglamentaciones gubernamentales que simplemente determinan los sueldos y condiciones de trabajo de los directores.

Donde hay contratos colectivos, en la mayoría de los casos se acuerdan en el nivel central/regional (en Austria, Chile, Eslovenia, Finlandia, Irlanda, Irlanda del Norte e Israel). En Suecia la negociación colectiva tiene lugar en el nivel municipal/local y en Dinamarca y Noruega se realiza tanto en el nivel central como en el local. En Suecia, los sueldos y las condiciones de trabajo se negocian entre el sindicato y el consejo escolar empleador antes de que se tome la decisión final de contratar a un nuevo líder escolar.

Chile es un caso interesante donde el sindicato magisterial negocia los sueldos y las condiciones de trabajo con el gobierno central, aunque la fuerza de trabajo docente es empleada por los municipios y entidades sostenedoras privadas. Los municipios están organizados en una organización privada sin fines de lucro que actúa como grupo de presión el cual demanda que las condiciones de empleo de los maestros deberían negociarse localmente con los auténticos empleadores. Sin embargo, el gobierno central ha manifestado que los diferentes recursos y capacidades gerenciales de los municipios requerían la centralización de las reglamentaciones y las intervenciones para defender los objetivos políticos de equidad y mejora de la educación.

En contraste, en los Países Bajos, todos los sectores educativos tienen sus propias organizaciones empleadoras y las organizaciones de empleados y empleadores gestionan en conjunto la administración sectorial del mercado laboral educativo. El sistema educativo

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

avanza hacia la total descentralización de las condiciones laborales tanto para la educación primaria como secundaria.

Asociaciones profesionales

Diez de los 22 países/regiones participantes cuentan con asociaciones profesionales para líderes escolares (Australia, Austria, Bélgica [Flandes], Bélgica [comunidad francesa], Corea, Chile, Eslovenia, España, Irlanda y Nueva Zelanda). Estas asociaciones profesionales varían en lo que a su estatus, mandatos y funciones se refiere. Pueden tomar parte en la negociación con el gobierno de los asuntos de política de la fuerza de trabajo, en la representación de la profesión y en el apoyo y desarrollo de las habilidades de los profesionales.

En casi todos los países las asociaciones profesionales de los líderes escolares desempeñan un papel clave al actuar como voceras de la profesión y defender los intereses y posturas comunes. En algunos países, las asociaciones profesionales participan en negociaciones importantes con el gobierno con respecto a asuntos distintos de los sueldos y las condiciones de trabajo. En España, por ejemplo, las asociaciones profesionales regionales de líderes escolares no son reconocidas de manera oficial como sindicatos, pero sí tienen una cierta cantidad de prestigio y por lo general sus opiniones son tomadas en cuenta por las autoridades educativas. En Eslovenia, varias asociaciones de líderes escolares participan de manera activa en todos los niveles educativos en asuntos como la política educativa, el desarrollo del currículum y la consultoría. En otros países, las asociaciones sirven más para representar a la profesión y comunicarse con la comunidad educativa más amplia.

Más aún, en diversos países las organizaciones profesionales de líderes escolares participan activamente en proporcionar oportunidades de capacitación y desarrollo a profesionales. En Irlanda, en la década pasada se establecieron dos asociaciones profesionales para brindar consultoría, apoyo y capacitación a directores. En los Países Bajos, la Asociación general de Líderes Escolares (AVS) ha tomado la iniciativa de establecer la Academia de Líderes Escolares de los Países Bajos, organización que estimula y supervisa la calidad y el profesionalismo de los líderes escolares en la educación básica. En Australia, las cuatro asociaciones australianas de directores poseen un organismo nacional de desarrollo profesional, que imparte múltiples programas e iniciativas de desarrollo profesional en representación de las asociaciones profesionales.

Además, hay algunas organizaciones supranacionales de directores escolares que trabajan para estimular y promover el liderazgo escolar a nivel internacional. Por ejemplo, la International Confederation of Principals, es una asociación global de organizaciones de liderazgo escolar que fomenta los derechos y responsabilidades de los líderes escolares y su profesionalización.

5.5 *Apoyo del desarrollo de carrera de los líderes escolares*

La mayoría de los países no toma medidas adecuadas para suministrar desarrollo profesional a los líderes escolares. Tradicionalmente, en muchos países éstos han tenido un ejercicio vitalicio y pocas oportunidades de recibir retroalimentación y gozar de posibilidades de formación profesional. El agotamiento de los directores ocasionado por los altos niveles de estrés y las largas horas de trabajo es común y, sin embargo, muchos directores se mantienen en su puesto por no contar con alternativas atractivas.

Desarrollar mejores perspectivas profesionales para líderes escolares puede hacer la profesión más atractiva para futuros solicitantes, aumentar la motivación de los líderes es-

colares en funciones y traer beneficios al sistema al utilizar el conocimiento y las habilidades de los líderes en actividades de orientación, consultoría o coordinación.

Estatus y duración del empleo

En el anexo 5.A3 se muestra que en la mayoría de los países los directores tienen el estatus de funcionarios, pero cada vez más países están empezando a contratar directores como empleados asalariados conforme con la legislación laboral general. El estatus de funcionario significa que los directores son contratados bajo condiciones aplicables al empleo en el sector público en general. Si bien estas condiciones varían en los distintos países, por lo regular incluyen las leyes o reglamentos nacionales que especifican los criterios para la selección y la contratación, los sueldos y otras prestaciones, así como el desarrollo profesional.

La duración formal de los nombramientos para la dirección varía entre los países y no se relaciona con el hecho de que los directores sean contratados como funcionarios o sobre una base contractual. En general, puede afirmarse que los nombramientos con plazo fijo empiezan a ser más comunes en todos los países de la OCDE.

En diversos países, los directores son empleados conforme con contratos a plazo fijo, pero dichos contratos pueden ser renovables y, de hecho, en muchos de ellos los directores acaban por tener estatus permanente. Los contratos renovables brindan la oportunidad de revaluar y reconocer a los directores que tengan un buen desempeño y también a relevar a los que no se desempeñen tan bien.

Los países en donde los directores tienen puestos vitalicios también están cambiando hacia una evaluación más sistemática del desempeño de los directores. Por ejemplo, la comunidad francesa de Bélgica introdujo un nuevo decreto en 2007, en el cual se ordenan evaluaciones cada cinco años. La evaluación de un director implica elaborar un perfil general de la escuela en su conjunto, incluyendo sus principales necesidades y dificultades, así como la manera en que el director las aborda y resuelve.

Evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño de los líderes escolares puede jugar un papel importante en la identificación de áreas por mejorar y en el suministro de un apoyo orientado para desarrollar el liderazgo escolar y mejorar la práctica. Casi todos los países llevan a cabo procesos de evaluación de desempeño; sin embargo, muchos informan que hay inquietud acerca de la escasez de instrumentos y mecanismos sólidos para supervisar y evaluar mejor el desempeño de los líderes.

Como se muestra en el anexo 5.A4, una gran mayoría de los países participantes evalúa a sus directores de escuela y a otros líderes escolares mediante procesos sistemáticos de evaluación del desempeño. Sólo cuatro países informan que no realizan este tipo de evaluación sistemática, en tanto que 12 países informan que sí lo hacen. En la mayoría de estos 12 países, se evalúa tanto el desempeño de los directores como de otros líderes escolares. Los procesos son requeridos por las autoridades centrales en cerca de la mitad de los países y en los otros se realizan a discreción de las autoridades municipales. Los periodos de evaluación varían en gran medida. Varios países requieren que se efectúen por lo menos cada año. Otros establecen un periodo de tres o cuatro años.

Los procesos de evaluación son realizados por diversas entidades. En el caso de la evaluación del director de la escuela, el consejo escolar es la entidad responsable en cerca de la

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

mitad de los países donde se realiza un proceso de evaluación. En dos países el responsable es el superintendente o la autoridad local y en dos países la responsabilidad corresponde a la inspección. El gobierno central es la entidad responsable en un país. Al director o rector le corresponde casi siempre la responsabilidad de evaluar a otros líderes escolares.

Un conjunto de criterios similares en general guían las evaluaciones. A los directores se les evalúa con mayor frecuencia con respecto a su logro de objetivos predeterminados financieros y relacionados con el programa, así como a la calidad profesional general de su desempeño. En algunos casos, se toman en cuenta indicadores escolares, el avance y el desempeño de los alumnos y las percepciones de los padres de familia, maestros y estudiantes.

Las consecuencias de la evaluación varían. Ajustes de sueldos o bonos son reconocimientos comunes para el buen desempeño; algunos países reconocen éste con oportunidades de formación profesional. Las sanciones por el mal desempeño incluyen la retención de los aumentos de sueldo, el desarrollo de planes de mejora seguidos por evaluaciones adicionales, la negativa de estatus de contrato permanente y, en último caso, el despido.

En vista de la naturaleza de los criterios de desempeño y el aparente propósito de las evaluaciones, un periodo de evaluación del desempeño anual parece el más apropiado. Cuando ni las recompensas ni las sanciones están vinculadas con las evaluaciones, debería contarse con otros incentivos como la ética profesional o la relación positiva de trabajo entre el líder y el organismo evaluador. Siempre que sea posible, el contenido y los resultados de la evaluación deberán ser acordes con las metas mayores de desempeño y los estándares de liderazgo.

Lo que es más importante, la evaluación del liderazgo escolar deberá estar contextualizada. La duración en el servicio de los líderes, la composición del personal, la ubicación geográfica y la población estudiantil son factores todos que deberán tomarse en cuenta al evaluar la calidad del liderazgo.

Opciones de desarrollo de carrera para líderes escolares

En Hungría, Eslovenia y España, los titulares tienen nombramientos a plazo fijo para la dirección, pero son empleados como maestros vitalicios en una determinada escuela. Pueden volver a la profesión docente después de que expira su mandato en la dirección. No obstante, en muchos países el regreso a la docencia después de ocupar la dirección se considera problemático. En Austria, algunos directores solicitan puestos en el nivel de la inspección, pero aparte de esta opción casi no hay otras oportunidades de ser ascendidos. No brindar opciones para que los líderes escolares puedan retroalimentar su experiencia al sistema significa desperdiciar un recurso potencial que podría mejorar el liderazgo de otras personas.

Varios países han comenzado a experimentar con maneras de hacer la profesión más flexible y móvil, permitiendo a los directores cambiarse entre escuelas, así como entre el liderazgo y la docencia y otras profesiones. En algunos países las disposiciones estipulan la rotación de directores. Esto puede brindar oportunidades de que recuperen la motivación al encarar nuevos desafíos. También abre las puertas a que los líderes escolares trabajen en una variedad de contextos y profundicen y amplíen sus conocimientos y habilidades. Más aún, tales enfoques pueden aumentar la difusión de nuevas ideas y enfoques y proporcionar a los líderes escolares oportunidades para tener trayectorias profesionales más diversas.

En Suecia recientemente han aumentado los nombramientos a plazo fijo combinándolos con una subsecuente garantía de trabajo en el municipio. La razón de este cambio es

que se considera que el trabajo del líder escolar es muy demandante, lo cual a menudo causa altos niveles de estrés y conflicto.

En la Bélgica flamenca, los ex directores pueden asumir la función de director general de una "comunidad de escuelas" que comprenden varias escuelas vecinas que colaboran en asuntos como orientación vocacional para alumnos, impartición de cursos y educación para necesidades especiales. Bajo el liderazgo de este director general, los directores de comunidades de escuelas se reúnen con regularidad para trabajar en metas comunes de mejora. Los conocimientos del director general pueden desempeñar una parte importante en lograr que la colaboración escolar funcione (Day *et al*., 2008).

En Inglaterra, la Leadership Development Framework (Marco de Desarrollo de Liderazgo) del NCSL (2007) proporciona una trayectoria de programas y normas que se extienden a lo largo de la carrera del líder escolar. En la última etapa del marco, la trayectoria propone una gama de oportunidades de desarrollo para los líderes escolares experimentados. Por ejemplo, el Development Programme for Consultant Leadership (Programa de Desarrollo para el Liderazgo en Consultoría) estimula a los líderes escolares con al menos cinco años de experiencia a asumir el papel de facilitador del aprendizaje de otros que ocupen puestos de liderazgo escolar. El programa se basa en una consultoría centrada en el cliente. En una evaluación del programa se encontró que tenía éxito en la creación de funciones que brindan apoyo a directores y al mismo tiempo ofrecen los desafíos necesarios para desarrollar el trabajo (Earley y Weindling, 2006). Más aún, a partir de 2003, los líderes consultores han sido empleados por el programa de mejora Primary National Strategy (Estrategia Nacional Primaria) que cubre escuelas en todas las autoridades locales. Los líderes consultores asesoran a los equipos de liderazgo, orientan el apoyo externo, comparten la mejor práctica y ayudan a sostener la acción para mejorar la calidad docente y las normas superiores.

Otras organizaciones en Inglaterra, como el Specialist Schools and Academies Trust (SSAT), crean una amplia gama de oportunidades para líderes escolares experimentados en la formación de sociedades, la capacitación y el desarrollo de otros líderes escolares en varios programas. Todos los programas de liderazgo del SSAT están diseñados y son impartidos por directores. Uno de ellos es un programa de liderazgo de 18 meses para directores ejecutivos, que guía a directores que trabajarán con otros directores y aborda los cambios estructurales necesarios en un equipo de liderazgo escolar para permitir este cambio. Los directores que participan en el programa Raising Achievement, Transforming Learning (Mejorar el Logro, Transformar el Aprendizaje) del SSAT hasta la fecha han trabajado con más de 500 escuelas para ayudar a aquellos que encaran dificultades especiales. El SSAT también emplea directamente a varios directores en funciones como directores asociados de tiempo parcial que trabajan en proyectos como liderazgo internacional en educación, la personalización del aprendizaje y desarrollo e investigación de los avances en la práctica educativa.

5.6 Conclusiones y recomendaciones

El desafío del liderazgo es mejorar la calidad del liderazgo actual y hacerlo sostenible con el tiempo. En la mayoría de los países, los directores están envejeciendo y grandes números de líderes escolares se jubilarán en los próximos cinco a 10 años. En una época de alta rotación demográfica en los líderes escolares, los sistemas educativos necesitan concentrarse en fomentar a líderes futuros y hacer del liderazgo una profesión atractiva.

Alguna evidencia indica que en tanto la pesada carga de trabajo de los directores es en sí misma un factor desalentador para los posibles solicitantes, los individuos también

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

se desaniman por el hecho de que esta carga de trabajo no parece ser remunerada y apoyada de manera adecuada. Otros factores importantes que tienen un impacto negativo en la motivación para ocupar la dirección son los procedimientos inciertos de selección y la escasez de perspectivas de carrera profesional para los directores. Actuar con respecto a estos ejes puede contribuir a contratar personas competentes para ejercer la profesión y brindar incentivos para un desempeño superior para los líderes actuales y futuros.

Profesionalizar la selección

Si bien la participación de la escuela es esencial para contextualizar los procesos de selección, deben tomarse medidas paralelas dentro del sistema para profesionalizar los procedimientos. La experiencia obtenida en las prácticas de los países ha mostrado que dichas medidas pueden incluir:

- *Considerar ampliar los criterios de elegibilidad:* las políticas nacionales podrían considerar si algunas circunstancias garantizarían el otorgar a quienes no sean maestros elegibilidad para ciertas funciones dentro de los equipos de liderazgo. A pesar de que debe asegurarse que las competencias pedagógicas estén representadas dentro del liderazgo escolar, el tamaño y la complejidad de algunas escuelas puede requerir competencias que se encuentran en gerentes y líderes ajenos al sector educativo. En especial a medida que el liderazgo escolar se distribuye más, puede compartirse entre varios individuos con diferentes experiencias y áreas de especialización.
- *Plan para la sucesión del liderazgo:* la planificación de la sucesión resulta esencial para aumentar la cantidad y la calidad de líderes escolares futuros. Es una manera de contraatacar la escasez de directores y asegurar que haya una oferta adecuada de personal calificado entre el cual elegir cuando el líder titular deje el puesto. La planificación de la sucesión implica identificar de manera proactiva a los posibles líderes y alentarlos a desarrollar sus prácticas de liderazgo. Esto puede hacerse al ofrecer programas de capacitación para aspirantes a líderes y brindar oportunidades a los maestros jóvenes para aprender más acerca del liderazgo mediante un contacto estrecho con los líderes actuales. También puede lograrse al incluir temas de liderazgo en la formación inicial de los maestros.
- *Proporcionar más elementos para evaluar candidatos:* más allá de las entrevistas de empleo tradicionales, los paneles de selección deberían utilizar una amplia gama de instrumentos y procedimientos para evaluar candidatos. Los perfiles de competencia o estructuras de liderazgo pueden definir un conjunto ideal de conocimientos y habilidades contra los cuales debería evaluarse a los candidatos (véase el capítulo 2). Además, reducir el peso asignado a la antigüedad como un criterio de selección puede facilitar el surgimiento de candidatos dinámicos más jóvenes para el liderazgo escolar.
- *Proporcionar directrices y capacitación para los participantes en los paneles de selección:* quienes participan en los paneles de selección necesitan percibir los desafíos futuros tanto como los líderes escolares futuros. Por tanto, es importante capacitar a los seleccionadores de manera apropiada y proporcionar directrices para el proceso. Las directrices deberán estimular a los miembros del panel a poner menos peso al desempeño en las entrevistas y utilizar instrumentos de selección variados para evaluar un rango más amplio de conocimientos, habilidades y competencias.

Concentrarse en la comparación relativa de los sueldos de los líderes escolares

La comparación de los sueldos para los líderes escolares puede influir en la oferta de candidatos de alta calidad. Cuando se consideren las opciones para hacer del liderazgo escolar

una profesión más atractiva, es fundamental comparar los sueldos de los líderes escolares con posibilidades alternativas de empleo, tanto dentro de las escuelas como en diferentes sectores. De este capítulo surgen cinco opciones de política para proporcionar una remuneración adecuada para el liderazgo escolar.

- *Supervisar cómo se comparan los sueldos del personal de liderazgo escolar con niveles similares en los sectores público y privado:* en algunos países estudios comparativos de sueldos han revelado situaciones desfavorables para los directores en este sentido. Dicha información permite reajustar los sueldos de los directores y hacer la profesión más competitiva ante otras ocupaciones para atraer a los graduados mejor calificados.
- *Establecer escalas separadas de sueldo para maestros y directores:* para atraer a candidatos de alta calidad entre el personal docente, los directores deberían recibir un sueldo suficientemente más alto que el de los profesores para compensar la carga de trabajo adicional, la exposición pública y las responsabilidades. Separar las escalas de sueldos de maestros y directores ayudaría a hacer la profesión más atractiva, en especial para los docentes jóvenes.
- *Establecer escalas de sueldos que reflejen las estructuras de liderazgo:* en muchos países los directores asistentes y adjuntos muestran poco interés en ascender a la dirección porque el gran aumento en la carga de trabajo no se equipara con un aumento adecuado en el sueldo. Los países deberían mejorar la distribución en la escuela de las responsabilidades en el contexto de un equipo de liderazgo y/o asegurar que los directores obtengan un ingreso suficientemente más alto que el de otro personal gerencial de la escuela, para así compensar la carga de trabajo adicional.
- *Relacionar los sueldos con los factores de nivel escolar:* los países con dificultades para atraer líderes a tipos particulares de escuelas deberían considerar la introducción de estructuras de incentivos más flexibles que contemplen aumentos sustanciales de sueldo para los líderes escolares ubicados en áreas problemáticas. Los sueldos relacionados con los factores de nivel escolar pueden proporcionar posibilidades para ajustar la oferta y la demanda. También pueden contribuir a aumentar la motivación de los líderes escolares y asegurar que todas las escuelas tengan líderes de calidad similar.
- *Hacer un uso equilibrado de las bonificaciones relacionadas con el desempeño:* los sistemas que relacionan sueldos y prestaciones con el desempeño necesitan asegurar que los directores perciban que el proceso es equitativo. Si en un sistema se decide introducir el sueldo relacionado con el desempeño, es importante desarrollar indicadores confiables y criterios claros de evaluación para preparar y capacitar a evaluadores y garantizar que los procedimientos de evaluación tomen en cuenta el contexto en el cual trabajan los directores.

Reconocer la función de las organizaciones profesionales de líderes escolares

Las organizaciones profesionales de líderes escolares proporcionan un foro para el diálogo, el intercambio de conocimiento y la difusión de la mejor práctica, tanto entre profesionales como entre profesionales y los responsables de política educativa. Es poco probable que la reforma de las relaciones laborales tenga éxito a menos que los líderes escolares participen de manera activa, mediante las organizaciones que los representan, en el desarrollo e implementación de la reforma.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Proporcionar opciones y apoyo para el desarrollo de carrera

Proporcionar perspectivas de desarrollo de carrera para los directores escolares puede ayudar a hacer del liderazgo escolar una alternativa más atractiva para quienes deseen iniciarse en la profesión y evitar el abandono propio de los directores. Esto puede implicar abrir el liderazgo escolar a más posibilidades de promoción y una mayor flexibilidad. La práctica actual del país brinda una gama de experiencias a la cual se puede recurrir para desarrollar posibles opciones de carrera para los líderes escolares.

- *Proporcionar alternativas a los contratos vitalicios mediante contratos a plazo fijo renovables:* un número creciente de países está cambiando hacia los contratos a plazo fijo renovables para directores con el fin de reevaluar y reconocer en forma periódica a los directores con buen desempeño, así como ofrecer incentivos para que continuamente desarrollen sus habilidades y mejoren su práctica.
- *Planificar y brindar oportunidades para que los directores aprovechen nuevas oportunidades:* tales oportunidades pueden involucrar empleos en la administración educativa, liderazgo de federaciones de escuelas o liderazgo de consultoría en las cuales los líderes experimentados ofrezcan servicios a los directores que enfrentan dificultades en sus escuelas. Tales acercamientos pueden aumentar la difusión de nuevas ideas y enfoques y al mismo tiempo proporcionar a los directores escolares oportunidades para tener trayectorias profesionales más diversas.

Anexo 5.A1

Selección de directores, 2006/2007, escuelas públicas

	Nivel de toma de decisiones		Criterios		Procedimiento
País	**Nivel de toma de decisiones sobre la contratación del director**	**¿Con cuánta autonomía se toma la decisión?**	**Criterios de elegibilidad**	**Criterios de selección**	**Procedimiento de selección**
Australia	Gobierno central.	Autonomía total.	Calificación docente. Experiencia docente. Experiencia en liderazgo en la escuela en general y responsabilidades gerenciales.	n.d.	n.d.
Austria	Gobierno del estado o provincial (según el tipo de escuela),	Dentro de una estructura fijada por el gobierno central.	Calificación docente. Experiencia docente.	Antigüedad como maestro. Experiencia gerencial o de liderazgo. Calidad de la propuesta de trabajo para la escuela. Visión/valores para el liderazgo escolar. Calificaciones adicionales.	Entrevista. Presentación de propuesta de trabajo. Centro de evaluación. Análisis de potencial.
Bélgica (fl.)	Consejos escolares.	n.d.	Calificación docente.	A criterio de los consejos escolares.	A criterio de llos consejos escolares.
Bélgica (fr.)	Autoridades provinciales/ regionales.	Autonomía total.	Calificación docente. Experiencia docente.	n.d.	Entrevista "*Brevet de chef d'établissement*".
Chile	Autoridades locales.	Dentro de una estructura fijada por el gobierno central.	Calificación docente. Experiencia docente (5 años).	Calidad de la propuesta de trabajo para la escuela.	Competición pública. Presentación de propuesta de trabajo.
Corea	Autoridades provinciales/ regionales.	Dentro de una estructura establecida por el gobierno central.	n.d.	n.d.	Ascenso o invitación.
Dinamarca	Autoridades locales.	Autonomía total.	Calificación pedagógica. Experiencia docente.	Experiencia gerencial/de liderazgo. Habilidades interpersonales evaluadas en la entrevista. Visión/valores para el liderazgo escolar.	Entrevista.

Anexo 5.A1

Selección de directores, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

	Nivel de toma de decisiones		Criterios		Procedimiento
País	**Nivel de toma de decisiones sobre la contratación del director**	**¿Con cuánta autonomía se toma la decisión?**	**Criterios de elegibilidad**	**Criterios de selección**	**Procedimiento de selección**
Escocia	Autoridades locales.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Eslovenia	Escuela, consejo escolar.	Autonomía total.	Calificación docente. Experiencia docente (5 años). Segundo título de ascenso adquirido de primer ascenso (5 años). Licencia de dirección (puede adquirirse hasta un año después de iniciarse en el puesto).	Antes de la selección el organismo rector de la escuela debe solicitar las opiniones del personal docente, la comunidad local, los padres de familia y el ministro.	Presentación de propuesta de trabajos para la escuela.
España	Escuela, consejo o comité escolar.	Dentro de una estructura establecida por el gobierno estatal.	Calificación docente. Experiencia docente como maestro y servidor público (5 años). Empleo actual como maestro de escuela estatal. Terminar con éxito la capacitación en liderazgo escolar o experiencia en liderazgo de por lo menos 2 años.	Fecha de solicitud. Antigüedad como maestro. Experiencia gerencial/de liderazgo. Calidad de la propuesta de trabajo para la escuela. Se da preferencia a los candidatos provenientes de la escuela. Calificaciones académicas adicionales.	Presentación de propuesta de trabajo para la escuela. Evaluación de méritos académicos y profesionales.
Finlandia	Autoridad local.	Autonomía total.	Calificación docente. Experiencia docente. Conocimiento de la administración educativa evaluada en el examen. Otras calificaciones formales.	A criterio de las autoridades locales.	A criterio de las autoridades locales.
Francia (escuelas secundarias)	Gobierno central.	Después de consultar a las autoridades provinciales/regionales.	Calificación docente. Experiencia docente (5 años).	Conocimientos y habilidades evaluados en examen y entrevista.	Examen nacional ("oposición") Entrevista.
Hungría	Autoridades locales.	Después de consultar con la escuela.	Calificación docente. Experiencia docente (5 años). (A partir de 2015, haber terminado con éxito la capacitación en liderazgo escolar.)	Calidad de la propuesta de trabajo para la escuela (documento de solicitud).	Documento de solicitud con propuesta de trabajo para la escuela.

Anexo 5.A1

Selección de directores, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

	Nivel de toma de decisiones		Criterios		Procedimiento
País	**Nivel de toma de decisiones sobre la contratación del director**	**¿Con cuánta autonomía se toma la decisión?**	**Criterios de elegibilidad**	**Criterios de selección**	**Procedimiento de selección**
Inglaterra	Escuela, consejo o comité escolar.	Después de consultar a las autoridades locales.	El candidato debe tener la NPQH o estar trabajando para obtenerla.	A criterio de los consejos escolares.	A criterio de los consejos escolares.
Irlanda	Escuela, consejo o comité escolar.	Con la participación o aprobación de los miembros del consejo o el patrocinador.	Calificación docente. Experiencia docente (5 años).	Experiencia gerencial/de liderazgo. Habilidades interpersonales y otras evaluadas en entrevista. Visión/valores para el liderazgo escolar. Calificaciones académicas adicionales.	Competición pública. Entrevista.
Irlanda del Norte	Escuela, consejo o comité escolar.	n.d.	Calificación docente.	Experiencia gerencial/de liderazgo. Visión/valores para la escuela. Habilidades personales y conocimiento profesional evaluados en entrevista. Calificación adicional (puede incluir PQH[IN]).	Entrevista (a menudo incluye presentación de un tema preseleccionado).
Israel	n.d.	n.d.	Calificación docente (maestría para el puesto de liderazgo en bachillerato). Experiencia docente. Haber terminado con éxito un programa de preparación para el liderazgo con duración de dos años.	Experiencia gerencial/de liderazgo. Visión/valores para el liderazgo escolar.	Cuestionario. Evaluación personal. Entrevista.
Noruega	Autoridades locales.	Dentro de una estructura establecida por el gobierno central.	A discreción de las autoridades locales	A criterio de las autoridades locales.	Entrevista.
Nueva Zelanda	Escuela, consejo o comité escolar.	Autonomía total.	Registro actual como maestro.	A criterio del consejo escolar.	A criterio del consejo escolar.

Anexo 5.A1

Selección de directores, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

	Nivel de toma de decisiones		Criterios		Procedimiento
País	**Nivel de toma de decisiones sobre la contratación del director**	**¿Con cuánta autonomía se toma la decisión?**	**Criterios de elegibilidad**	**Criterios de selección**	**Procedimiento de selección**
Países Bajos	Escuela, consejo o comité escolar.	Autonomía total.	Ninguno.	n.d.	n.d.
Portugal	Escuela, consejo o comité escolar.	Autonomía total.	Experiencia gerencial o capacitación en administración escolar.	Los candidatos sin experiencia en administración escolar necesitan tener una calificación académica en administración escolar (250 horas).	Elección (a partir de 2008, los consejos escolares nombrarán a los directores).
Suecia	Autoridades locales.	Autonomía total.	Experiencia educativa ("perspicacia pedagógica").	A criterio de las autoridades locales.	Entrevista.

Nota: n.d. = Información no disponible.

Fuente: OECD (2003) *Locus of decision making questionnaire results*; OECD (2007), *Improving School Leadership* Country Questionnaires and Background Reports.

Anexo 5.A2

Asociaciones profesionales para directores, 2006/2007, escuelas públicas

País	Sindicatos de maestros y directores	Sindicatos/asociaciones profesionales de directores	¿Están las condiciones de empleo definidas por el contrato colectivo?
Australia	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	n.d.
Austria	Sí.	Sí, asociaciones profesionales para ciertos tipos de escuelas.	Sí, a nivel gubernamental central/regional.
Bélgica (fl.)	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	Sí.
Bélgica (fr.)	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	No.
Chile	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	Sí, a nivel del gobierno central.
Corea	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	
Dinamarca	Sí.	Sí, sindicatos separados.	Sí, a nivel de la autoridad municipal y a nivel estatal.
Escocia	Sí.	Sí, sindicatos separados.	
Eslovenia	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	Sí, a nivel del gobierno central.
España	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	No.
Finlandia	Sí.	No.	Sí, con una estructura central acordada a nivel central/regional (ley de titulares y ley de contratos de empleo).
Francia	Sí.	Sí, sindicatos separados (sólo para directores de secundaria).	No.
Hungría	Sí.	Sí, sindicatos separados.	No.
Inglaterra	Sí.	Sí, sindicatos separados.	Sí (se cubren algunas condiciones).
Irlanda	Sí.	Sí, asociaciones profesionales.	Sí, a nivel del gobierno central.
Irlanda del Norte	Sí.	Sí, sindicatos separados.	Sí, a nivel del gobierno con algunos detalles negociados con el organismo empleador pertinente.
Israel	n.d.	n.d.	Sí, a nivel del gobierno central.
Nueva Zelanda	Sí.	Sí, organizaciones profesionales.	Sí.
Noruega	Sí.	Sí, sindicatos separados.	Sí, con una estructura central acordada a nivel central/regional y detalles negociados a niveles más localizados.
Países Bajos	Sí.	Sí, sindicatos separados.	Sí, entre el empleador y las organizaciones de empleados de los diferentes sectores educativos.
Portugal	Sí.	No.	No.
Suecia	Sí.	Sí, sindicato separado.	Sí, a nivel municipal/local.

Nota: n.d. = Información no disponible.

Fuente: OECD, *Improving School Leadership* Country Questionnaires and Background Reports.

MEJORAR EL LIDERAZGO ESCOLAR, VOLUMEN 1: POLÍTICA Y PRÁCTICA - ISBN: 978-92-64-07401-9- © OCDE 2009

Anexo 5.A3

Estatus y duración de empleo, 2006/2007, escuelas públicas

País	Estatus de empleo de los directores		¿Pueden los directores ser empleados conforme con contratos a plazo fijo?	
	Funcionarios	Empleados asalariados	Directores con estatus de funcionarios	Directores con estatus de empleado asalariado
Australia	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Austria	Sí.	No.	No.	n.a.
Bélgica (Fl.)	Sí.	No.	No.	n.a.
Bélgica (Fr.)	Sí.	No.	No.	n.a.
Chile	No.	Sí.	n.a.	Sí (5 años).
Corea	Sí.	No.	Sí (4-8 años).	n.a.
Dinamarca	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
Escocia	No.	Sí.	n.a.	Sí (pero la mayoría son permanentes).
Eslovenia	Sí.	No.	Sí (5 años).*	n.a.
España	Sí.	No.	Sí (4 años).*	n.a.
Finlandia	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
Francia	Sí.	No.	No.	n.a.
Hungría	Otro (empleado público).	No.	Sí (5-10 años).*	n.a.
Inglaterra	No.	Sí.	n.a.	Sí.
Irlanda	Otro (servidor público).	No.	No.	n.a.
Irlanda del Norte	No.	Sí.	n.a.	No.
Israel	Sí (después de 3 años).	Sí (durante los primeros 3 años).	Sí (sólo en bachillerato).	Sí.
Nueva Zelanda	No.	Sí.	n.a.	No.
Noruega	No.	Sí.	n.a.	Sí (pero la mayoría son permanentes).
Países Bajos	Otro (servidor público).	No.	No.	No.
Portugal	Sí.	No	Sí (3 años).	n.a.
Suecia	Sí.	Sí.	Sí.	Varía.

Nota:
* = El nombramiento para la dirección es por un periodo a plazo fijo, pero los directores son empleados como maestros y funcionarios vitalicios. Pueden volver a enseñar después de que expira su mandato para la dirección.
n.a. = no aplica.
n.d. = información no disponible.

Fuente: OECD, *Improving School Leadership* Country Questionnaires and Background Reports.

Anexo 5.A4

Evaluación de desempeño de los directores, 2006/2007, escuelas públicas

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Frecuencia	Responsable de las evaluaciones	Criterios	Bonificaciones por desempeño	Reacción al mal desempeño
Austria	1 (sólo en escuelas vocacionales).	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Bélgica (fl.)	1, 2	Como parte de un sistema de evaluación central/regional.	Cada 4 años.	La junta directiva de la escuela.	Logro de estándares locales de desempeño.	Oportunidades de desarrollo de carrera.	Evaluación futura o despido.
Bélgica (fr.)	n.a.	Ninguna.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Dinamarca	1, 2	A discreción del municipio. En escuelas secundarias, con fundamento en un contrato basado en resultados entre la escuela individual y el director.	A discreción del municipio o la escuela individual.	A discreción del municipio o la escuela individual.	A criterio del municipio o de la escuela individual. Para directores de escuelas secundarias, criterios definidos en contratos basados en resultados.	A criterio del municipio o de la escuela individual. Para directores de escuelas secundarias, recompensas monetarias (pago extra basado en el desempeño al final del año).	A criterio del municipio en las escuelas primarias. A discreción de la escuela individual en las escuelas secundarias.
Eslovenia	1	A discreción de la junta directiva escolar.	Anualmente.	La junta directiva escolar.	Logro del programa escolar predeterminado, logro del plan financiero anual, calidad profesional general del desempeño, actitud de la institución en cuanto al desarrollo.	Aumento de sueldo.	Retención de aumentos de sueldo.
España	1	Como parte de un sistema de evaluación del desempeño regional.	Cada 4 años.	Autoridad educativa regional Inspección.	Logro de objetivos escolares predefinidos. Percepciones de los maestros y de los padres de familia.	Aumento de sueldo.	No se otorga el contrato permanente.
Finlandia	n.a.	Ninguna.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Hungría	1, 2	A criterio de la autoridad local para la evaluación del director (formal, a menudo ignorada); a discreción del director para otros líderes escolares.	No hay un periodo fijo.	Autoridad educativa local en cuanto a la evaluación del director. El director en cuanto a la evaluación de otros líderes escolares.	Objetivos escolares predefinidos. Avance y desempeño de los alumnos (criterio apoyado por la política educativa, pero aún no de amplio uso).	Incentivos monetarios (como bonos provenientes del presupuesto escolar).	Retención de aumentos de sueldo, plan de mejoras.

Anexo 5.A4

Evaluación de desempeño de los directores, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Frecuencia	Responsable de las evaluaciones	Criterios	Bonificaciones por desempeño	Reacción al mal desempeño
Inglaterra	1, 2	Basado en acuerdos nacionales.	Anualmente.	Los miembros de la junta directiva en cuanto a la evaluación del director; gerente de línea (por lo regular el director) en cuanto a la evaluación de otros líderes escolares.	Pueden vincularse con el desempeño de los alumnos; otros determinados en una evaluación previa.	n.d.	Varía; pero es poco probable que no sea el plan de mejora o la retención de aumentos.
Irlanda	1, 2	Como parte de un sistema de evaluación central.	No hay un periodo fijo.	La inspección.	Logro de objetivos escolares predefinido. Percepciones de los maestros/alumnos/ padres de familia.	No hay sistema de bonificaciones.	Evaluación futura.
Irlanda del Norte	1, 2	Sí, como parte del NI Performance Review and Staff Development Scheme (programa de evaluación del desempeño y desarrollo del personal de Irlanda del Norte)	Anualmente.	El consejo escolar (mediante el director para otros líderes escolares).	1. Liderazgo y gestión, desarrollo personal, currículum y desarrollo de los alumnos. 2. Práctica profesional, desarrollo personal, currículum y desarrollo de los alumnos.	El éxito en la revisión o revisiones anuales se utiliza en el avance incremental sobre una escala de sueldos para puestos de liderazgo.	El organismo empleador pone en marcha un mecanismo de apoyo; si no se mejora, puede llegarse al despido.
Israel	1	Como parte de un sistema de evaluación de desempeñomunicipal.	En la mayoría de los casos, una vez al año; más, si surge la necesidad.	El superintendente y la autoridad municipal/local.	Logro de estándares de desempeño regionales y municipales/locales.	No hay sistema de bonificaciones.	Supervisión. Evaluación futura. Plan de mejora.
	2	A discreción del director.	En la mayoría de los casos, una vez al año; más, si surge la necesidad.	El director.	Logro de estándares de desempeño regionales y basadas en la escuela.	No hay sistema de bonificaciones.	Supervisión. Evaluación futura. Plan de mejora. Si esto no funciona, proceso de despido.
Noruega	1	A discreción de la autoridad educativa municipal / local.	n.d.	Autoridad educativa municipal / local.	A criterio de la autoridad educativa municipal / local.	n.a.	Plan de mejora.

Anexo 5.A4

Evaluación de desempeño de los directores, 2006/2007, escuelas públicas (*cont.*)

País	Grupo objetivo	Cómo se ofrece	Frecuencia	Responsable de las evaluaciones	Criterios	Bonificaciones por desempeño	Reacción al mal desempeño
Nueva Zelanda	1	Como parte de los requerimientos del consejo al gobierno central.	Por lo menos una vez al año.	La junta directiva de la escuela.	Los consejos establecen un acuerdo de desempeño con el director y a éste se le evalúa con respecto a los objetivos contenidos en dicho acuerdo (se requiere que los consejos utilicen los estándares profesionales provisionales para los directores y tengan una política con respecto a la evaluación de desempeño).	Escuelas primarias: bonificación monetaria después de 3 años de servicio en el nivel actual o más alto si el titular ha sido evaluado y ha cumplido con las normas profesionales provisionales ($2 000 adicionales al año). Escuelas secundarias: no hay incentivos financieros vinculados con el desempeño.	Proceso de competencia formal como se especifica en su contrato colectivo.
	2	Como parte de los requerimientos del consejo al gobierno central.	Anualmente.	El director.	Siguen un proceso acordado entre el director y el otro personal de liderazgo escolar (se requiere a los directores que utilicen los estándares profesionales para directores adjuntos/directores asociados y maestros).	Los aumentos de sueldo están sujetos a la evaluación positiva.	Proceso de competencia formal como se especifica en su contrato colectivo.
Países Bajos	1, 2	A criterio del consejo escolar.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Portugal	1	Ninguna (pero, a partir de 2008, serán evaluados por la inspección).	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Suecia	1, 2	Como parte de un sistema de evaluación central.	Cada 3 años.	Autoridad educativa central.	Logro de estándares de desempeño, logro de objetivos escolares predefinidos, avance y desempeño de los estudiantes, percepciones de los maestros/alumnos/padres de familia.	Aumento de sueldo.	Plan de mejora y evaluación futura.

Nota: n.a. = no aplica; n.d.= información no disponible.
Grupo objetivo:
1. Director: el maestro en jefe, rector o administrador, quien tiene el puesto de mayor liderazgo en una escuela individual.
2. Otro personal de liderazgo escolar: personal profesional de la escuela (además del director), cuya responsabilidad primordial o más importante es el liderazgo, la gestión y la administración escolares. Incluye a los directores asistentes, maestros en jefe asistentes, y otro personal de liderazgo o gerencial con responsabilidades similares.

Fuente: OECD, *Improving School Leadership* Country Questionnaires and Background Reports.

Bibliografía

Bal, J. y J. de Jong (2007), "Improving School Leadership - OECD Review, Background Report for the Netherlands", preparado para el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencias, Países Bajos, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Beaudin, D., J. Thompson y L. Jacobson (2002), *The Administrator Paradox: More Certified Fewer Apply*, American Education Research Association, Nueva Orleans.

Begley, P., G. Campbell Evans y A. Brownridge (1990), *Influences on the Socializing Experiences of Aspiring Principals*, Reunión Anual de la Canadian Society for Studies in Education.

Bryk, A. y B. Schneider (2004), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, Nueva York, NY.

Danmarks Evalueringsinstitut (2006), *Undersøgelse af skoleledelse i folkeskolen*, Cuestionario para una encuesta a directores, citado en Pluss Leadership A/S, con el profesor J. Molin, J. (2007),, "Improving School Leadership National Background Report, Dinamarca", informe preparado para el Ministerio de Educación, Dinamarca, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Day, C., J. Moller, D. Nusche y B. Pont (2008), "The Flemish (Belgian) Approach to System Leadership", informe de un estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

DEECD (2007), *Principal Selection*, Departamento de Educación y Desarrollo de la Niñez Temprana, Victoria, Australia, disponible en www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/hr/policy/Prin_selection_policy.pdf.

Devos, G., N. Engels, A. Aeltermann, D. Bouckenooghe y G. Hotton (2005), *Het Welbevinden en Functioneren van Directies Basisonderwijs*, OBPWO-project 03.06.

Devos, G. y M. Tuytens (2006), "Improving School Leadership - OECD Review. Background Report for Flanders", informe preparado para el Ministerio de Educación y Capacitación de Flandes, Bélgica, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Earley, P. y D. Weindling (2006), "Consultant Leadership – A New Role for Head Teachers?", en *School Leadership and Management*, 26(1).

ERS (Education Research Service) (1998), "Is There a Shortage of Qualified Candidates for Openings in the Principalship? An Exploratory Study", preparado para NASSP y NAESP, Arlington, VA.

ERS (2000), "The Principal, Keystone of a High Achieving School: Attracting and Keeping the Leaders We Need", Arlington, VA.

Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, European Commission, Bruselas, Bélgica.

Frey, B. (1997), "On the Relationship between Intrinsic and Extrinsic Work Motivation", en *International Journal of Industrial Organization*, 15.

Fullan, M. (2005), *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, Sage Publications Ltd., Thousand Oaks, CA.

Gray, J., D. Hopkins, D. Reynolds, B. Wilcox, S. Farrell y D. Jesson (1999), *Improving Schools: Performance and Potential*, Open University Press, Buckingham.

Gray, N., M. Macpherson, B. Mulford y J. Williamson (1995), *Australian School Principals: Profile 1994*, Australian Principals Associations Professional Development Council, Adelaide.

Gronn, P. y K. Lacey (2004), "Positioning Oneself for Leadership: Feelings of Vulnerability among Aspirant Principals", en *School Leadership and Management*, 24(4).

Hargreaves, A. y D. Fink (2006), *Sustainable Leadership*, Jossey Bass, San Francisco, CA.

Hargreaves, A., G. Halász y B. Pont (2008), "The Finnish Approach to System Leadership", informe de un estudio de caso para la actividad de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership y en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

Harris, B. (2007), *Supporting the Emotional Work of School Leaders*, Paul Chapman, Londres.

Hopkins, D. (2008), "Realising the Potential of System Leadership", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD, París.

IPPN (Irish Primary Principals' Network) (2006), "The Challenge of Recruiting and Retaining School Leaders", informe preparado para el Joint Committee on Education and Science, 30 de noviembre de 2006.

James, C.R., M. Connolly, G. Dunning y T. Elliott (2006), *How Very Effective Primary Schools Work*, Routledge, Londres.

James, C. y D. Whiting (1998a), "The Career Perspectives of Deputy Headteachers", en *Educational Management and Administration,* 26(4), pp. 353-62.

James, C. y D. Whiting (1998b), "Headship? No Thanks", en *Management in Education,* 12(2).

Johnson, S., J. Berg y M. Donaldson (2005), "Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention", Project on the Next Generation of Teachers, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Kimball, K. y K.A. Sirotnik (2000), "The Urban School Principalship: Take This Job and…!", en *Education and Urban Society*, 32(4).

Lacey, K.A. (2000), *Survey on Succession Planning*, Victorian Department of Education, Melbourne, Australia.

Lacey, K.A. (2002). "Factors that Impact on Principal-Class Leadership Aspirations", tesis doctoral, Department of Education Policy and Management, University of Melbourne, Australia.

Leithwood, K. y B. Beatty (2008), *Leading with Teacher Emotions in Mind*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

NCSL (National College for School Leadership) (2006a), *Recruiting Headteachers and Senior Leaders: Overview of Research Findings*, National College for School Leadership, Nottingham, UK.

NCSL (2006b), *Leadership Succession: An Overview. Securing the Next Generation of School Leaders*, National College for School Leadership, Nottingham, UK.

Norton, M.S. (2003), "Let's Keep our Quality School Principals on the Job", en *High School Journal*, 86(1).

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, París.

OECD (2006), "The Teaching Workforce: Meeting Aspirations and Enhancing Motivation", en *Education Policy Analysis 2005-2006*, OECD, París.

Pounder, D.G. y R.J. Merrill (2000), "Job Desirability of High School Principalship: A Job Choice Perspective", en *Educational Administration Quarterly*, 37(1).

Pritchard, A. (2003), *Issues Concerning Succession Planning for the Principalship in Western Australian Catholic, State and Independent Schools*, University of Western Australia/APAPDC.

Reeves, J., L. Moos y J. Forrest (1998), "The School Leader's View", en J. MacBeath (ed.), *Effective School Leadership, Responding to Change,* Paul Chapman, Londres, pp. 32-59.

Schratz, M. y K. Petzold (2007), "Improving School Leadership, Country Background Report for Austria", informe preparado por el Departamento de Formación Magisterial e Investigación Escolar para el Ministro de Educación, las Artes y la Cultura, Austria, disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

Su *et al*. (2003), "Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA", en *International Education Journal*, 4(1), 2003.

Swedish National Agency for School Improvement (2007), "Improving School Leadership, Background Report Suecia", disponible en www.oecd.org/edu/schoolleadership.

TREELLLE (2007), "Quale Dirigenza per la Scuola dell'Autonomia? Proposte per una Professione Nuova", en *Quaderno n. 7*, diciembre 2007, Génova, Italia.

Whitaker, K. (1996), "Exploring the Causes of Principal Burnout", en *Journal of Educational Administration*, 34(1).

Whitaker, K. (2001), "Where Are the Principal Candidates? Superintendent Perceptions", en *NASSP Bulletin*, 85(625).

Whitaker, K. (2002), "Principal Role Changes and Influence on Principal Recruitment and Selection, An International Perspective", en *Journal of Educational Administration*, 41(1).

Acerca de los autores

Beatriz Pont tiene maestría en asuntos internacionales por la Columbia University, fue investigadora en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Tokio y se graduó en ciencias políticas en el Pitzer College de Claremont, California. Analista senior de la División de Políticas de Educación y Formación de la Dirección de Educación de la OCDE, Beatriz fue Líder de Proyecto durante la actividad *Mejorar el liderazgo escolar* y trabajó como Coordinador de Proyecto en una iniciativa de toda la OCDE sobre la Economía Política de la Reforma. Colaboradora de la OCDE desde 1999, ha trabajado en aspectos que incluyen equidad en la educación, aprendizaje de adultos y habilidades de adultos y TIC en la educación. Con anterioridad Beatriz fue investigadora en educación, capacitación y políticas activas del mercado laboral en el Consejo Económico y Social del gobierno de España y también trabajó para Andersen Consulting en Barcelona. En la actualidad coordina el proyecto OCDE-México sobre gestión escolar y política docente. (beatriz.pont@oecd.org)

Deborah Nusche es Analista de Políticas de la División de Políticas de Educación y Capacitación de la Dirección de Educación de la OCDE. Tiene maestría en asuntos internacionales/estudios de desarrollo del Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po) y experiencia laboral previa con la UNESCO y el Banco Mundial. Colaboradora de la OCDE desde 2007, ha trabajado en aspectos de liderazgo escolar y evaluación de resultados de aprendizaje. En la actualidad Deborah trabaja en la Revisión Temática de Educación Migrante de la OCDE.

Hunter Moorman es consultor en liderazgo, reforma educativa y desarrollo organizacional. Se retiró del Institute for Educational Leadership de Washington, DC, donde fue Director del Programa de Política Educativa de la Comunidad y Asociado *Senior* de programas de liderazgo. Con anterioridad Hunter fue funcionario de alto nivel en el U.S. Department of Education, donde dirigió programas de investigación educativa nacionales, encabezó un programa de redes de mejora escolar y gestionó un programa nacional de desarrollo de liderazgo. Tiene certificado en desarrollo organizacional de la Georgetown University, maestría de The George Washington University y licenciatura en gobierno del Harvard College.

Mejorar el liderazgo escolar

VOLUMEN 1 : POLÍTICA Y PRÁCTICA

A medida que los países se esfuerzan por reformar sus sistemas educativos y mejorar los resultados de los estudiantes, el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de política educativa. Pero en muchos países, los hombres y mujeres que dirigen las escuelas están sobrecargados de trabajo, reciben salarios bajos y se acercan a su retiro. Y hay pocas personas que aspiran a ser los futuros directores escolares.

¿Cuáles son las funciones de dirección más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo asignar y distribuir mejor las distintas tareas de liderazgo? ¿Cómo desarrollar las habilidades apropiadas para un liderazgo eficaz? ¿Cómo hacer la profesión atractiva para candidatos de alta calidad?

Este libro está basado en un estudio de la OCDE sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar en el mundo. Ofrece una valiosa perspectiva internacional, identifica cuatro áreas específicas de acción y una gama de opciones de política educativa para ayudar a los gobiernos a mejorar el liderazgo escolar ahora y desarrollar un liderazgo escolar sostenible para el futuro.

Volúmenes complementarios

Improving School Leadership Volume 2: Case Studies on System Leadership examina métodos innovadores para compartir el liderazgo entre las escuelas de Bélgica (Flandes), Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra), así como los programas de desarrollo de liderazgo para la mejora del sistema en Australia y Austria.

Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo está diseñado para apoyar a los encargados de política educativa y a los practicantes en la planificación de procesos de reforma para escuelas y sistemas educativos en su contexto nacional. Está disponible de manera gratuita en ***www.oecd.org/edu/schoolleadership***.

El liderazgo escolar eficaz es considerado como clave para la reforma educativa en el mundo. Estos libros serán de interés para encargados de política educativa, consejos escolares, administradores escolares, directores, maestros y padres de familia.

El texto completo de este libro está disponible en línea por medio de esta liga:

www.sourceoecd.org/education/9789264044678

Quienes tengan acceso a todos los libros de la OCDE en línea deberán usar esta liga:

www.sourceoecd.org/9789264044678

SourceOECD es la librería en línea de la OCDE, que contiene libros, publicaciones periódicas y bases de datos estadísticas. Para mayor información acerca de este reconocido servicio y accesos de prueba, consulte a su biblioteca o escríbanos a **SourceOECD@oecd.org**

OECD*publishing*
www.oecd.org/publishing

ISBN 978-92-64-07401-9
91 2008 05 4 P