

# Liderazgo Directivo

Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

**inee**

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

**70 E I**  
1 9 4 9 - 2 0 1 9

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Bravo Murillo, 38  
28015 Madrid, España  
<http://www.oei.es>

Diseño y Maquetación: Mónica Vega  
Corrección de textos: Agencia Desenlaces  
Impresión: Creapress  
Impreso en octubre 2019  
ISBN: 978-84-7666-229-8

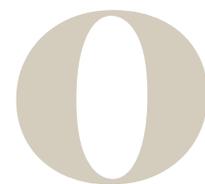
# Índice

<b>0</b>	Presentación.	5
	Introducción.	7
<b>01</b>	Revisión Conceptual.	11
<b>1.1</b>	Introducción: el Informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017 (OEI) como punto de partida.	11
<b>1.1.1.</b>	El liderazgo escolar a debate.	12
<b>1.1.2.</b>	Buenas prácticas y dirección educativa en Iberoamérica.	17
<b>1.2</b>	Opción por un determinado modelo de liderazgo escolar	25
<b>1.2.1.</b>	El liderazgo escolar en el marco de los <i>principios de inclusión, interculturalidad, corresponsabilidad y sostenibilidad en educación</i> : el mandato de las Metas educativas 2021 y de los ODS 2030.	26
<b>1.2.2.</b>	El modelo de liderazgo “pedagógico, inclusivo y distribuido”.	27
<b>1.3</b>	El reto de diseñar una metodología integral para analizar buenas prácticas de fortalecimiento del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	35
<b>1.3.1.</b>	Selección de estudios comparados significativos sobre políticas de liderazgo escolar.	37
<b>02</b>	Propuesta metodológica para identificar buenas prácticas de fortalecimiento del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, en las políticas públicas sobre dirección escolar.	49
<b>2.1</b>	Introducción: una propuesta para el debate	49
<b>2.2</b>	Matriz de especificaciones	50
<b>03</b>	Bibliografía	61
<b>04</b>	Anexos	65



# Presentación

## Liderazgo Directivo



El Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4 de la Agenda 2030 prescribe que la educación debe responder a requisitos de calidad, ser inclusiva, equitativa y ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. Las metas de calidad, inclusión y equidad nos sitúan en Iberoamérica más allá de objetivos cuantitativos de acceso y cobertura que, felizmente, ya empiezan a registrar altos niveles de cumplimiento. En consecuencia, estas metas aparecen como nuevas prioridades en las políticas educativas que hoy, por fin, pueden ser construidas a partir de las evidencias que nos ofrecen las evaluaciones. Los objetivos pueden ser, entre otros, la mejora del desempeño docente o prestar más atención al liderazgo escolar para conseguir un mejor ejercicio profesional de los directores y directoras de centros educativos.

Reconocer y poner en valor la importancia del liderazgo no ha sido tarea fácil durante épocas en las que fue un asunto soslayado en los debates ideológicos, pedagógicos o en propuestas reformistas que obedecían a otras prioridades. Sin embargo, quizás como consecuencia de la reciente universalización de la cultura de la evaluación, se han generado evidencias que han puesto de manifiesto la radical importancia de la función directiva en la escuela, institución clave organizativa y funcional que cuenta con el propósito educativo más reconocido gracias a su capacidad de autonomía y puede contar con un proyecto educativo propio y la posibilidad de recibir evaluaciones externas.

Presentamos un estudio que es fruto de un trabajo colaborativo iberoamericano realizado en el marco del programa “Metas educativas 2021”.

Ha llegado un tiempo en el que las recomendaciones que hicieron a finales del siglo pasado Michael Fullan y Andy Hargreaves sobre la necesidad de realizar un tránsito desde las reformas de los sistemas, a la reforma de las escuelas, para lograr una mejora efectiva de la educación; o lo expuesto más recientemente por Mariano Fernández Enguita, apostando por más escuela y menos aula, nos llevan a reclamar la figura de un director o directora con alta cualificación y gran capacidad de gestión y de liderazgo.

Presentamos un estudio que es fruto de un trabajo colaborativo iberoamericano realizado en el marco del programa “Metas educativas 2021”. En él, teniendo como máximo objetivo la mejora de la calidad de la educación, se identificaron, compartieron y sistematizaron buenas prácticas en materia de liderazgo educativo, trabajo que ha dado lugar a la herramienta de evaluación que les compartimos con la esperanza de que despierte su interés y les sea útil. El actual Programa Presupuesto 2019-2020 de la OEI, aprobado por su 77º Consejo Directivo, da continuidad a la

línea de trabajo desarrollada durante los últimos años y sigue apostando por el liderazgo escolar como estrategia fundamental para la mejora de la educación, ahora ya en el contexto de la Agenda 2030. En él se afirma que en Iberoamérica la calidad y la gestión de los recursos están íntimamente relacionados con el desempeño del estudiante.

No queremos finalizar esta presentación sin reconocer y agradecer al Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España la colaboración y apoyo que en todo momento nos han prestado para hacerlo posible.

---

**MARIANO JABONERO**

**SECRETARIO GENERAL DE LA  
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS  
IBEROAMERICANOS PARA LA  
EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y  
LA CULTURA (OEI)**

---



# Introducción



“el liderazgo escolar es ahora una  
prioridad en la política educativa mundial”

(Pont, Nusche y Moorman, 2008: 3).

La atención al liderazgo escolar se ha reforzado en las décadas pasadas como consecuencia de la importancia que la investigación educativa le otorga como factor de calidad de la enseñanza. Parece confirmarse el diagnóstico que hace tan solo algunos años realizaba la propia OCDE al afirmar que *“el liderazgo escolar es ahora una prioridad en la política educativa mundial”* (Pont, Nusche y Moorman, 2008: 3).

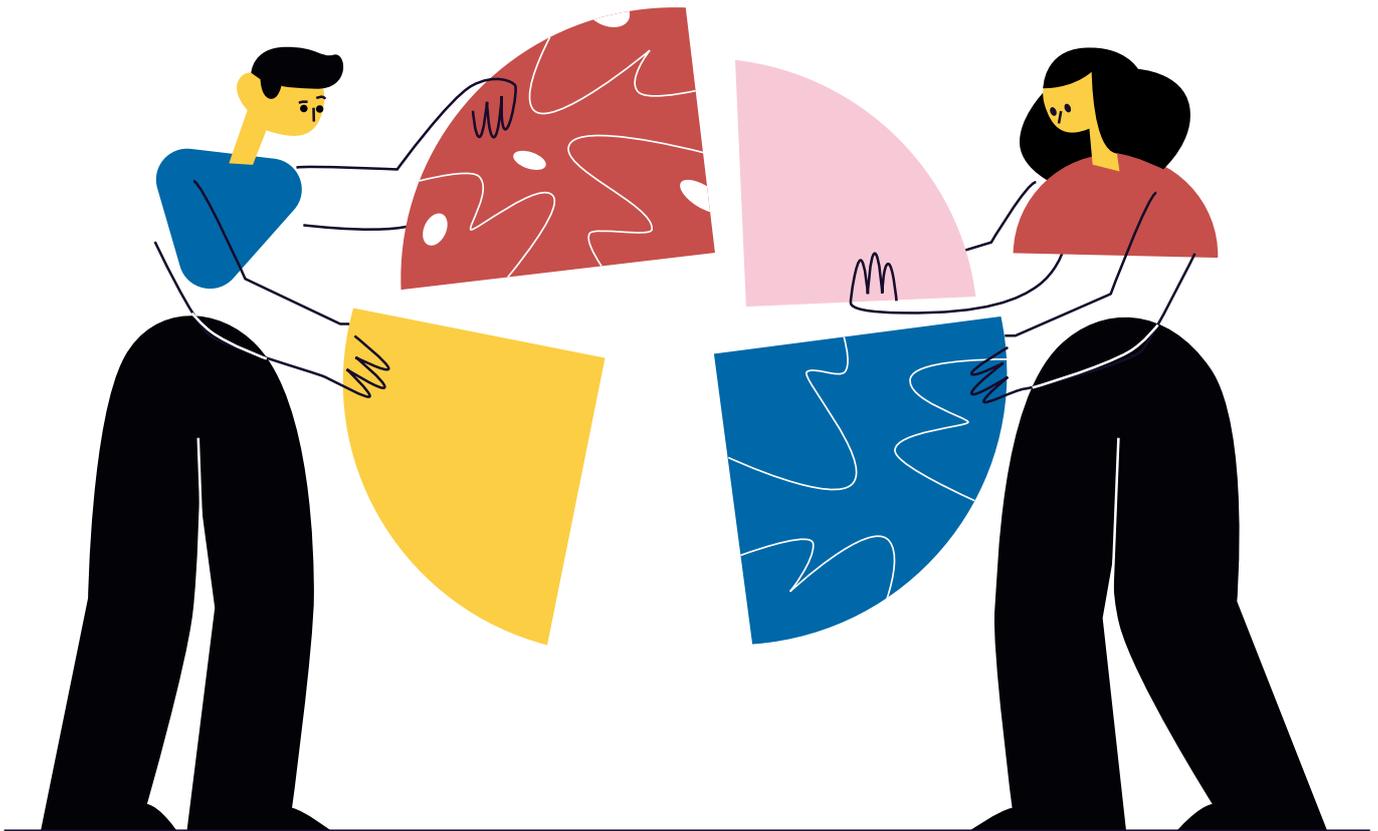
El interés por avanzar en la identificación de modelos pragmáticos sobre la función directiva es creciente a nivel mundial y

también en la región. En este contexto, el séptimo informe de la OEI, *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica de 2017*, se dedicó de manera íntegra al análisis del liderazgo de los directores y directoras escolares en Iberoamérica, abordando en su desarrollo diversos aspectos relativos a la dirección educativa, entre los cuales está la identificación y difusión de buenas prácticas.

A pesar de los esfuerzos realizados, se observó que, aunque todos los países cuentan con experiencias destacables, existen claras dificultades para su identificación: la inexistencia de criterios claros sobre su definición, así como la carencia de herramientas de sistematización, conlleva que, en ocasiones, muchas de las acciones que se ponen en marcha no se puedan estructurar para su socialización.

El análisis realizado puso de manifiesto también la importancia de la contextualización como parte central de la tarea de selección de buenas prácticas. Conocer y entender la realidad específica en la que una actividad produce consecuencias positivas es primordial para analizar y comprender el éxito de la propuesta y, en última instancia, poder difundirla y replicarla.

Dado lo anterior, se consideró adecuado abrir la reflexión sobre el concepto mismo de buena práctica en materia de liderazgo directivo, así como avanzar en la definición de criterios



---

“ El trabajo que aquí se presenta es el resultado de los procesos de análisis y reflexión mencionados anteriormente y tiene como objetivo general *“elaborar una herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica”*.

claros y consensuados, y en el diseño de instrumentos que ayudaran a la sistematización de estas experiencias útiles y positivas para el conjunto de los países de la región.

La propuesta de trabajo fue presentada en la 76ª Reunión del Consejo Directivo (Buenos Aires, agosto de 2017), siendo aprobado por los ministros y ministras de

Educación iberoamericana la construcción de una **“Herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica”**.

Desde la OEI, y en estrecha colaboración con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, se ha elaborado este informe

que pretende servir de base para que los países puedan analizar de qué manera sus sistemas educativos están promoviendo y desarrollando, dentro de su normativa, un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

El documento ha contado, para su elaboración, con la participación de expertos de reconocido prestigio en la

## “Se trata de una herramienta que debe permitir identificar buenas prácticas de promoción del mejor liderazgo escolar en las políticas públicas”

región. De manera destacada, Consuelo Vélaz de Medrano Ureta, especialista en educación, ha elaborado el documento base sobre el que se ha llevado a cabo un riguroso proceso de validación, tanto a nivel de contenido, como en lo relativo a la validez de la herramienta a la hora de aplicarse en los distintos países de Iberoamérica.

Por una parte, en febrero del 2019 se llevó a cabo un taller para analizar y validar la herramienta en el que participaron especialistas de diversos perfiles (de la administración pública española, estadísticos, catedráticos y catedráticas de universidad y directores y directoras e inspectores e inspectoras de centros educativos) que revisaron la propuesta e hicieron aportes y modificaciones, tanto en el plano conceptual, como en los criterios de medición y en los indicadores planteados.

En una segunda instancia, como parte del proceso de validación, se solicitó a los países que realizaran un ejercicio de valoración de las dimensiones e indicadores acordados. La información recibida fue sistematizada y discutida en la IX Reunión del Consejo Rector del Instituto de Evaluación de la OEI, celebrada los días 25 y 26 de abril de 2019 en Madrid, en la que participaron los responsables de los Institutos y Unidades de Evaluación de Educación de los países.

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de los procesos de análisis y reflexión mencionados anteriormente y tiene como objetivo general “*elaborar una herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*”. Para su desarrollo, se ha tomado en consideración el proyecto colectivo iberoamericano plasmado en las *Metas educativas 2021* (OEI, 2010), cuyas fuentes de inspiración fueron los Objetivos del Milenio y la Declaración Mundial de Educación para Todos (EPT, UNESCO, 2000-2015). Asimismo, se han incorporado los avances previstos en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS, Agenda 2015-2030), que especifican una serie de principios que persiguen hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos los escolares de la región.

Se trata de una herramienta que debe permitir identificar buenas prácticas de promoción del mejor liderazgo escolar en las políticas públicas, teniendo en cuenta la heterogeneidad de situaciones de los países que integran la región y cuyo documento final se ha estructurado atendiendo a las siguientes premisas:

>> Se parte de las aportaciones del Informe Miradas 2017 (OEI), por ser el antecedente inmediato y del que deriva.

>> La línea argumental arranca en la revisión conceptual y culmina en la operativización de una propuesta metodológica.

>> El análisis conceptual reflexiona sobre los “modelos de liderazgo” con el fin de identificar el más coherente con los principios que sustentan la agenda iberoamericana e internacional en materia de educación. Asimismo, se caracteriza dicho “modelo” desde el enfoque del conjunto de responsabilidades que debería reunir el director escolar.

>> Además, se explicitan las decisiones que se han adoptado (de tipo conceptual y metodológico) de manera que sean replicables y puedan someterse a la crítica intersubjetiva de expertos e instituciones interesadas.



---

# Revisión conceptual

## 1.1.

### **Introducción: el Informe Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017 (OEI) como punto de partida**

Es obligado partir de la revisión conceptual recogida en *Miradas 2017*, dedicado monográficamente al desarrollo profesional y liderazgo de directores y directoras escolares en Iberoamérica. Y son dos los constructos que fundamentalmente interesa rastrear: **liderazgo escolar y buenas prácticas en políticas públicas**. En el conjunto del informe se plantean estas cuestiones, cuyos aportes procedemos a sintetizar para tomarlos en cuenta, y también para saber a partir de dónde podemos contribuir algo más a la claridad conceptual que necesita la herramienta que es objeto de este trabajo. Los dos primeros capítulos acometen la revisión sobre liderazgo escolar, el tercero se centra en los procesos de selección, formación y desarrollo profesional de los directores y directoras de la región; el cuarto se destina a la evaluación del desempeño de los directores y directoras; mientras que es en el quinto donde se sintetiza la revisión sobre el concepto de buenas prácticas en esta materia.

### 1.1.1.

## EL LIDERAZGO ESCOLAR A DEBATE

En el primer capítulo del Informe Miradas 2017, dedicado a las funciones y responsabilidades de los directores y directoras escolares iberoamericanos, encontramos una amplia revisión conceptual sobre la gestión escolar y el liderazgo directivo (OEI, 2017: 15-30). Sintetizaremos los aspectos clave, con especial referencia al liderazgo directivo.

Dicha revisión pretende: a) distinguir las categorías propias de los tópicos de gestión escolar y liderazgo directivo; y b) adoptar un enfoque que desarrolle la articulación entre teoría, normatividad y práctica. La revisión conceptual permite concluir lo siguiente (ob. cit.: 19):

>> La **gestión escolar** ha dejado de referir solo al conjunto de actividades

administrativas y de organización de recursos, para incluir su impacto en la práctica docente, en el desarrollo académico de los estudiantes y en el impulso de la participación social en la educación;

>> El análisis del **liderazgo**, que inicialmente se hacía mediante la descripción de tipologías y estilos, ha ido avanzando hasta estudiarlo como un **conjunto de responsabilidades** para afrontar la complejidad de interacciones que ocurren en el interior de las comunidades educativas, entre centros escolares y con el sistema del que forman parte. Este enfoque sistémico se aleja cada vez más de los que ofrecen una categorización inconexa de estos fenómenos.

“Sintetizaremos los aspectos clave,  
con especial referencia al liderazgo directivo”



Al analizar las **tareas referidas a la gestión escolar**, algunos autores las agrupan en cuatro grandes dimensiones: administrativa, política, curricular y de convivencia (ob. cit.: 20). Reproducimos aquí la tabla en la que el Informe Miradas 2017 presenta las tareas de gestión organizadas en dichas dimensiones, a las que se añade como quinta dimensión el liderazgo, que no se refiere a ámbitos o dominios de actuación, sino a la forma en que se llevan a cabo los procesos. En realidad, el liderazgo es una dimensión transversal en la que se destacan las competencias conductuales que deben desarrollar quienes ocupan cargos directivos (Tabla 1).

**Tabla 1. Dimensiones de la gestión escolar**

DIMENSIONES	DESCRIPTORES
<b>POLÍTICA EDUCATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar el cumplimiento de las normas.</li> <li>• Seguimiento, regulación, vigilancia y control de objetivos y metas.</li> <li>• Autonomía y toma de decisiones.</li> <li>• Concertación, manejo y resolución de conflictos.</li> <li>• Articulación con instancias municipales, provinciales, centrales y con otras escuelas.</li> </ul>
<b>ADMINISTRATIVA FINANCIERA U ORGANIZACIONAL OPERATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestionar el crecimiento de la escuela.</li> <li>• Gestionar recursos: humanos, financieros, materiales y tiempo.</li> <li>• Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación.</li> <li>• Gestionar los procesos a su cargo, evaluación y rendición de cuentas.</li> </ul>
<b>GESTIÓN CURRICULAR O TÉCNICA-PEDAGÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares.</li> <li>• Desarrollar estrategias educativas del establecimiento e intencionalidad pedagógica.</li> <li>• Asesorar a los docentes en sus procesos de enseñanza, dotación e implementación de equipamiento y materiales didácticos.</li> <li>• Gestionar la mejora continua de los procesos y resultados de aprendizaje.</li> <li>• Orientar a los estudiantes hacia su desarrollo futuro.</li> <li>• Orientar a los estudiantes y sus familias.</li> </ul>
<b>GESTIÓN DE CONVIVENCIA ESCOLAR O SOCIAL-COMUNITARIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura organizativa, cultura propia: creencias, representaciones y expectativas.</li> <li>• Articulación con el contexto.</li> <li>• Gestionar redes sociales, interacción y convivencia escolar: familias, autoridades escolares y locales.</li> <li>• Prevenir situaciones de riesgo psicosocial.</li> </ul>
<b>LA QUINTA DIMENSIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR</b>	
<b>COMPETENCIAS CONDUCTUALES (LIDERAZGO)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del contexto del centro escolar.</li> <li>• Liderazgo efectivo, toma de decisiones.</li> <li>• Comunicación para la interacción: información, animación, sensibilización, formación y motivación.</li> <li>• Trabajo en equipo, reuniones de trabajo, reflexión sobre la práctica: autoevaluación y evaluación, observaciones de cursos y demás actividades.</li> <li>• Gestión de la innovación.</li> <li>• El compromiso social.</li> </ul>

Fuente: (OEI, 2017: 21-22).

En todas las dimensiones, la literatura revisada pone el foco de la gestión escolar en su impacto sobre la práctica docente, sobre el desarrollo académico de los estudiantes y en el impulso de la participación social en la educación. Efectivamente, esto aproxima mucho los conceptos de gestión y liderazgo escolar, aunque algunos autores (Uribe, 2005) consideran necesario diferenciar entre gestión y liderazgo. Mientras gestión hace referencia a la complejidad de la organización, el liderazgo atañe al desarrollo de cambios (Tabla 2).

Tabla 2. Distinción entre gestión y liderazgo (Uribe, 2005:109)

GESTIÓN	LIDERAZGO
A través de la planificación, presupuestos, metas, estableciendo etapas, objetivos.	A través de fijar una orientación, elaborando una visión de futuro junto con estrategias que permitan introducir cambios.
La capacidad para desarrollar el plan es a través de la organización y dotación de personal.	El plan se desarrolla a través de la coordinación de personas; esto es, comunicar y hacer comprensible la nueva orientación.
Aseguramiento del plan: a través del control y la resolución de problemas en comparación con el plan original.	Introduce elementos de motivación e inspiración para asegurar el cumplimiento del plan.

Fuente: OEI, 2017:26.

“ El “liderazgo directivo” se refiere a “un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora” ”

Este enfoque tiene dos consecuencias: a) el desarrollo de esas capacidades es deseable en todos los miembros de la comunidad escolar desde una cultura colaborativa; y b) las competencias relativas a las relaciones humanas y al liderazgo en particular han de ser aspectos centrales de la preparación y desarrollo profesional de los directivos escolares (ob. cit.: 27).

De hecho, el “liderazgo directivo” se refiere a “un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que les permiten cumplir a los agentes encargados de la dirección de los centros escolares con sus responsabilidades, resolver conflictos y desarrollar innovaciones para la mejora” (ob. cit.: 26). Desde esta perspectiva, los directores y directoras escolares, como encargados de la construcción del proyecto escolar, más que administradores que cumplen con las disposiciones oficiales, son “los líderes que catalizan la creación de una visión compartida de lo que la comunidad escolar puede llegar a ser” (ob. cit.: 26).

El Informe Miradas recuerda que organismos como la OCDE hace tiempo que propusieron una **redefinición de las responsabilidades del director o directora escolar** para potenciar su liderazgo directivo, logrando impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Estableció para ello cuatro áreas de actuación fundamentales: “el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y la gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas” (OREALC/UNESCO, 2014: 22).

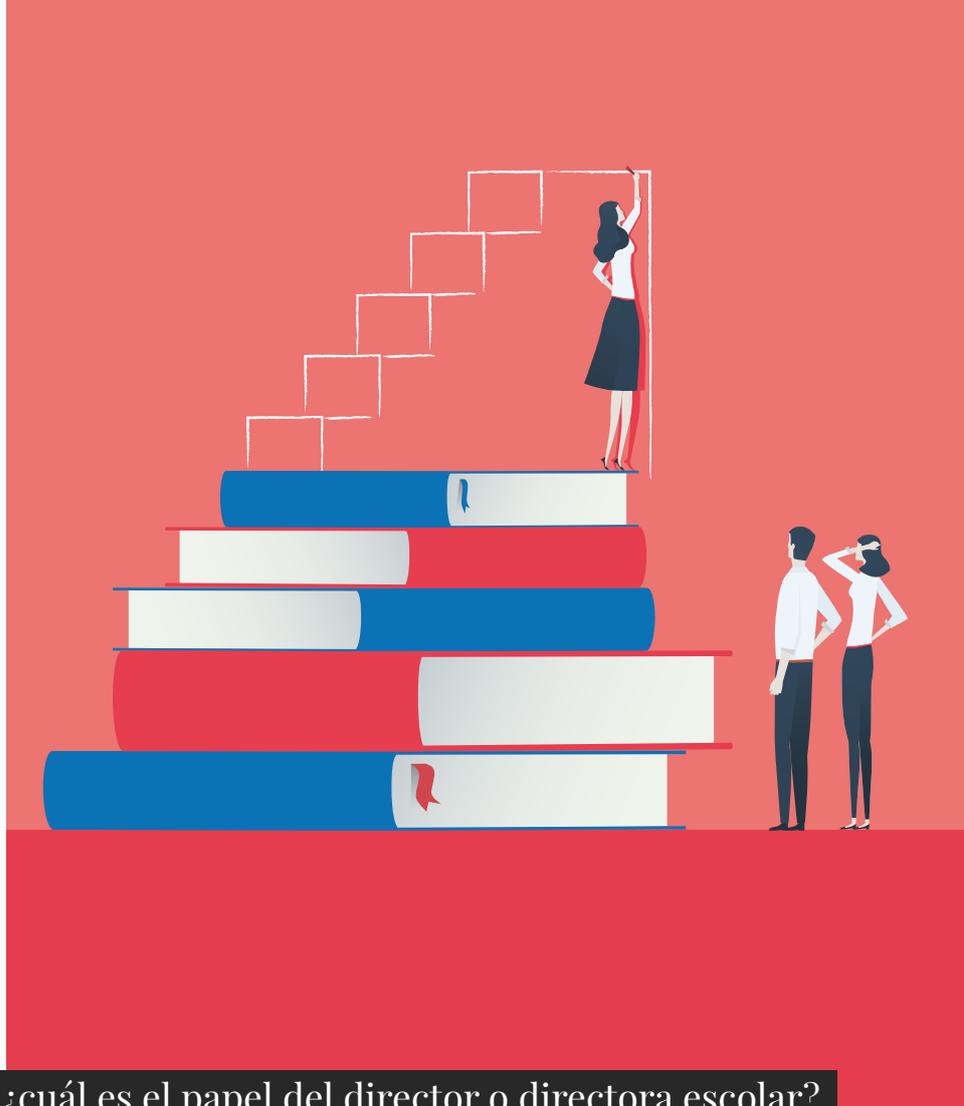
El segundo capítulo de *Miradas 2017*, focalizado en la situación del director o directora escolar en la región, busca brindar un conjunto actualizado de indicadores comparables internacionalmente a partir de la información extraída del cuestionario realizado desde el Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI. Tras complementar la revisión conceptual de liderazgo escolar y realizar un repaso a la literatura sobre políticas y prácticas en relación con el liderazgo educativo, aspecto que se desarrollará en un apartado posterior de este documento, el capítulo ofrece una visión global sobre el perfil de los directores y directoras escolares en Iberoamérica. A continuación, realiza una síntesis del compendio de funciones (o atribuciones) y competencias (capacidades, habilidades y conocimientos) de los directivos de los centros escolares de los países miembros de la OEI a partir de las normativas vigentes en los distintos países. En términos globales, las funciones se refieren a las actividades o atribuciones relacionadas con la gestión escolar en cuatro dimensiones: administrativa-financiera; curricular y técnico-pedagógica; política; y para la convivencia social y comunitaria.

Por lo que hace referencia a las competencias, con el fin de analizar la información recogida en los cuestionarios cumplimentados por los distintos países, se utiliza la clasificación elaborada por Villa y Poblete (2007). En ella las competencias se agrupan en tres grandes categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

**Competencias instrumentales:** cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.

**Competencias interpersonales:** individuales y sociales.

**Competencias sistémicas:** de capacidad emprendedora, de organización, de liderazgo y de logro.



“¿cuál es el papel del director o directora escolar?”

¿Qué se espera de él en ese nuevo ambiente?”

Este análisis se completa con un repaso a la autonomía de la que disponen los directores y directoras escolares iberoamericanos en cuatro aspectos de la gestión escolar: recursos humanos, recursos financieros, recursos materiales y diseño del currículo.

El Informe *Miradas 2017* indica –recurriendo a variadas fuentes autorizadas–, tres ideas clave íntimamente relacionadas (ob. cit.: 65-66):



Hoy, el desempeño del director o directora debe evaluarse con la perspectiva de favorecer comportamientos, actitudes y prácticas que beneficien el funcionamiento de la escuela y la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.



Aumenta el interés por desarrollar capacidades y competencias que formen en el liderazgo escolar y para enfrentar un contexto en rápida transformación.



Saber qué competencias son deseables ante las nuevas tareas y desafíos es uno de los puntos clave para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño del director o directora.

Definir esas capacidades presupone responder una pregunta anterior: ¿cuál es el papel del director o directora escolar? ¿Qué se espera de él en ese nuevo ambiente?

Las revisiones conceptuales recogidas en el capítulo 2 del Informe Miradas 2017 ofrecen respuestas de gran interés a estos interrogantes. Las principales son las revisiones de Leithwood (2004), de Pont, Nusche y Moorman (2008) analizando 22 sistemas educativos de la OCDE, la de Hitt y Tukker (2016), que se desarrollarán en el apartado siguiente, o la de OCDE/OREALC/UNESCO a partir de la revisión de 8 sistemas educativos de la región realizada por Weinstein, Muñoz y Hernández (2014).

El estudio de Weinstein, Muñoz y Hernández (2014) sobre el liderazgo escolar en 8 sistemas educativos de la región realiza una advertencia que procuraremos no olvidar en nuestro estudio: *“las políticas en curso son parciales y actúan de forma aislada en algunas de las siguientes dimensiones consideradas relevantes para el fortalecimiento del liderazgo escolar:*

- A** *Definición de funciones y estándares para el desarrollo.*
- B** *Selección, promoción y evaluación de su desempeño.*
- C** *Estatus, condiciones de trabajo y remuneración.*
- D** *Formación inicial y continuada.*

*Las dos últimas dimensiones, referidas al estatus y a la formación, no han sido por lo general una prioridad y se encuentran aún poco articuladas con las otras políticas educativas, particularmente con el grado de autonomía de los directores y directoras, todavía muy limitado en los países latinoamericanos” (OEI, 2017: 68).*

La revisión conceptual sobre liderazgo escolar realizada en el Informe Miradas 2017 (OEI) ofrece una visión global del debate sobre el tema, que **considera más idóneo un liderazgo escolar que aglutine con coherencia los rasgos fundamentales de los modelos pedagógico, inclusivo y distribuido.** En el apartado 2 de este trabajo recogeremos estas aportaciones al justificar una metodología ad hoc que facilite el análisis de políticas públicas destinadas a fortalecer el modelo.

El capítulo 3 del informe Miradas 2017 se centra de manera específica en los procesos de selección, formación y desarrollo profesional de los directores y directoras en la región. En él, a partir de las respuestas al cuestionario del IESME-OEI, se repasa la situación de los distintos países en lo que se refiere a estas temáticas. Sus principales conclusiones se sintetizan en los puntos siguientes (OEI, 2017: 106-108):

- El requisito previo que todos los países exigen para acceder a un puesto de director o directora en los centros públicos es la experiencia docente. Sin embargo, existen diferencias entre países en lo que se refiere a la exigencia de niveles concretos de titulaciones, tanto en los centros de primaria como de secundaria.
- Los procedimientos para la selección de directores y directoras en los centros públicos de la región consisten en la mayor parte de los países en la realización de un examen, si bien también son numerosos los casos en los que se exige la presentación de un proyecto. Menos frecuente es la elección por parte de la comunidad escolar, aunque hay países que optan por una fórmula mixta. En los centros privados, suele ser la propia institución quien establece sus criterios y solo de manera excepcional se precisa algún requisito previo.
- Aproximadamente la mitad de los países exige algún tipo de formación

para el desempeño de la dirección. Generalmente, dicha formación se relaciona con el liderazgo y con aspectos vinculados con la administración y dirección de centros, así como con temas sobre comunicación, relaciones interpersonales, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Son pocos los países que incluyen en la formación visitas de observación y actividades de investigación.

- En general, en los países de la OEI no existen programas formalizados de iniciación profesional para directivos, salvo algunas excepciones. Una minoría de países plantea de forma obligatoria o voluntaria la participación de los directores y directoras noveles en programas de mentoría, de tipo administrativo, de coordinación en equipos o de resolución de conflictos.
- En lo que hace referencia a la formación continua a lo largo de la carrera profesional, solo cinco países la establecen de forma obligatoria. La mayoría de los países la ofrecen de forma voluntaria y entre las actividades más frecuentes se encuentran los cursos o talleres, seguidos de la asistencia a congresos o seminarios. A mayor distancia se sitúan otro tipo de actividades formativas, tales como la participación en redes de centros, las visitas de observación a otros centros o los cursos de formación en empresas.
- La carrera profesional de los directores y directoras es diferente a la docente. En algo más de la mitad de los países el nombramiento como director o directora tiene impacto a largo plazo en el incremento salarial. Adicionalmente, un buen número de países contempla la mejora del nivel profesional a lo largo de la carrera como director o directora y la ventaja en el acceso a puestos de gestión en la administración educativa. Un número menor de países contempla la ventaja de los directores y directoras en puestos de inspección educativa.

El Capítulo 4 de Miradas 2017 se destina a la evaluación del desempeño de los directores y directoras. En él se manifiestan las limitaciones con las que aún se enfrenta la investigación sobre esta temática, tanto por su carácter reciente, como por el hecho de que los estudios realizados adolecen a menudo de rigor metodológico y de una base teórica sólida, lo que limita la posibilidad de que sus conclusiones sirvan para la formulación de políticas de nivel nacional. Sin olvidar dichas limitaciones, en el informe se formulan las siguientes recomendaciones (OEI, 2017: 14-143):

- Los sistemas de evaluación de desempeño del liderazgo escolar deben asegurar grados de adaptabilidad y flexibilidad al contexto de actuación de los directores y directoras de escuela, ya que dicha actuación es de naturaleza contingente y situacional.
- Los sistemas de evaluación deben considerar que los directores y directoras están sujetos a expectativas diversas

con relación a su desempeño por parte de diferentes grupos (estudiantes, familias, docentes, supervisores, asociaciones profesionales, etc.).

- Las reformas educativas crean oportunidades para reorientar los sistemas de evaluación del desempeño del liderazgo escolar. Dichos sistemas deben, en la medida de la posibilidad de los países, ser integrados con otros sistemas de planificación, gestión y evaluación educativa (de docentes, estudiantes, escuelas, etc.).
- La calidad de los sistemas de evaluación de desempeño del liderazgo escolar puede ser mensurada con base en criterios generales de sistemas evaluativos como: credibilidad, fiabilidad, validez (interna y externa), simplicidad y relevancia.
- Del mismo modo en que los sistemas de evaluación externa son inductores del currículo escolar, los sistemas de evaluación de directores y directoras

de escuela son inductores de valores, visiones y prácticas de gestión escolar.

- Cuando el enfoque es el liderazgo pedagógico, es necesario superar el desfase existente entre propósitos, criterios e instrumentos.
- Los parámetros de desempeño de directores y directoras deben incluir las cuestiones de equidad educativa en el contexto escolar.
- La legitimidad de los parámetros de evaluación de los directores y directoras depende del diálogo con la comunidad escolar. En el caso de que se desee que existan en conexión con la realidad de la escuela, debe incorporarse una dimensión de negociación.

Procedemos a continuación a sintetizar los aportes de la revisión que se hace en el Informe Miradas 2017 sobre otro constructo esencial para este estudio: las “buenas prácticas”.

“ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (Abdoulaye, 2003: 3).



## 1.1.2.

### BUENAS PRÁCTICAS Y DIRECCIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

En el quinto capítulo del Informe Miradas 2017 encontramos una revisión del constructo “buenas prácticas (BP)” realizada desde tres perspectivas: con carácter general, referido a la educación, y a la dirección educativa.

### 1.1.2.1.

#### El concepto genérico de “buenas prácticas”

Desde una perspectiva general, el informe recoge distintas conceptualizaciones:

- BP como “ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienden” (Abdoulaye, 2003: 3).
- BP como “ejemplos paradigmáticos” (OEI, 2017: 147).
- En el marco del Programa “Management of Social Transformations” de la UNESCO (MOST, <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>):

Ha especificado cuáles son los atributos del concepto, los rasgos que lo caracterizan. En términos generales, una Buena Práctica ha de ser:

**INNOVADORA** desarrolla soluciones nuevas o creativas.

**EFFECTIVA** demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora.

**SOSTENIBLE** por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos.

**REPLICABLE** sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

En la misma línea, Gradaille y Caballo (2016) indican al respecto de las buenas prácticas lo siguiente:

- El interés por identificar aquellos elementos que permiten significarlas como buenas prácticas, tanto por su excelencia, como por su capacidad de hacerse transferibles.

- Existen diferentes criterios que permiten caracterizar una buena práctica, aunque no siempre responden a determinados principios de selección; con todo, son iniciativas dotadas de originalidad que inspiran el concepto de una acción transferible, sustentable e innovadora, homologable a determinados territorios.
- Argumentan las características que debe cumplir una experiencia para ser considerada como una buena práctica, complementando la propuesta con indicadores específicos relativos a la acción comunitaria. En ambos casos se construyen a partir

de los planteamientos realizados por organismos internacionales, por entidades que representan el trabajo de las administraciones y por el tercer sector. Además, hacen un recorrido por algunos “Bancos de buenas prácticas” para ponerlos en valor como recurso que ayuda a mejorar las actuaciones en clave pedagógica y social, incrementando la calidad de vida de las personas y las comunidades.

En la siguiente tabla 3 se muestran los criterios aplicados por diferentes organizaciones que señalan Gradaille y Caballo para la identificación de buenas prácticas:

Tabla 3. Criterios para la identificación de buenas prácticas

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2003)	FUNDACIÓN CEPAL (2014)	OBSERVATORIO INTERNACIONAL DE LA DEMOCRACIA PARTICIPATIVA (2015)
Innovación-creatividad	Sostenible	Innovación
Eficacia-impacto	Efectiva	Transferibilidad
Replicabilidad	Innovadora	Factibilidad
Sostenibilidad	Transferible	Corresponsabilidad
Pertinencia	Genera cohesión	Liderazgo político
Ética y responsabilidad	Potencia, empoderamiento	Definir responsabilidades
Trabajo en red	Redes sociales	Impacto y transformación
Eficiente	Perspectiva de género	Devolución de información

Fuente: Gradaille y Caballo (2016)

Por su parte, Zabalza realiza algunas puntualizaciones fundamentales, al indicar que si algo distingue los discursos sobre las “buenas prácticas” de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios, sino sobre práctica (Zabalza, 2012: 19).

Coincidimos con Zabalza (2012), si bien, a nuestro juicio, la evaluación de las buenas prácticas siempre estará guiada por criterios de valor o principios. Así parece confirmarlo el propio autor cuando dice que para la consecución de sus aportaciones resultan imprescindibles tres procesos clave:

### 1

Evidenciar la pertinencia de las buenas prácticas, lo que supone poder identificar lo que las diferencia de otras prácticas que podrían considerarse más convencionales o comunes.

### 2

Analizar dichas experiencias remarcando las características y puntos fuertes que las justifican como “buenas prácticas”.

### 3

El último proceso debe centrarse en la visibilidad de la buena práctica, en la difusión de sus resultados e impactos que permiten transferirlas a otras situaciones.

Para la OEI (2017: 150), la descripción de toda buena práctica debe, al menos, contener los apartados siguientes:

- Contextualización y definición de objetivos.
- Descripción propiamente dicha de la práctica (lo que incluye también los recursos necesarios para su desarrollo y su evaluación, entre otras cuestiones).

## Una “buena práctica” es algo “vinculado al estudio de diferentes aspectos de mejora educativa” (Escudero, 2009).

- Resultados, impactos y conclusiones que de ella se hayan derivado y que, en último término, justifican poder considerarla como una Buena Práctica.

### 1.1.2.2.

#### Concepto de “buenas prácticas” referido a la educación

En la revisión incluida en el Informe Miradas 2017 se hace una selección de conceptualizaciones de BP, que resumimos a continuación:

- Las BP en educación son “ejemplos de procesos educativos focalizados, no solo en la mejora de los aprendizajes, sino también en la construcción de entornos adaptados a diferentes contextos y realidades políticas, económicas sociales y educativas” (OEI, 2017: 148).

- Una “buena práctica” es algo “vinculado al estudio de diferentes aspectos de mejora educativa” (Escudero, 2009).

- “Una buena práctica es, por tanto, una experiencia que, habiendo demostrado resultados positivos –eficacia y utilidad en un determinado contexto–, puede servir como guía para otras prácticas que compartan, en mayor o menor medida, los principios, los objetivos y los procedimientos de la primera” (OEI:148, a partir de la definición de Abdoulaye, 2003).

- Desde la perspectiva del Consejo Escolar del Estado de España –CEEE– (<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>):

“La noción de ‘buena práctica’ no es solo lo que aparenta en el lenguaje ordinario; es decir, va mucho más allá de lo que puede ser una práctica profesional considerada como buena por sus autores y posee unos rasgos característicos que hacen de ella algo más preciso, bastante más próximo a un concepto científico”.

En educación, una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos del alumnado. El carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Solo en tales condiciones una ‘práctica buena’ se convierte en una ‘buena práctica’, es decir, en la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad”.

Para el CEEE, hay razones por las que resulta oportuno —particularmente en el mundo de la educación— identificar, reunir y difundir las buenas prácticas. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- Permiten aprender de los otros.
- Facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
- Permiten tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas.
- Proporcionan orientaciones excelentes para el desarrollo de iniciativas nuevas y la definición de las políticas.



Asimismo, el CEEE ofrece recomendaciones **sobre cómo presentar una BP**: con el fin de facilitar la transferencia de conocimiento y la comparación entre buenas prácticas, su presentación se acomodará a un esquema común de acuerdo con las siguientes reglas:

- ✓ **Título** (deberá ser conciso pero significativo del contenido de la buena práctica).
- ✓ **Resumen** (deberá extraer, en unas pocas líneas, lo esencial de la experiencia de modo que facilite al lector una primera y rápida aproximación a su contenido).
- ✓ **Antecedentes** (deberá describirse el contexto, el problema de partida y los objetivos).
- ✓ **Estrategias y actuaciones** (deberá describirse el modo mediante el cual, partiendo del problema, se ha avanzado hacia los objetivos. En definitiva, el recorrido del cambio y sus claves racionales).
- ✓ **Resultados** (se describirán los efectos finales de las actuaciones en términos de mejoras objetivas).

- ✓ **Conclusiones** (se resumirá lo esencial de la buena práctica y de las lecciones derivadas de la experiencia de modo que pueda ser de utilidad para otros).

En el proceso de elaboración de la herramienta se tendrán en mente, en la medida de lo posible y a modo de guía intelectual, los cuatro rasgos característicos de una buena práctica: innovadora, efectiva, sostenible y replicable.

En general, la revisión de la literatura sobre buenas prácticas pone de manifiesto la importancia de **tener en consideración el contexto de la práctica**:

*“Ninguna buena práctica alcanza esa atribución de valor en abstracto: no hay buenas prácticas universales; no, al menos, en educación. Las buenas prácticas lo son siempre en un contexto y bajo unas condiciones” (Zabalza, 2012: 20).*

En este sentido, se debe tener en cuenta que las prácticas que han sido consideradas como “buenas” poseen un enfoque amplio que facilita una extrapolación a otros contextos disciplinares, culturales y geográficos.

Así, **la interdisciplinariedad, la multiculturalidad y la internacionalización** de las BP constituyen características de gran valor para poder considerarlas como tales (OEI, 2017: 149).

Al igual que para el Consejo Escolar del Estado de España, para Rodríguez (2008) y Escudero (2009) existen también importantes beneficios en el esfuerzo por identificar, analizar y difundir buenas prácticas:

- >> promover soluciones innovadoras y sostenibles a problemas educativos;
- >> proporcionar orientaciones para desarrollar nuevas iniciativas;
- >> definir políticas (en sentido amplio) orientadas al éxito y a la mejora educativa;
- >> aprender unos de otros;
- >> tender puentes entre agentes de la comunidad educativa.

El Informe *Miradas 2017* (OEI) aborda por último el concepto de buena práctica refiriéndolo a la dirección escolar.

### 1.1.2.3.

#### Concepto de buena práctica referido a la dirección escolar

Para diseñar instrumentos de recogida de información es esencial tener claro el concepto de buena práctica en general, y en dirección escolar en particular. Por ello, el quinto capítulo del Informe *Miradas 2017* presenta un sistema de detección de buenas prácticas de dirección

escolar en Iberoamérica elaborado ad hoc, que tiene indudable interés, aunque todavía no constituye una herramienta concentrada en el “liderazgo”, sino en la dirección escolar en sentido amplio.

El instrumental elaborado para promover la recogida de información sobre este tema en los países iberoamericanos consistió en un cuestionario (que se envió a los miembros del Consejo Rector de las Metas Educativas 2021) y una ficha

resumen de BP complementaria (que fue cumplimentada por Brasil, España y México a modo de prueba piloto).

Ambos instrumentos no constituyen una herramienta concentrada en el “liderazgo”, sino en la dirección escolar en sentido amplio. Esto se observa en la pregunta 5.1. del cuestionario, que se muestra a continuación:

---

## INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

### 5. BUENAS PRÁCTICAS DESARROLLADAS EN IBEROAMÉRICA

**5.1. Con la finalidad de poder dar a conocer ejemplos que puedan servir para repensar la dirección escolar en el resto de países de la región, solicitamos comente algún caso que se pueda considerar como buenas prácticas.**

Estos casos pueden ser sobre:

- aspectos concretos de la dirección escolar
- políticas públicas globales
- políticas públicas concretas sobre uno o varios de los aspectos que se han abordado en este cuestionario
- experiencias particulares de centros concretos
- otros

---

Resuma las ideas principales del caso o casos seleccionados. Si considera necesario adjuntar algún documento explicativo puede enviarlo a la siguiente dirección: [iesme@oei.es](mailto:iesme@oei.es)

---

Esta pregunta fue respondida por 11 países de forma muy heterogénea, por lo que resultó difícil sistematizar las experiencias.

Por su parte, la pregunta 5.2. del referido cuestionario se interesa por el desempeño de los directivos en general, no por su liderazgo específicamente:

*“¿Existen informes nacionales de investigaciones sobre los directores o directoras escolares y sus desempeños? Indique si puede los enlaces o referencias a dichos informes”.*

En todo caso, esta pregunta fue respondida por un número muy reducido de países y su información resultó muy escueta (OEI, 2017: 151).

Con respecto a la “Ficha resumen de buenas prácticas” (Tabla 4), podía recogerse información sobre los directivos que ejercen en centros educativos –tanto públicos

como privados– de educación obligatoria básica, tanto sobre políticas de las administraciones educativas a nivel nacional o regional, así como de actuaciones en centros, y podían referirse a aspectos tales como:

- Modelos o cursos de formación inicial específicos para la dirección escolar.
- Ingreso (requisitos) a la dirección escolar de especial relevancia.
- Acompañamiento en sus funciones (especialmente en su inicio como director o directora).
- Modelos o cursos de formación permanente específicos para la dirección escolar.

- Modelos diseñados específicamente para mejorar el desarrollo profesional del director o directora escolar.
- Diseño de modelos orientados a definir un desarrollo en las condiciones (incentivos) laborales del director o directora escolar.
- Modelos de evaluación específicos de la dirección escolar.
- Otros aspectos siempre identificados como prácticas novedosas que pretenden mejorar los desempeños y funciones de la dirección escolar.

Los aspectos mencionados se refieren a las distintas etapas de lo que la literatura denomina “desarrollo profesional”

(formación inicial, inducción, formación en servicio, incentivos y condiciones laborales). Y, aunque no se pone énfasis expreso en el liderazgo, sería posible extraer conclusiones al respecto a partir de la información que enviaran los países. Podría hacerse esta inferencia, habida cuenta de que en las políticas sobre las distintas dimensiones del desarrollo profesional del director o directora es donde han de rastrearse las buenas prácticas políticas sobre liderazgo. Aunque las fichas aportaron información relevante, no recogían datos sobre BP en “dirección escolar”, sino sobre BP en “desarrollo profesional y liderazgo de los directores y directoras”, y desde el punto de vista metodológico, la comparabilidad de la información recogida mediante el cuestionario y la ficha presentaba dificultades.

**Tabla 4. Ficha de recogida de información sobre desarrollo profesional y liderazgo de los directores y directoras**

BUENAS PRÁCTICAS DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES Y DIRECTORAS ESCOLARES FICHA RESUMEN	
1.	País/Región en donde se ubica la práctica:
2.	Institución promotora u organizadora de la práctica:
3.	Finalidad y objetivos previstos a conseguir con la práctica:
4.	Descripción de la práctica:
5.	Recursos necesarios para su desarrollo (espaciales, temporales, personales):
6.	Evaluación de la práctica:
7.	Resultados, impactos y/o productos que se han derivado de dicha práctica:

Fuente: Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017 (OEI).

Como ya hemos mencionado, la ficha resumen de BP fue cumplimentada, a modo piloto, por los Institutos de Evaluación de Brasil, México y España. En esos tres países se totalizaron 11 fichas correspondientes a diversos centros y realidades educativas, sin incluir medidas políticas adoptadas por las administraciones públicas. Ciertamente, las experiencias identificadas permiten apreciar cuáles son los factores intervinientes en las buenas prácticas de la función directiva (OEI, 2017: 153), pero circunscritas al contexto de centros escolares.

Pese a los interesantes resultados obtenidos en el análisis de la documentación (legislación, actas de

congresos, proyectos, etc.) recogida mediante el cuestionario y la ficha resumen de BP, no es posible hacer inferencias directas sobre buenas prácticas de las administraciones públicas orientadas al fortalecimiento del liderazgo escolar en general, o de un determinado modelo de liderazgo en particular. Tampoco era un propósito inicial explicitado en el Informe Miradas 2017, y de ahí la necesidad de acometer este estudio posterior.

Como el propio informe reconoce (OEI, 2017: 163), además de las limitaciones derivadas de la heterogeneidad de la información aportada por los países, la propia complejidad del concepto "buena práctica" tampoco facilitaba la

tarea. Este hecho lo pone de manifiesto Zabalza (2012), cuando recuerda que los principales problemas vinculados a la conceptualización de las buenas prácticas se relacionan con tres tipos de decisiones:

- ⊗ la forma, directa o indirecta, de acceder a las prácticas;
- ⊗ la determinación de los ámbitos sobre los que se desea analizar buenas prácticas;
- ⊗ y la identificación de los criterios que permiten identificar una acción como "buena práctica" con suficiente rigor y fiabilidad.

## TENIENDO MUY EN CUENTA ESTAS ADVERTENCIAS, Y A PARTIR DE LAS APORTACIONES DEL INFORME MIRADAS 2017 EN TORNO AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS EN DIRECCIÓN ESCOLAR, EN EL PRESENTE TRABAJO ADOPTAMOS LAS SIGUIENTES DECISIONES:

**1//** Definir con precisión el ámbito de las buenas prácticas: *aquellas políticas públicas (diseñadas por las administraciones estatal, provincial o local) que se proponen fortalecer el liderazgo directivo.*

**2//** Considerar que los atributos de una buena práctica en la materia que nos ocupa (políticas públicas que fortalezcan un modelo de liderazgo directivo acorde con las Metas 2021 y la Agenda 2030 de Naciones Unidas) son, fundamentalmente nueve (tras analizar la revisión aportada en el Informe de Miradas 2017; Programa MOST de UNESCO; OIT, 2003; Abdoulaye, 2003; Escudero, 2009; la Fundación CEPAL, 2014; el Observatorio Internacional de la Democracia Participativa, 2015; Gradaille y Caballo, 2016; el Consejo Escolar del Estado de España; Zabalza, 2012; entre otros):

1. Ética.
2. Innovación o capacidad de transformación.
3. Corresponsabilidad.
4. Factibilidad.
5. Eficiencia.
6. Transferibilidad o replicabilidad.
7. Sostenibilidad.
8. Interculturalidad.
9. Interdisciplinariedad.



---

**3//** Las buenas prácticas en políticas que fortalecen el modelo de liderazgo directivo acorde con las agendas educativas regional e internacional **deben ser seleccionadas como tales, en la medida en que produzcan los siguientes efectos:**

- Proporcionan orientaciones para desarrollar nuevas iniciativas y políticas referidas al fortalecimiento del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido: en materia de autonomía, competencias, formación, motivación y reconocimiento de los directores o directoras escolares.
- Aumentan las oportunidades de que los directores y directoras escolares puedan liderar la mejora del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, y, por tanto, su desarrollo y rendimiento.
- Potencian el empoderamiento de los distintos miembros de la comunidad escolar y de la propia escuela en conjunto (ODP, 2015).
- Generan aprendizaje y cohesión en la comunidad escolar.
- Permiten tender puentes entre la teoría y la práctica, y de estas con las políticas públicas sobre liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.
- Promueven la coherencia entre las políticas públicas que regulan la dirección escolar.

---

**4//** El acceso a las fuentes de información sobre buenas prácticas en el ámbito de las políticas públicas sobre liderazgo escolar **debe ser tanto directo, como indirecto** (mediante la triangulación de técnicas como la entrevista, la encuesta y el análisis documental), en la mayor medida posible.

---

**5//** Los instrumentos de recogida de información deben elegirse y elaborarse a partir de una **definición precisa del tipo de BP** que se pretende recoger.

## 1.2. Opción por un determinado modelo de liderazgo escolar

El debate en la revisión conceptual del Informe de Miradas 2017 (OEI) en torno a si es apropiado o no distinguir “modelos de liderazgo” oscila entre dos posiciones, que no necesariamente deben entrar en contradicción:

>> Una postura basada en la importancia de contextualizar las políticas de liderazgo escolar de acuerdo con las condiciones en que operan las escuelas y sus desafíos particulares, que concluye que *“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”* (Pont, Nusche y Moorman 2009: 33). Según esta postura, existen diversos modelos de liderazgo a partir de la conjugación de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias, ya sean instrumentales, interpersonales y sistémicas.

>> Otra postura es la de aquellos autores que caracterizan los modelos, independientemente del contexto. Es el caso del movimiento por la eficacia de la escuela cuando se refiere al “liderazgo instructivo” (Murillo, 2006), o la de autores como Leithwood y Steinbach (1993), Leithwood (2004; 2009: 20), Maureira, Monforte y González (2014: 137), entre otros, cuando señalan las virtudes del modelo de *“liderazgo distributivo, transaccional o transformacional”*, frente a otros modelos. A estos autores se unen quienes argumentan que las teorías y principios que inspiran las políticas educativas están globalizadas, pues circulan impulsadas por las corrientes de pensamiento y las recomendaciones de los organismos transnacionales o multilaterales.

Ambas posturas no necesariamente son contradictorias. A nuestro juicio, siendo cierto que el modelo de liderazgo siempre estará influenciado y condicionado por el contexto inmediato de la escuela, los principios de orden superior que orienten las políticas y la acción de los líderes escolares pueden y deben tener un carácter universal. Nos referimos a los principios de orden superior que emanan de la Declaración de Derechos Humanos, que inspiran las Metas 2021 (OEI), los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Es decir, aquellos principios que persiguen hacer realidad el **derecho a una educación de calidad** para todos los escolares, y sobre los que se ha puesto de acuerdo la comunidad internacional. Los distintos contextos exigirán unos esfuerzos y medidas, u otros.



## 1.2.1.

### EL LIDERAZGO ESCOLAR EN EL MARCO DE LOS PRINCIPIOS DE INCLUSIÓN, INTERCULTURALIDAD, CORRESPONSABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD EN EDUCACIÓN: EL MANDATO DE LAS METAS EDUCATIVAS 2021 Y DE LOS ODS 2030

Los principios que fundamentan los fines de la educación compartidos en la región deberían estar necesariamente alineados con aquellos que no solo nos lleven a optar por un determinado modelo de liderazgo escolar, sino también y previamente, a optar por una determinada conceptualización del propio constructo.

Y si los *Objetivos del Milenio* (2000-2015) y la *Declaración Mundial de Educación para Todos* (EPT) eran la antesala de las *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010: 16), podemos decir que los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y la *Agenda 2030 de Naciones Unidas* son el nuevo horizonte de trabajo.

#### INCLUSIÓN

La OEI señala que las políticas específicas sobre liderazgo escolar deben contribuir a lograr el ambicioso objetivo general de las Metas 2021 (OEI, 2010: 14): *“lograr que más alumnos o alumnas estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad”*.

#### INTERCULTURALIDAD

Recogiendo las aportaciones de Zabalza (2012: 20) y otros autores, se debe tener en cuenta que las prácticas que han sido consideradas como “buenas” poseen un enfoque amplio que facilita una extrapolación a otros contextos disciplinares, culturales y geográficos. Así, la **interdisciplinariedad, la multiculturalidad y la internacionalización** de las buenas prácticas constituyen características de gran valor para poder considerarlas como tales (OEI, 2017: 149).

#### CORRESPONSABILIDAD

La educación de calidad con igualdad de oportunidades para todas las personas solo puede conseguirse “entre todos”. Del mismo modo, es difícil que el liderazgo asumido de manera unipersonal por el director o directora de la escuela pueda comprometer a los profesionales de la educación que en ella trabajan, o lograr que la comunidad escolar “se apropie” del proyecto educativo que deben aplicar, evaluar y mejorar constantemente.

Con el término “liderazgo distribuido” nos referimos a la idea –sostenida por la

literatura– de que, por esencia, el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido –y la complejidad inherente a esta tarea– no puede hacerse efectivo sin que haya figuras en la comunidad escolar dispuestas a compartir ciertos niveles de responsabilidad. Se trata de enfocar el liderazgo como una actividad colaborativa. Esto va más allá de la existencia de un equipo directivo; incluso en los centros pequeños que carecen de equipo, el liderazgo puede ser compartido por el director o directora con algunos docentes (coordinadores, orientadores, etc.), bien en el centro, o en el distrito escolar.

#### SOSTENIBILIDAD

Como ya hemos mencionado anteriormente, en el marco del Programa *Management of Social Transformations* (MOST), la UNESCO identifica entre los aspectos esenciales que debe cumplir una experiencia para considerarse como buena práctica: la **sostenibilidad** (sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos, con solidaridad intergeneracional).

En la *Agenda 2030 sobre los Objetivos del Desarrollo Sostenible* (2015), el desarrollo sustentable es definido como aquel que *“satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”*. Aplicar este concepto al liderazgo escolar supone trabajar con visión estratégica de futuro, trascendiendo personalismos y empoderando a la comunidad escolar.

En este informe se entiende, además, que los principios de inclusión, interculturalidad, corresponsabilidad y sostenibilidad guardan estrechas relaciones entre sí, y se complementan y refuerzan mutuamente.

“ Los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* y la *Agenda 2030* de Naciones Unidas son el nuevo horizonte de trabajo. ”

## 1.2.2.

### EL MODELO DE LIDERAZGO “PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO”

De acuerdo con lo planteado en los apartados anteriores, el modelo de liderazgo escolar por el que optamos en este trabajo está alineado con los principios que fundamentan los fines de la educación en la región iberoamericana. Para configurar los rasgos del modelo que denominamos pedagógico, inclusivo y distribuido, ha sido muy esclarecedora la revisión de líneas de investigación sobre liderazgo en las instituciones educativas realizada por Bolívar, López y Murillo (2013), cuyas principales aportaciones recogemos ampliamente, y comentamos, en las siguientes páginas.

#### A LIDERAZGO PEDAGÓGICO

La literatura sobre el tema –revisada en Miradas 2017 (OEI) y ampliada en este trabajo– considera fundamental el enfoque pedagógico del liderazgo escolar, siendo el objetivo mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes del alumnado a través del fortalecimiento institucional de los centros y de la comunidad escolar. Siendo esto así, son varias las consideraciones conceptuales que procede exponer.

Ya hemos dicho que la mayoría de los autores y organismos mantienen el convencimiento de que el papel del

director o directora en las escuelas de hoy estriba en movilizar los diferentes procesos y actores en el espacio escolar con el fin de mejorar el funcionamiento de la escuela y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En esta dirección, Leithwood (2004) identifica en la literatura dos modelos dominantes –y complementarios– de liderazgo, así como las prácticas del líder escolar orientado a mejorar el desempeño de la escuela y a adaptarse a las demandas del contexto (Tabla 5).

Tabla 5. Modelos dominantes y prácticas del líder escolar identificadas en la revisión de la literatura (Leithwood, 2004)

MODELOS DOMINANTES DE LIDERAZGO	TIPO DE PRÁCTICAS DEL LÍDER ESCOLAR ORIENTADO A MEJORAR EL DESEMPEÑO DE LA ESCUELA
<i>Liderazgo pedagógico</i> que busca enfocar la actuación del liderazgo en el núcleo duro de la actividad educativa –la enseñanza y aprendizaje–;	Definición de la misión y sentido de la escuela con clara comunicación de objetivos, metas y expectativas con relación al desempeño de estudiantes y docentes.
<i>Liderazgo de transformación</i> , que adopta una visión sistémica sobre el conjunto del trabajo del liderazgo escolar y engloba varias dimensiones además de la enseñanza-aprendizaje.	Gestión de los programas educativos con supervisión de la enseñanza, monitoreo del progreso de los estudiantes, coordinación y evaluación de la implementación del currículum.
	Promoción de clima escolar positivo con apoyo e incentivo al desempeño docente, protección del tiempo pedagógico e incentivo al alumno.

Fuente: elaboración propia a partir de OEI (2017: 66)

El estudio comparado de Pont, Nusche y Moorman (2008) proporciona importantes indicadores para evaluar políticas públicas que fortalezcan el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

**Tabla 6. Políticas y prácticas de liderazgo escolar en 22 países de la OCDE vinculadas al desempeño escolar.**

REDEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES	DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO ESCOLAR	DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR	VALORACIÓN DE LA CARRERA DE LIDERAZGO ESCOLAR
<p>Otorgar mayor grado de autonomía a los directores y directoras con apoyo adecuado a su trabajo y desarrollo profesional.</p>	<p>Incentivar la distribución de los papeles de liderazgo.</p>	<p>Promover el desarrollo profesional del liderazgo escolar en todos los niveles de la carrera (formación inicial para liderazgo escolar, programas de inducción a las prácticas de dirección escolar, formación en servicio que lleve en consideración desafíos y contextos de actuación del director o directora).</p>	<p>Profesionalizar el proceso de reclutamiento de nuevos líderes escolares.</p> <p>Mantener el atractivo salarial de la carrera de director o directora de escuela.</p>
<p>Definir las responsabilidades del director o directora con base en las prácticas de mayor influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Incentivar la creación de grupos de liderazgos en diferentes niveles del espacio escolar y apoyar el desarrollo profesional de nuevos liderazgos.</p>	<p>Garantizar consistencia y calidad en las ofertas para el desarrollo del liderazgo escolar.</p>	<p>Reconocer el papel de las organizaciones representativas de los directores y directoras escolares.</p>
<p>Desarrollar marcos de referencia conceptual que traduzcan las características, tareas y responsabilidades para un liderazgo escolar efectivo.</p>	<p>Apoyar a los consejos escolares, esclarecer sus responsabilidades y proporcionar formación para su actuación.</p>	<p>Garantizar contenido curricular coherente, prácticas en contextos reales, <i>mentoring</i>, <i>coaching</i>, aprendizaje cooperativo entre pares.</p>	<p>Proporcionar opciones de desarrollo en la carrera de director o directora escolar.</p>

Fuente: OEI (2017: 68), a partir de Pont, Nusche y Moorman (2008).

La revisión que hacen Hitt y Tukker (2016) completa la búsqueda de un modelo teórico sobre el liderazgo escolar que pueda ser efectivo en la mejora de la escuela. En un esfuerzo de síntesis, los autores llegan a formular 28 dimensiones (prácticas) y 5 dominios (grupos de prácticas) que son (OEI, 2017: 67):

- 1 Establecer y comunicar la visión de la escuela.
- 2 Facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad para los estudiantes.
- 3 Construir capacidad profesional en el equipo escolar.
- 4 Crear apoyo organizacional para el aprendizaje.
- 5 Conectar con asociados externos.



Modelos conceptuales como los citados anteriormente pueden y deben servir para la orientación de programas de desarrollo profesional de directores y directoras escolares, de procesos de selección y reclutamiento de nuevos líderes, de sistemas de evaluación de desempeño (ob. cit.: 67) y, en consecuencia, a nuestro juicio, también **para el análisis de políticas públicas sobre liderazgo escolar.**

La literatura muestra las relaciones que es posible establecer entre las prácticas de “liderazgo para el aprendizaje” y las dimensiones del “liderazgo eficaz” (Tabla 7).

**Tabla 7. Liderazgo para el aprendizaje y liderazgo eficaz**

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (LEITHWOOD, DAY ET AL., 2006)	DIMENSIONES DE UN LIDERAZGO EFICAZ (ROBINSON, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Fuente: Bolívar, López y Murillo (2013).

A partir de las cuatro prácticas de liderazgo para el aprendizaje, Day et al. (2010) (cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 29) han ampliado a ocho las **dimensiones clave para un liderazgo (pedagógico) exitoso**:

● Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.

Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.

● Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).

● Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.

Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.

● Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayen nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.

● Rediseñar y enriquecer el currículum.

Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos y alumnas al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.

● Mejorar la calidad del profesorado.

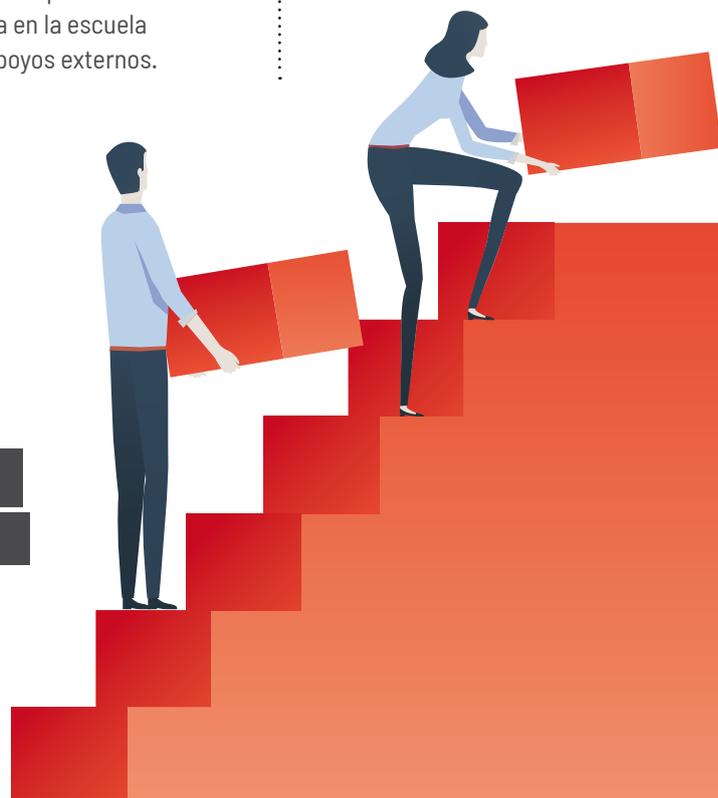
Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades en el desarrollo para elevar el nivel y mantener la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.

● Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.

Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendran lealtad de los padres, el personal y el alumnado.

● Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.

Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local.



“ Estas ocho dimensiones nos proporcionan elementos importantes para analizar políticas públicas desde la perspectiva pedagógica del liderazgo. ”

Por último, el Informe Miradas 2017 (pp. 60-61, 84-85) aporta conclusiones de gran interés:

- 
- » El liderazgo se observa como un conjunto de competencias que se ponen en juego para afrontar la complejidad de interacciones.
- 
- » El concepto de gestión escolar actual incluye su impacto en la práctica docente, el desarrollo académico de los estudiantes y el impulso de la participación social en la educación.
- 
- » Solo en algunos países iberoamericanos se han comenzado a dar pasos para realizar cambios que supongan dar al liderazgo pedagógico el valor que tiene para contribuir a la mejora del conjunto del sistema educativo.
- 
- » Es preciso buscar formas innovadoras de asegurar el liderazgo pedagógico en todos los centros escolares del sistema. Algunos carecen de una figura directiva dedicada exclusivamente a tareas de gestión y liderazgo (establecimientos con menos de 100 estudiantes), situados en localidades pequeñas, apartadas, rurales, con alta diversidad lingüística. Muchos de ellos son multigrado, tienen carencias en su infraestructura física educativa y enfrentan necesidades de adecuación curricular (libros y materiales).
- 
- » Es esencial que los directores y directoras tengan el tiempo necesario para liderar los procesos de gestión y mejora educativa en sus centros. Por ello es importante reducir el tiempo de las jornadas laborales que los directores y directoras deben dedicar a tareas docentes (en muchos países buena parte de su jornada laboral), así como a las tareas puramente administrativas. Hay que buscar el equilibrio entre las actividades administrativas (e incluso docentes) del director o directora y las de liderazgo pedagógico.
- 
- » Asumir responsabilidades en la dirección de un centro educativo debería implicar incentivos variados asociados a funciones de mayor compromiso institucional y social. En la mayoría de los países supone un aumento en el salario, pero son pocos los países que integran otro tipo de incentivos vinculados con la mejora de las condiciones laborales o con el reconocimiento social (estatus) de la tarea.
- 
- » Es necesario profesionalizar de forma más específica y rigurosa la figura de la dirección escolar, porque el liderazgo pedagógico no surge por generación espontánea, sino que es preciso desarrollarlo y darle sostenimiento en el tiempo. Habría que brindar a los directores y directoras la oportunidad de acrecentar sus espacios de formación y oportunidades de intercambio y colaboración.
- 
- » La situación de los directores y directoras debe ser analizada considerando un conjunto de factores además de la función directiva: la formación inicial y permanente, la preparación específica para el cargo, los de selección y la evaluación de su desempeño.
- 
- » La dirección escolar se configura mediante un proceso de desarrollo continuo en el que se integran varios elementos, como experiencias previas, formación específica (inicial y permanente), condiciones laborales, contextos institucionales, etc. Cada uno de estos factores debe ser abordado con suficiente especificidad, pero sin perder la perspectiva global orientada a la mejora del liderazgo pedagógico escolar y, con ello, los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.
- 
- » No basta con analizar la normativa general; sigue pendiente el estudio de las brechas que pueden existir entre los desarrollos teóricos y lo que en la normatividad se dispone, así como entre lo que la normatividad dicta y lo que los directivos logran llevar a cabo en la práctica.

## B LIDERAZGO INCLUSIVO (O ÉTICO Y PARA LA JUSTICIA SOCIAL)

Desde la perspectiva de Bolívar, López y Murillo (2013), es probable que lo que define al liderazgo que trabaja para la justicia social no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por el colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente (Blackmore, 2002; Frattura y Capper, 2007; Furman, 2012; Mahieu y Clyca, 2007; Riestler, Pursch y Skrla, 2002; Theoharis, 2007)(cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 43).

Algunas prácticas de los líderes que fomentan y logran una escuela que trabaje en y para la justicia social son las siguientes (Bolívar, López y Murillo, 2013: 43-46):

- A Identificar y articular una visión de la escuela centrada en la justicia social.
- B Potenciar una cultura escolar en y para la justicia social.
- C Los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional, son la máxima prioridad.
- D Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- E Potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- F Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias.
- G Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

Valores para el liderazgo desde el principio de justicia social:

Desde la perspectiva ética, es interesante destacar qué valores parecen tener que ver, según la investigación, con los equipos directivos que lideran escuelas en y para la justicia social (Stevenson, 2007; Murillo et al., 2010; Salisbury y McGregor, 2002, 2005)(cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 47):

1. **Asumen riesgos:** no tienen miedo a decir "sí" a algo diferente y tienden a comprometerse activamente en promover soluciones innovadoras.
2. **Son accesibles:** están presentes, se implican con estudiantes, docentes y familias para abordar las cuestiones difíciles. Están realmente interesados en involucrarse donde está la acción, de modo que esto les permite comprender los problemas de primera mano.
3. **Invierten en las relaciones:** hacen un esfuerzo adicional para trabajar con docentes, familias y miembros de la comunidad. Trabajan con el personal en su escuela para resolver las diferencias y encontrar soluciones viables. Estos directivos trabajan duro para construir confianza y promover cambios compartiendo información con todos los implicados.
4. **Son reflexivos:** utilizan la información disponible para desarrollar estrategias bien sustentadas que lleven a la meta. De esta manera, movilizan equipos de profesores y padres para informar sobre las decisiones que toman.
5. **Son colaborativos:** comparten el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización. Saben que los equipos de personas que comparten los mismos objetivos serán más eficaces que un gestor que trabaja solo. Estos directivos buscan tiempo para que los equipos se encuentren, planifiquen y enseñen juntos.
6. **Son intencionales:** tienen clara la meta de construcción de una escuela desde y para la justicia social, y toman las decisiones más adecuadas para conseguirla.

“Es probable que lo que define al liderazgo que trabaja para la justicia social no sea tanto el estilo como las prácticas que se promueven: el interés y el trabajo por el bien común, por el colectivo; el trabajo para que todos y cada uno de los estudiantes aprendan, el fomento por la equidad, por la participación, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos y sus tradiciones culturales, y la lucha por una sociedad diferente.”

## C LIDERAZGO DISTRIBUIDO

El Informe Miradas 2017 concluye diciendo que “en este escenario (de necesidad de un liderazgo pedagógico) las recomendaciones políticas apuntan a promover la distribución del liderazgo al interior de las escuelas, sea bajo estructuras formales o informales” (Pont y otros, 2009, en OREALC/UNESCO, 2014: 22). En la práctica esto puede incluir estructuras de acompañamiento regionales, algunas itinerantes (OEI, 2017: 29). Ciertamente la mayoría de los autores consultados destaca la enorme importancia del liderazgo escolar **de carácter pedagógico, inclusivo y distribuido** en todos los centros del sistema educativo.

Dado que los centros escolares pequeños, rurales, multigrado, carecen de la figura del director o directora o del equipo directivo, en algunos países se han preocupado por instrumentalizar estructuras, espacios y estrategias que fomentan la colaboración posibilitando redes de apoyo y acompañamiento, como en Bolivia, Colombia y Cuba. Principalmente en las escuelas unitarias, donde un docente se encarga de la puesta en marcha del servicio educativo, estos procesos deben ser replanteados incluyendo a la comunidad escolar amplia y a los centros escolares cercanos de igual o diferente nivel educativo (ob. cit.: 30).

Desde la perspectiva pedagógica-transformacional e inclusiva, las escuelas deben ser comunidades de aprendizaje

en las que los distintos profesionales colaboran entre sí y con las familias y alumnado para mejorar la calidad-equidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, el rendimiento del alumnado. Centrar el liderazgo exclusivamente en la figura del director o directora del centro presenta contradicciones y limitaciones con el modelo que propugnamos. Sin embargo, es sensato considerar que el punto de partida para impulsar el modelo va a recaer en muchas ocasiones en el director o directora o en el equipo directivo.

Veamos qué nos dice la revisión de la literatura sobre el concepto y las distintas formas de entender y abordar el liderazgo distribuido.

Bolívar, López y Murillo (2013) destacan las aportaciones que en este sentido realizan Spillane y sus colaboradores de la Universidad de Northwestern y establecen tres patrones distributivos en el liderazgo:

- » **Liderazgo en colaboración**, cuando dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto espacio-temporal;
- » **Liderazgo colectivo**, cuando dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines;
- » **y liderazgo coordinado**, cuando dos o más líderes llevan a cabo acciones independientes de manera consecutiva (Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Camburn, y Pareja, 2009)(cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 21).

Por otro lado, dichos autores distinguen **tres disposiciones para distribuir las responsabilidades**:

- » Con la **división del trabajo**, diferentes líderes realizan por separado diferentes tareas.
- » Con el **coliderazgo**, múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí.
- » Con el **liderazgo paralelo**, múltiples líderes realizan las mismas tareas, pero en contextos diferentes (Spillane, 2006)(cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 21).

Por su parte, Gronn (2002) distingue entre patrones holísticos –que suponen interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos– y patrones aditivos –que no suponen alineamiento estratégico–. Además, describe **diferentes patrones que convierten al liderazgo en un fenómeno distribuido**:

- » la **colaboración espontánea**, cuando los profesores se unen para encarar dificultades u objetivos comunes.
- » las **relaciones de trabajo intuitivas**, cuando los equipos directivos comparten responsabilidades y decisiones de manera natural o no premeditada;
- » y **prácticas institucionalizadas y casi-institucionalizadas** de liderazgo distribuido, allí donde aparecen patrones intencionales de distribución (Gronn, 2003b)(cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 21).

Tomando como base la propuesta de Gronn, Leithwood et al. (2009) proponen su propia clasificación:

- Alineamiento planificado.
- Alineamiento espontáneo.
- Desalineamiento espontáneo.
- Desalineamiento anárquico

(quiere decir intencional, es decir, cuando se produce un rechazo explícito a distribuir el liderazgo) (cit. en Bolívar, López y Murillo, 2013: 21).

Por su parte, Harris (2008: 122) plantea también un **modelo de práctica distribuida** de liderazgo –sintetizado en la Tabla 8– a partir de la puesta en relación de dos aspectos a los que asigna valores bipolares:

- El alcance de la distribución del liderazgo (difusa / profunda).
- La modalidad de acople organizativo que se presenta. En la *distribución ad hoc* se crean estructuras de trabajo flexibles y laterales, pero la distribución

del liderazgo resulta descoordinada y aleatoria y, en consecuencia, los beneficios para la organización son limitados. En la *distribución autocrática*, las estructuras permanecen relativamente inmodificables, pero se anima a asumir responsabilidades y a la participación, con un impacto igualmente limitado. En la *distribución aditiva* las estructuras también son bastante inalterables, pero se han creado deliberadamente oportunidades

para el desarrollo de algunas actividades colectivas de innovación, aunque no se consigue superar un patrón meramente aditivo de las mismas. Finalmente, en la *distribución autónoma* –y profunda– el trabajo de liderazgo está basado en un claro compromiso con la transformación, está coordinado y se disemina de tal manera que llega a impactar positivamente en el desarrollo de la organización.



**Tabla 8. Un modelo de práctica distribuida de liderazgo (adaptado de Harris, 2008)**

		ALCANCE DE LA DISTRIBUCIÓN	
		Difusa	Profunda
ACOPLAMIENTO ORGANIZATIVO	Débil	<i>Distribución ad hoc.</i> Práctica descoordinada en una estructura flexible.	<i>Distribución autónoma.</i> Práctica coordinada en una estructura flexible.
	Fuerte	<i>Distribución autocrática</i> Práctica esporádica en una estructura rígida.	<i>Distribución aditiva.</i> Prácticas limitadas aunque coordinadas en una estructura rígida.

Fuente: Bolívar, López y Murillo (2013: 38).

## 1.3.

### El reto de diseñar una metodología integral para analizar buenas prácticas de fortalecimiento del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido

Si fuera sencillo elaborar una herramienta útil para encontrar las mejores políticas, las más innovadoras y eficaces en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, quizás ya existiría. Es una tarea compleja, pero hay que comenzarla decididamente.

Aquí planteamos una primera propuesta que debe someterse a la consideración de los actores significativos: responsables de la evaluación de las políticas públicas en la región, de los países iberoamericanos que participaron en el Informe de Miradas 2017 y de un panel de expertos. La segunda versión de la herramienta que surja de ese trabajo conjunto debería pilotarse en algunos países significativos en el tema.



Para la mejor comprensión de este apartado del trabajo, debemos explicitar tres decisiones importantes adoptadas al redactarlo:



Presentaremos en primer lugar los estudios comparados sobre políticas de liderazgo escolar que nos han resultado más completos e inspiradores para diseñar la matriz de especificaciones (sus dimensiones, subdimensiones e indicadores).

- La revisión documental realizada por Egido (2015) de las **últimas reformas realizadas en relación con el liderazgo escolar en los países miembros de la OCDE y la Unión Europea**, a través de las publicaciones e informes de dos de los organismos internacionales que han trabajado más exhaustivamente sobre liderazgo escolar. Este tema ha sido abordado por diferentes organizaciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) o el Consejo de Europa. No obstante, entre todo este conjunto de organismos destaca especialmente la actividad desarrollada por la OCDE y la UE, que en los últimos años han llevado a cabo un amplio número de iniciativas relacionadas con el liderazgo escolar. Este estudio ha resultado de gran interés, ya que la autora contrasta el contenido de las recientes reformas educativas promovidas sobre liderazgo en los países miembros de la OCDE y la UE, con las orientaciones emanadas desde ambos organismos, con el fin de comprobar la existencia o la ausencia de influencias de los organismos en las políticas de los países, y, por tanto, de convergencias internacionales en las políticas sobre liderazgo.
- El estudio sobre de OREALC/UNESCO (2014) que analiza las políticas sobre liderazgo escolar en 8 países latinoamericanos, aportando conclusiones y recomendaciones que en muy buena medida coinciden con las formuladas por la OCDE y la UE.



A partir de los aportes más significativos de ambos trabajos de revisión (OREALC/ UNESCO, 2014, y Egido, 2015), así como de los recogidos en el Informe Miradas 2017 de la OEI, procedemos a formular **cuatro grandes dimensiones de la herramienta** para identificar buenas prácticas en las políticas públicas que fortalecen el liderazgo escolar, **que constituyen el primer nivel de concreción de la matriz de especificaciones**.



En una de las cuatro dimensiones –relativa a la *“necesidad de definir las funciones del director o directora escolar con sus prioridades”*–, **integramos los indicadores del modelo de liderazgo adoptado en esta propuesta**: el modelo de *liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido*. El resto de las dimensiones mantendrán la coherencia con ese modelo.

Las conclusiones que se van perfilando nos serán de gran utilidad al apostar por un determinado modelo de liderazgo para construir una metodología que contribuya al análisis de las políticas.

### 1.3.1.

## SELECCIÓN DE ESTUDIOS COMPARADOS SIGNIFICATIVOS SOBRE POLÍTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR



*La influencia de las orientaciones y recomendaciones difundidas por los organismos internacionales (OCDE y Unión Europea) sobre políticas de liderazgo escolar, en las políticas nacionales de sus países miembros.*



En esta selección ha sido muy clarificadora la revisión documental realizada por Egido (2015), cuyas aportaciones sintetizamos, comentamos y completamos en las páginas siguientes.

Como ya hemos mencionado en este documento, a partir de los informes PISA (2006; OCDE, 2005, 2013 y ss.) y la primera edición del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS), se puso en evidencia la influencia del liderazgo escolar en el rendimiento del alumnado.

*“La OCDE, a partir de la realización del proyecto PISA, ha otorgado una relevancia cada vez mayor al liderazgo escolar al analizar la influencia que los factores relativos a las escuelas tienen en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Las sucesivas ediciones de PISA indican que los directores y directoras escolares solo pueden tener un impacto en los resultados de los estudiantes si cuentan con la autonomía necesaria para tomar decisiones importantes. De hecho, se pone de manifiesto la existencia de una relación estadística de signo positivo entre el nivel de autonomía que encuentra el director o directora en su centro y los resultados obtenidos en PISA (OCDE, 2006; OCDE, 2005, 2013)” (Egido, 2015: 73).*



El primer estudio TALIS (OCDE, 2009) “concluyó que para mejorar los resultados de los estudiantes no es suficiente ampliar el rango de atribuciones de los directores y directoras escolares, sino que es necesario que exista una definición precisa de sus responsabilidades, de modo que los líderes focalicen su actividad en las tareas de carácter pedagógico. En relación con ello, este trabajo perfiló dos grandes estilos de liderazgo vigentes en el panorama internacional: instruccional y administrativo. Aunque TALIS indica que no hay oposición entre los dos estilos, puesto que ambos son compatibles, los datos muestran que el liderazgo instruccional tiende a asociarse a una mayor cooperación entre el profesorado, a mejores relaciones profesor-alumno, a la implantación de innovaciones educativas y a un mayor desarrollo profesional del profesorado (OCDE, 2009)” (Egido, 2015: 73).

*“La OCDE ha profundizado de manera mucho más específica en este tema con el Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar (Improving School Leadership), en el que tomaron parte 22 países. Los resultados del mismo permitieron confirmar que los líderes escolares pueden jugar un papel clave en la mejora de la calidad educativa, siempre que se defina adecuadamente su posición, su perfil profesional y sus atribuciones (Pont, Nusche y Moorman, 2008).*

- A** (Re)definir las responsabilidades del liderazgo. *Es necesario definir con claridad las responsabilidades de los líderes escolares, fortalecer su rol y orientar su actividad hacia el aprendizaje del alumnado.*

---

- B** Distribuir el liderazgo escolar. *Las funciones y responsabilidades de la dirección deben compartirse con otros profesionales de la escuela, como los mandos medios.*

---

- C** Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz. *Es preciso proporcionar a los líderes la formación necesaria durante las distintas etapas de su actividad profesional.*

---

- D** Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. *Se deben profesionalizar los procesos de selección e incrementar los salarios de los directivos.*



Para facilitar la puesta en práctica de estas recomendaciones, la OCDE publicó en el año 2009 un instrumento denominado "Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo". "Este instrumento se dirige a los responsables de las políticas educativas de los países, así como a otros grupos interesados, y tiene como fin facilitar el diseño de las políticas sobre liderazgo y su implementación en diferentes contextos (OCDE, 2009)" (Egido, 2015: 73-74).

"Fuera del ámbito de la OCDE, pero en estrecha relación con su actividad, puesto que están basados en los datos de PISA, cabe mencionar los dos conocidos informes realizados por la consultora McKinsey en 2007 y 2012.

- En el primero de ellos se constató que los países que obtienen mejores resultados en PISA son los que conceden más importancia a contar con directores y directoras escolares eficientes, por lo que el informe enfatizó la relevancia de un fuerte liderazgo educativo

para lograr mejoras en la enseñanza. Con el fin de reforzar ese tipo de liderazgo, el informe McKinsey formuló también tres recomendaciones a los responsables de las políticas educativas nacionales: **conseguir a los docentes apropiados para ejercer el liderazgo escolar, desarrollar habilidades de liderazgo pedagógico y concentrar el tiempo de los directores y directoras en el liderazgo educativo** (Barber y Mourshed, 2007).

- El segundo informe McKinsey retomó esta cuestión al analizar los 20 sistemas educativos del mundo que habían logrado en pocos años un incremento significativo de sus resultados en PISA. Entre las medidas efectivas para la mejora del sistema educativo, este informe señaló **el desarrollo de las habilidades profesionales de los líderes escolares, el establecimiento de un sistema de remuneración que premie los buenos resultados, la dotación de personal administrativo a las escuelas para que los directores y directoras puedan centrarse en el liderazgo educativo y el incremento de**

**la autonomía de los centros** (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010)" (Egido, 2015: 74).

"Por lo que respecta a la Unión Europea (UE), al igual que en el caso de la OCDE, puede constatarse un incremento de la atención a la temática del liderazgo escolar en los años pasados (Egido, 2010). Concretamente, el programa de trabajo Educación y Formación 2010, aprobado en 2005, subrayó la necesidad de destinar una mayor inversión al refuerzo de la calidad del liderazgo escolar, iniciándose acciones sobre esta cuestión en el marco de varios proyectos Tempus y Comenius. Estas acciones se reforzaron a partir del año 2009, al adoptarse el programa Educación y Formación 2020, entre cuyos objetivos estratégicos se incluye la mejora del liderazgo y el gobierno escolar (Consejo de la Unión Europea, 2009a).

Dentro de las medidas que la UE plantea en dicho programa, destaca **la necesidad de aligerar la carga de trabajo administrativo que implica la dirección para dedicar más tiempo al liderazgo pedagógico** (Consejo de la Unión Europea, 2009b)" (Egido, 2015: 75).

“Fruto del trabajo de dicha Red y tras la Conferencia sobre Liderazgo Educativo celebrada en Vilna en 2013, la UE ha publicado recientemente las Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz (Consejo de la Unión Europea, 2014). En ellas se indica que los sistemas de educación y de formación en Europa requieren un liderazgo educativo sólido y se invita a los Estados miembros a que desarrollen acciones en tres ámbitos principales:

- Apoyar la autonomía de los líderes escolares, definiendo claramente sus funciones y responsabilidades.
- Hacer más atractivo el liderazgo educativo, garantizando una mayor profesionalización para atraer a los candidatos más competentes y desarrollando sistemas de apoyo y de formación inicial y permanente.
- Promover planteamientos innovadores para el liderazgo educativo eficaz, aplicando criterios de calidad en la selección de los futuros cargos directivos e impulsando el liderazgo compartido en los centros.

Como puede comprobarse, tanto el contenido como la formulación de las recomendaciones procedentes de la OCDE y la UE en relación con el liderazgo escolar guardan un claro paralelismo. La variedad y número de iniciativas de divulgación de estas recomendaciones, contribuyen a que las mismas alcancen una amplia resonancia en el escenario internacional” (Egido, 2015: 75).

A continuación, se describen de manera sintética las reformas llevadas a cabo en diversos países en torno a los cuatro ejes de actuación propuestos por la OCDE (Egido, 2015: 76-78):



### (RE)DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL LÍDER ESCOLAR

“Se han establecido **perfiles o estándares competenciales** para el liderazgo educativo. La revisión de las reformas realizadas en el panorama internacional muestra que en los años pasados varios países han establecido

perfiles o estándares competenciales para el liderazgo educativo. En dichos países, los estándares constituyen un marco que trata de definir lo que hace un líder escolar eficaz a partir de los ámbitos de acción que la investigación ha señalado como más relevantes para la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos o alumnas (Schratz et al., 2010). Concretamente, este sistema se inició en Estados Unidos donde los estándares de competencia para los líderes escolares se establecieron por primera vez en 1996. Casi en paralelo, en Inglaterra y Gales se comenzaron a utilizar los estándares nacionales de liderazgo escolar en 1997. Otros sistemas anglosajones, como Australia, las provincias de Alberta y Ontario, en Canadá, o Irlanda han incorporado también estándares de liderazgo en el marco de sus programas de mejora escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2008). No obstante, el establecimiento de perfiles competenciales no se circunscribe al contexto anglosajón, sino que se ha llevado a la práctica en otros países, como Austria, Eslovaquia y Chile (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Uribe, 2010).

Aún en el caso de los países que no han establecido perfiles competenciales, la revisión internacional deja patente que la gran mayoría de las reformas emprendidas en los pasados años tienen como objetivo reforzar el liderazgo pedagógico de los directores y directoras. Los ejemplos más claros a este respecto son los de Hungría, Irlanda, Noruega, Polonia y Suecia, que han reforzado las funciones del director o directora en lo que se refiere a la gestión del currículum y al desarrollo profesional del profesorado (Bolhófer, 2011; Eurydice, 2013).

En la mayoría de los casos, los estándares no solo sirven para orientar la acción de los directores y directoras escolares, sino que se utilizan también para la **selección y la evaluación de los directivos y para el diseño de los programas de formación inicial y continua**” (Egido, 2015: 76).

“el liderazgo escolar debe involucrar no solo al director o directora sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa ”





## ADOPCIÓN DEL MODELO DE LIDERAZGO ESCOLAR DISTRIBUIDO

(fundamentalmente en los centros de mayor tamaño y más complejos) que involucra no solo al director o directora, sino a un equipo de líderes dentro de la comunidad educativa.

*“Las recomendaciones de los organismos internacionales apuntan a que son los equipos de liderazgo escolar, más que una sola persona, los que contribuyen al desarrollo de la escuela y que la distribución de roles y funciones entre distintas personas puede contribuir al logro de una mayor eficacia, especialmente en los centros más complejos y de mayor tamaño. Los miembros del personal de la escuela y los consejos escolares participan de diferentes maneras en las responsabilidades de liderazgo, por lo que los sistemas educativos deben adoptar una noción amplia del liderazgo escolar y deben diseñar sistemas de apoyo y de reconocimiento mediante incentivos y remuneraciones para todos los implicados en esta tarea.*

No obstante, la revisión de las reformas indica que a este respecto las iniciativas realizadas resultan limitadas en la mayor parte de los países. En algunos de ellos se ha incrementado el número de puestos directivos de carácter intermedio en los centros escolares y se han llevado a cabo iniciativas de formación en relación con el liderazgo distribuido. Este es el caso de Inglaterra o de Australia (Bangs y Frost, 2012; Pont, Nusche, Moorman; 2008). Sin embargo, son pocos los enfoques innovadores en torno a esta cuestión y en la mayoría de los sistemas sigue siendo el director o directora quien tiene la responsabilidad general del gobierno de la escuela. En el caso de las escuelas primarias, es incluso frecuente que el director

o directora sea la única persona del centro que ocupa un puesto de liderazgo formal. En las escuelas secundarias, aunque es habitual que existan otros cargos directivos, lo más común es que el director o directora delegue en ellos parte de sus responsabilidades, pero sin que se trate realmente de un liderazgo colegiado (Eurydice, 2013). **Una excepción a este respecto es Chile, donde el Marco para la Buena Dirección aprobado por el Ministerio establece que el liderazgo escolar debe involucrar no solo al director o directora sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa** (Ministerio de Educación de Chile, 2005). También la comunidad germanófona de Bélgica y Austria están ensayando fórmulas de dirección escolar compartida a través de diversos proyectos piloto (Eurydice, 2013)” (Egido, 2015: 76-77).



## DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS NECESARIAS PARA UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO, EFICAZ

*“La red Eurydice constata que el incremento de la autonomía para los centros escolares que tuvo lugar a partir de los años 1980 en Europa se acompañó en muchos sistemas de una mejora de la cualificación del director o directora mediante la formación (Unités Danoise et Portugaise du Réseau Eurydice, 1990). No obstante, en los últimos años dicha tendencia se ha consolidado en el conjunto de la UE, de manera que en el momento actual la gran mayoría de los países exige la formación específica para el cargo a los candidatos que desean ejercer puestos de dirección y considera la formación permanente como un deber para los y directoras en ejercicio (Eurydice, 2013). En el contexto iberoamericano las reformas a este respecto se han iniciado más recientemente, pero la formación de directivos se ha generalizado también en el sistema chileno y es actualmente objeto*

*de diversas iniciativas en México (Gairín, 2011; Mezzadra y Bilbao, 2011; OCDE, 2010).*

El repaso a los modelos nacionales muestra que cada vez es mayor el número de países que han creado en los años pasados instituciones dedicadas específicamente a la formación de directivos escolares. Por ejemplo, dentro de la UE, Eslovenia creó en 1995 el Centro Nacional para la Dirección en Educación con el fin de desarrollar y promover la formación para el liderazgo escolar en el país, tarea similar a la que tienen el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia, fundado en 1999. También Inglaterra creó en el año 2000 el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL) y Francia puso en marcha en el año 2003 la Escuela Superior de la Educación Nacional (SEN), encargada de la formación de los administradores y de los directores y directoras escolares del sector público, estableciendo poco después un organismo similar para los directivos de las escuelas católicas (IFCEC). Tanto Austria como Holanda cuentan asimismo con la Academia de Liderazgo y la Academia de Líderes escolares, respectivamente (Au, 2013). En el caso de los países no europeos miembros de la OCDE, un ejemplo de este tipo de instituciones es el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar, existiendo también iniciativas similares en diversos estados de Estados Unidos (Schleicher, 2012). De ahí la importancia de adoptar el enfoque de competencias, superando el de funciones” (Egido (2015: 77-78).



## HACER DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

*“En esta línea de acción la OCDE y la UE aluden a un conjunto de factores que se consideran estratégicos para captar y retener en los puestos de liderazgo a los mejores profesionales. Para ello, las*

recomendaciones de ambos organismos indican, entre otras cuestiones, la necesidad de profesionalizar los procesos de selección de los líderes escolares, recompensar adecuadamente sus responsabilidades y ofrecerles oportunidades de desarrollo profesional.

En relación con la selección, aunque el panorama internacional muestra una amplia variabilidad de sistemas, el repaso a las reformas permite constatar que en los últimos años son muchos los países que han llevado a cabo cambios en los modelos de selección utilizados para los puestos de liderazgo. En líneas generales, dichos cambios se han orientado a definir con mayor precisión los criterios establecidos para el acceso, con el fin de garantizar la objetividad de los procesos selectivos. Se ha tratado también de ajustar dichos criterios a las necesidades del cargo para asegurar que la selección se ajusta a las competencias necesarias para su desempeño y no a factores ajenos a ellas. Por esta razón, criterios clásicos en los procesos selectivos, como los años de experiencia docente, tienen ahora menos peso en la selección de líderes escolares en muchos países (ETUCE, 2012).

A modo de ejemplo, puede citarse el sistema utilizado desde hace algunos años en Inglaterra y Gales, que exige la Cualificación Profesional para la Dirección (NPQH) para optar a un puesto de dirección escolar. De forma similar, en muchos estados de Estados Unidos se requiere una licencia para ser director o directora. A partir de 2004, Ontario (Canadá) pide también la superación de un programa de acreditación de liderazgo (OCDE, 2010). Más recientemente, Italia ha modificado los procedimientos de contratación y realiza un concurso selectivo de nivel regional para obtener la acreditación directiva (Qualifica di Dirigente) (Pavone, 2007).

Con la nueva ley educativa, Chile ha implantado un sistema de acceso a la

**dirección en el que deben utilizarse los perfiles elaborados por el Ministerio de Educación, que son diferentes para cada tipo de centro.** El proceso requiere la contratación de un asesor externo experto en selección de personal (Ley 20501, de 30 de septiembre de 2011).

En el resto de los países los procesos de selección pueden ser abiertos, de modo que la selección recae en el propio centro, o pueden existir concursos en los que los líderes escolares son evaluados por parte de la administración educativa, con o sin participación del centro. Algunos de los países en los que se utiliza este segundo modelo, como Lituania o España, han llevado a cabo reformas orientadas a definir con mayor concreción los méritos que han de considerarse para la selección de los directores y directoras (Eurydice, 2013).

Por lo que se refiere a la mejora de los incentivos asociados al liderazgo escolar la revisión internacional muestra que esta cuestión no ha sido objeto de reformas generalizadas, especialmente en lo que se refiere a la competitividad de los salarios. Si bien es cierto que en algunos países, como Inglaterra, Irlanda o Suecia, las diferencias salariales entre el profesorado y los directivos escolares son significativas, en otros países esas diferencias son todavía muy escasas (Eurydice, 2013). Además, **la realidad es que los ingresos de los líderes escolares siguen siendo más bajos que los de otros puestos con responsabilidades similares prácticamente en todos los países (ETUCE, 2012).**

También en los últimos años han sido muchos los países miembros de dichos organismos que han llevado a cabo reformas encaminadas a mejorar su modelo de liderazgo escolar, lo que ha repercutido en la redefinición del rol de los líderes escolares, de sus funciones y de sus ámbitos de responsabilidad. La revisión de esas reformas permite afirmar que los cambios emprendidos se inscriben dentro de los ámbitos de

acción señalados por los organismos internacionales y siguen las recomendaciones formuladas por ellos, por lo que en este momento existen líneas de convergencia en las políticas sobre liderazgo educativo en los países que forman parte de dichos organismos, si bien esta afirmación, de carácter general, requiere ser matizada en varios sentidos" (Egido, 2015: 79).



## LAS CONVERGENCIAS POLÍTICAS

"Así, en primer lugar, es preciso tener en cuenta que las políticas llevadas a cabo no tienen el mismo alcance en todos los sistemas educativos analizados. Algunos países no han introducido cambios en relación con el liderazgo educativo en los últimos años o solo lo han hecho en aspectos de carácter puntual. En ese sentido, es importante considerar que los modelos de liderazgo no pueden abstraerse de los contextos concretos de los sistemas educativos, de sus tradiciones históricas y de las dinámicas y tensiones que existen en ellos (Egido, 2013).

Por otra parte, se constata también que incluso en los sistemas que han realizado reformas que coinciden con las recomendaciones de los organismos internacionales, las medidas adoptadas solo han contemplado parcialmente dichas recomendaciones. Los ejes de acción relativos a la definición de las responsabilidades de los líderes escolares, a su formación y, en menor medida, a la profesionalización de la selección son los que agrupan un mayor número de reformas. Sin embargo, otras líneas de actuación que también han sido propuestas por la UE y la OCDE, como la distribución del liderazgo escolar o la incentivación económica de su desempeño han sido atendidas en mucha menor medida. Las convergencias en las políticas llevadas a cabo son, por tanto, mayores en algunos ámbitos que en otros.

Adicionalmente, es necesario poner de manifiesto que las reformas realizadas no siempre proceden de las iniciativas formuladas por los organismos internacionales. Por el contrario, la revisión del escenario internacional muestra que muchos países iniciaron sus reformas con anterioridad a las propuestas de la UE y la OCDE. De hecho, puede plantearse que en muchos casos el papel que han desempeñado los organismos internacionales es el de servir como instrumento de difusión de las medidas adoptadas en determinados países, que son considerados como modelos o experiencias de éxito.

En ese sentido, la conclusión general de la revisión realizada apoya la idea de la existencia de una interacción entre lo global y lo local (Arnove y Torres, 1999) en las actuales políticas educativas sobre liderazgo escolar. Resulta evidente que dichas políticas, como muchas otras, no pueden analizarse actualmente desde la "insostenible estrechez de la visión nacional" (Dale, 2009: 124), ignorando la influencia de las corrientes globales. Pero tampoco debe menospreciarse el peso de los niveles nacionales en la definición del liderazgo educativo, ya que su papel a este respecto sigue siendo importante. Esta dialéctica entre lo global y lo local podría explicarse por el hecho de que en este momento los Estados, aunque mantienen su poder, se encuentran inmersos en un sistema en el que los valores y fines políticos legitimados por los organismos internacionales orientan en muchas ocasiones su acción (Ozga y Lingard, 2007). Muestra de ello son las convergencias que, aunque con los matices apuntados, se constatan en las reformas realizadas en torno al liderazgo escolar en países situados en contextos geográficos distintos y con problemáticas educativas muy diversas. Parece confirmarse, por tanto, la influencia del plano supranacional en las políticas relativas al liderazgo escolar y la necesidad de contemplar este nivel en el análisis de las mismas" (Egido, 2015: 81).



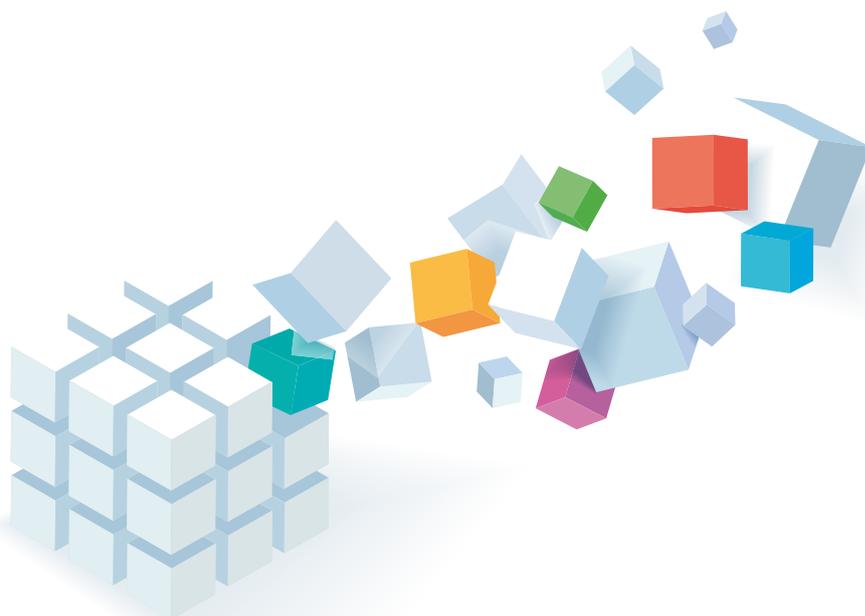
### *Análisis comparado de políticas sobre liderazgo escolar realizado por OREAL/UNESCO (2014)*

El análisis se ha realizado con 8 sistemas escolares de la región, que también han resultado de gran interés para seleccionar las dimensiones que forman parte de la matriz de especificaciones de este trabajo.

Las conclusiones más importantes de dicho estudio (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014: 93-100) son las siguientes:

- Las políticas dirigidas al liderazgo directivo escolar en Iberoamérica han carecido de un enfoque sistémico que aborde e incida en las distintas áreas consideradas claves para su fortalecimiento, como son los estándares de desempeño, la selección y evaluación, el estatus y condiciones de trabajo, y la

formación directiva. Las iniciativas presentes en los sistemas escolares estudiados han tendido a focalizarse en algunas de estas dimensiones de forma aislada, desconociendo la necesaria importancia de formular una política exhaustiva que enfrente la realidad de la función directiva de manera integral. De manera más precisa, los países han tendido a abordar de manera más frecuente la profesionalización de la selección de los directores y directoras, la precisión de sus responsabilidades en torno a estándares o marcos de actuación, y, más recientemente, la evaluación de su desempeño, dejando en un plano relegado, a nivel general, el ámbito de la formación y de las condiciones de trabajo y estatus de directivos y directivas.





- Las iniciativas orientadas al fortalecimiento del liderazgo en los distintos sistemas se encuentran **débilmente articuladas con otras políticas escolares más amplias**, principalmente a nivel de la autonomía entregada a los directores y directoras escolares. De este modo, se identifica una tensión entre, por un lado, la tendencia a potenciar en menor o mayor grado el liderazgo directivo; y, por otro lado, las limitadas atribuciones y poder decisional en materias de gestión escolar que caracteriza a la mayor parte de los 8 casos estudiados y que puede limitar los alcances de las políticas introducidas.
- Las políticas dirigidas a los directores y directoras escolares destacan, en general, por una **ausencia de coherencia interna**, evidenciándose una severa falta de alineamiento entre las diversas áreas en las que se ha buscado incidir. Así, los esfuerzos y cambios generados en uno u otro ámbito se han introducido de manera más o menos independiente –con la excepción parcial de Colombia–,

vislumbrándose una débil articulación entre estándares y mecanismos de evaluación, entre estándares y funciones de los directores y directoras establecidas en las normativas educativas, o entre estándares y formación directiva. De esta forma, las políticas generadas parecen **carecer de una visión que articule los distintos ámbitos en una política consistente**, destinada al fortalecimiento del liderazgo directivo escolar.

- Los países cuentan, en general, con **información limitada acerca de las características básicas de los directores y directoras de centro escolar**.
- Se observa indefinición de la propia posición directiva, con una hipertrofia de funciones, **no se establecen prioridades claras (como podría ser el desarrollo del liderazgo pedagógico) y no están operativos estándares de desempeño**. Sin estas definiciones previas, la oferta formativa tiende a abordar los temas más diversos, y es difícilmente evaluable –por parte

de las autoridades, las instituciones formadoras o de los propios directores y directoras– respecto de su calidad y pertinencia.

- Las políticas existentes para directores y directoras no han abordado a los sistemas escolares en su conjunto y su diversidad. En todos los casos, estas se limitan a los directores y directoras del sector público, **dejando en desregulación a aquellos que dirigen escuelas privadas**. De igual forma, las políticas se han formulado de manera general, sin existir una contextualización a torno a las distintas realidades escolares, por ejemplo, con respecto a los distintos niveles o modalidades de enseñanza, o en torno a la particularidad de las escuelas rurales o de tamaño pequeño. Existe un grupo **significativo de directores y directoras que trabajan en establecimientos rurales**.
- La institucionalidad pública a cargo de la política para directivos y directivas escolares es precaria y cuenta con una escasa especialización. Habitualmente, la acción con respecto a este tema es encabezada por los organismos de los ministerios de Educación responsables de la “cuestión docente”. **No se han generado organismos especializados en la temática de la dirección escolar ni tampoco suelen existir unidades especializadas al respecto dentro de los organismos ya existentes**. Esto repercute en su formación.
- Los directores y directoras escolares no suelen estar asociados entre sí y no se constituyen en un actor particular y reconocido que brinde su opinión propia respecto a la educación en el debate público. En los casos minoritarios en que existen organizaciones propias de directores y directoras, su foco de atención

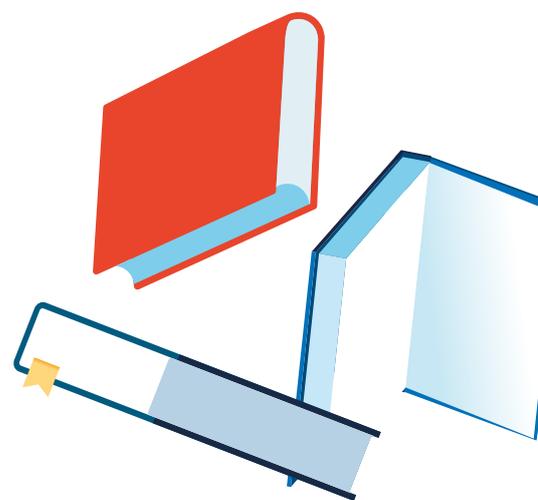
suele ser prioritariamente gremial y reivindicativo de las condiciones de trabajo particulares de la dirección escolar.

- Al analizar la **multiplicidad de funciones de los directores y directoras**, se constata que en la mayoría de los sistemas educativos son responsabilizados por la gestión administrativa, por la gestión de la convivencia y la participación, por la gestión estratégica de planes o proyectos educativos, y por la generación de condiciones organizativas para el funcionamiento de la escuela. Con la excepción de Chile y Argentina, **la dimensión en que se tiene una mayor debilidad es la gestión pedagógica**. Los directores y directoras, en general tienen una **escasa autoridad y competencia para la asesoría a docentes, la supervisión en aula, la evaluación del desempeño docente o la participación activa en el desarrollo profesional de los docentes del centro**, todas materias en las cuales se sigue considerando que el docente es un profesional autónomo y no sujeto al liderazgo pedagógico del director o directora. En otros términos, las atribuciones de los directores y directoras en materia de gestión de los recursos humanos de la escuela son mínimas o inexistentes.
- Los directores y directoras **deben hacerse responsables de la implementación en su centro escolar de un conjunto amplio de programas escolares y extraescolares** que son promovidos por las autoridades nacionales o subnacionales. Asimismo, **coordinan con otras instancias –salud, servicios sociales, etc.– las prestaciones que mejoran las condiciones de aprendizaje y cuidado del alumnado**. Sin embargo, estas funciones de implantación de medidas y reformas o de articulación socio-educativa más amplias de los

“ Una de las principales políticas de fomento del liderazgo directivo escolar consiste en la elaboración y socialización de estándares de desempeño (o “marcos de actuación”) para los directores y directoras, que sin embargo no suelen estar acoplados con el resto de las políticas vigentes para el sector, ”

directores y directoras en casi ningún país están explicitadas como parte integrante de su cometido dentro de la normativa.

- Una de las principales políticas de fomento del liderazgo directivo escolar consiste en la elaboración y socialización de **estándares de desempeño (o “marcos de actuación”) para los directores y directoras, que sin embargo no suelen estar acoplados con el resto de las políticas vigentes para el sector**, disminuyendo significativamente su potencial impacto. Esto es consecuencia de que **los estándares suelen no estar alineados con las funciones que la normativa atribuye a los directores y directoras**, o bien a que estos no suelen contar con atribuciones imprescindibles para poder acometer las exigencias planteadas por los estándares, o, por último, que los estándares no son efectivamente considerados (salvo excepciones) en materia de evaluación del desempeño o en los procesos de selección.



- El perfil de “otros directivos” está más presente en las escuelas de mayor matrícula (mientras que no suelen existir en las pequeñas escuelas rurales), del mismo modo que tienen más vigencia en la educación media que en la básica.
- El grado de empoderamiento de la comunidad educativa a través de órganos de representación y participación multiestamentales (familias, tutores, profesores, estudiantes) es relevante para el buen desempeño de la labor directiva.
- La posición directiva suele ser una etapa terminal dentro de la carrera profesional que pueden desarrollar los docentes de aula (promoción vertical) y no suele incluir una posibilidad de carrera en su interior (promoción horizontal).

Por estar concatenadas con las conclusiones que acabamos de mencionar, también han sido significativas para nuestro trabajo las orientaciones generales y específicas del Informe de OREALC/UNESCO (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014: 93-100):

- Sin desconocer los mayores o menores avances realizados por los sistemas escolares en esta materia, se requiere que las autoridades educativas diseñen políticas dirigidas a fomentar el liderazgo directivo escolar, de modo que abarquen de manera coherente sus distintas dimensiones estratégicas: estatus, condiciones de trabajo y remuneraciones, definición de funciones y estándares de desempeño, sistemas de selección, promoción y evaluación, así como también formación inicial y continua.
- Estas políticas deben estar articuladas con otras políticas educativas existentes, particularmente en materia de autonomía y atribuciones de los directores y directoras escolares en aspectos claves para ejercer el liderazgo directivo.
- Las autoridades educativas deben avanzar hacia la generación de políticas comprensivas, que abarquen las distintas realidades que coexisten dentro de los sistemas escolares, abordando de manera específica la situación de escuelas de carácter rural y de educación intercultural bilingüe, y regulando en mayor forma al sector privado en esta dimensión, de modo de impactar al sistema en su conjunto.
- Es necesario que las autoridades educativas incorporen información socio-demográfica, profesional y de condiciones de trabajo actualizada y confiable en torno a los directores y directoras de establecimientos escolares dentro de las estadísticas educativas.
- Esta información puede constituirse en un insumo estratégico para el diseño de políticas y programas tendientes al potenciamiento del liderazgo directivo escolar, así como para el monitoreo de dichas acciones.
- Las autoridades educativas, en sus distintos niveles, deben instalar procedimientos de consulta, regulares y extraordinarios, para recoger la opinión de los directivos en materias que son de su pertinencia.
- Crear en la administración educativa unidades especializadas para que las políticas hacia los directores y directoras escolares sean monitoreadas y actualizadas sistemáticamente, siempre articuladas y coordinadas con la unidad responsable del desarrollo y valorización de la profesión docente.
- La política pública debe incluir el fomento del asociacionismo profesional entre los directores y directoras escolares, apoyando la conformación de redes e instancias de intercambio (asociacionismo con funciones diferentes a las organizaciones sindicales).
- La administración educativa debe establecer prioridades dentro de las funciones de los directores y directoras, favoreciendo el impulso del liderazgo pedagógico.
- Las funciones que se prioricen en las políticas deben contar con los recursos, en un sentido amplio, para que los directores y directoras puedan movilizarlos y responder a las exigencias demandadas.
- El fomento de la gestión pedagógica entre los directores y directoras requiere que estos cuenten con atribuciones en torno al trabajo educativo de los docentes, así como respecto de su desarrollo profesional.
- Las políticas para directores y directoras escolares deben incorporar explícitamente su rol y liderazgo dentro de los programas escolares y extra-escolares existentes en los centros.
- Las funciones socio-educativas de los directores y directoras, cuando existen, deben ser reconocidas como parte de sus labores.
- En los casos de programas que tengan componentes multisectoriales, se debe favorecer que los directores y directoras participen de instancias de coordinación local con los otros servicios comprometidos.
- Las políticas deben avanzar hacia la confección de estándares de desempeño que fijen con claridad las



funciones que les son encomendadas a los directores y directoras escolares, así como los niveles de exigencia que se consideran adecuados.

- Estos estándares **deben estar articulados y ser coherentes con el conjunto de la normativa sobre la dirección escolar** existente en cada sistema educativo.
- Los directores y directoras de establecimientos escolares deben **contar con las atribuciones y recursos, en un sentido amplio, que les posibiliten cumplir** con los estándares fijados.
- Los estándares **deben orientar la formación de los directores y directoras**, así como los procesos de selección para el cargo y de evaluación del desempeño.
- Las políticas educativas **deben propender a la instalación de equipos directivos efectivos**, que permitan

que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas y se haga más sostenible en el tiempo.

- Las políticas deben **identificar aquellas posiciones estratégicas de apoyo para el director o directora**, que puedan variar, en su número y definición misma, de acuerdo con la complejidad del establecimiento escolar.
- Los directores y directoras deben **poder incidir en la conformación de su propio equipo directivo**, así como en el desarrollo profesional individual y colectivo del mismo.
- Las políticas para promover el liderazgo directivo escolar deben incluir la **movilización de la comunidad educativa con todos sus estamentos en el proyecto educativo institucional**.
- Se deben entregar atribuciones y formar las capacidades para que los directores y directoras **impulsen y**

**lideren adecuadamente las instancias de participación** existentes en el centro escolar.

- Las políticas educativas deben repensar la posición en la dirección escolar como una carrera directiva, que **distinga con claridad entre sus distintas etapas** (directores y directoras noveles y experimentados, por ejemplo), y ofrezca, en una perspectiva de promoción horizontal, **oportunidades de desarrollo y reconocimiento** para cada una de ellas.
- Los directores y directoras **deben tener espacios de contribución profesional al sistema escolar con posterioridad al desempeño de su función**, de manera que no se pierdan sus conocimientos y experiencia, pudiendo, entre otras alternativas, ser motivados a ocupar cargos a nivel de la administración educativa o integrarse a iniciativas de formación profesional de directores y directoras noveles.



- Los incentivos salariales y no salariales que se otorguen a los directores y directoras deben estar alineados con los objetivos claves de la política educativa, tales como la calidad de los aprendizajes del alumnado.
- La institucionalidad pública debe contar con una adecuada **regulación de la calidad de la oferta formativa para directores y directoras escolares**, realizando un monitoreo constante de ella, así como un seguimiento de sus resultados.
- Los sistemas escolares deben asegurar que los directores y directoras reciban la formación requerida, la que **no puede estar supeditada a su propia capacidad de pago**.
- La formación ofrecida debe ser **diferenciada de acuerdo a las distintas etapas de la carrera directiva**, distinguiendo entre pre-servicio, inducción y desarrollo profesional permanente, y avanzando en cada una de ellas hacia metodologías de enseñanza innovadoras que apunten hacia una formación de calidad de los directores y directoras.

En este apartado resulta también de interés hacer referencia a las Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al estudio TERCE, que fue elaborado por encargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO. En concreto, en lo que se refiere al fortalecimiento del liderazgo educativo en la región, este trabajo indica la necesidad de acometer cinco grandes desafíos de manera sistemática (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016: 133-135):

- 1//** En primer lugar, se requieren políticas específicas y coherentes que promuevan el liderazgo de los directores y directoras en cuanto al estatuto, condiciones de trabajo, funciones, estándares de desempeño, formación inicial y continua, selección, promoción y evaluación. Para ello, un aspecto central es la creación de estándares directivos, que permitan organizar el marco de funciones y responsabilidades de estos actores en el sistema escolar. Los directores y directoras de escuela en la región tienen, al menos, 20 funciones distintas y una enorme cantidad de tareas disímiles, en contraste con la prácticamente nula injerencia que tienen en la asesoría, supervisión y evaluación del desempeño docente en el aula, lo que constituye uno de los mayores desafíos para la región.
- 2//** En segundo lugar, el desarrollo institucional para fomentar el liderazgo directivo debería crear unidades especializadas de investigación y desarrollo de políticas de formación, innovación y transferencia de conocimientos para directores y directoras (como está empezando a realizarse en Chile a través de la creación de dos Centros de Liderazgo Escolar, desarrollados por consorcios de universidades) y, dada la escasa información sobre los directores y directoras, es necesario diseñar procesos regulares de recolección de datos que permitan caracterizar a los directores y directoras y sus condiciones laborales. Complementariamente, es necesario fomentar la creación de asociaciones profesionales de directores y directoras donde puedan generarse instancias para compartir los avances de la profesión y diseminar aprendizajes, así como instancias de colaboración profesional, por ejemplo, a través del potenciamiento de redes de trabajo entre directivos y directivas, que permiten compartir buenas prácticas y promover procesos de sinergia.
- 3//** Es necesario revisar las funciones y responsabilidades de los directores y directoras, priorizando aquellas relativas al liderazgo pedagógico y organizacional en función de la promoción de los aprendizajes. Estas medidas deben fomentar una mayor injerencia de los directores y directoras en la evaluación y supervisión del trabajo de los docentes y darles atribuciones de selección de personal, al menos, de aquellos que forman parte del equipo directivo.

---

4// Es indispensable revisar la trayectoria de desarrollo profesional para llegar a ser director o directora, de forma tal que no sea únicamente reservada para los años previos a la jubilación de los docentes. Se pueden diseñar sistemas que distingan a los directores y directoras de acuerdo con su grado de experiencia y así permitir una mayor diversidad.

---

5// Finalmente, es necesario diseñar procesos de formación profesional que, aunque incorporen procesos de formación especializada previos a la asunción del cargo y desarrollo profesional en servicio, consideren también otras estrategias de acompañamiento e inducción de directivos, algunas de las cuales han emergido fuertemente durante las últimas décadas a través de mentorías y *coaching*.

Por su parte, el trabajo exploratorio sobre liderazgo educativo que llevaron a cabo Cuenca y Pont, y que ha sido recogido en el informe Miradas 2017, formula cuatro conclusiones generales:

---

1// *La definición de la naturaleza del trabajo de los directores y directoras debe concentrarse en la perspectiva de liderazgo pedagógico. Esto no solo contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, sino que ofrece un sentido al quehacer del director o directora, que es sobre todo docente.*

---

2// *La incorporación de la estrategia del equipo directivo en la tarea de liderazgo, que supone la distribución del trabajo de tareas de gestión entre los miembros del equipo directivo, soluciona la carga administrativa atribuida asignada a los directivos. También, el liderazgo distribuido hace más eficiente la conducción de la organización escolar.*

---

3// *La definición [...] de las competencias básicas que deben desarrollar los directivos resulta una tarea urgente, tanto para los sistemas educativos, como para las propias instituciones escolares. La noción de buen desempeño de los directivos es el punto de partida correcto para diseñar políticas de promoción, formación y evaluación de los equipos directivos.*

---

4// *La determinación de cómo se forman los directivos es indispensable, pues según la orientación que se le dé a la formación se tendrán ciertos tipos de directores y directoras escolares. En la mayoría de los países de Latinoamérica, los directores y directoras de escuela no han recibido una formación específica para el liderazgo, siendo la práctica habitual la selección de docentes con experiencia en la docencia, pero no necesariamente preparados para la dirección. ¿Dónde se debe hacer esa formación? ¿Como una especialidad de la formación de profesorado? ¿Como una carrera independiente? ¿Como una especialización postítulo?* (Cuenca y Pont, 2016: 39-40).

Hay que decir que algunas de estas recomendaciones ya se tuvieron en cuenta en el estudio de la OEI sobre “Desarrollo profesional y liderazgo de directores y directoras escolares en Iberoamérica” recogido en el Informe Miradas 2017. Concretamente, se tuvieron en cuenta en las orientaciones para realizar la ficha-resumen para describir BP (ver tabla 4). Su finalidad fue la de apoyar a los países a sistematizar y difundir sus acciones en el campo de BP directivas.

A nuestro juicio, las limitaciones no estribaron en el tipo de instrumento de recogida de información utilizado (ficha y cuestionario), sino, quizá, en dejar excesivamente abierto el contenido de la BP: “aspectos generales o específicos del desarrollo profesional, la dirección escolar, el liderazgo, tanto en centros (públicos y privados) como en administraciones”.

La propuesta que se plantea en el punto II intentará corregir las limitaciones con las que se encontró el estudio anterior, pero siempre partiendo de la base de sus importantes aportaciones.

# Propuesta metodológica

**para identificar buenas prácticas de fortalecimiento del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, en las políticas públicas sobre dirección escolar**

## 2.1.

### **Introducción: una propuesta para el debate**

Después de revisar la literatura disponible, y teniendo en cuenta las recomendaciones vertidas en el Informe de la OEI (Miradas 2017) y de otros organismos internacionales (OCDE, UE, OREALC/UNESCO), se ha elaborado una metodología que tiene un propósito concreto:



Analizar el grado en que las políticas públicas sobre dirección escolar aplicadas en un determinado territorio o espacio (país, región, provincia, distrito escolar, centro educativo u otro) fortalecen un determinado modelo de liderazgo.



La metodología propuesta no está enfocada a la valoración del modelo de liderazgo en función de los resultados de esas políticas, análisis que requeriría otro tipo de matriz de especificaciones que excede los objetivos de este trabajo.

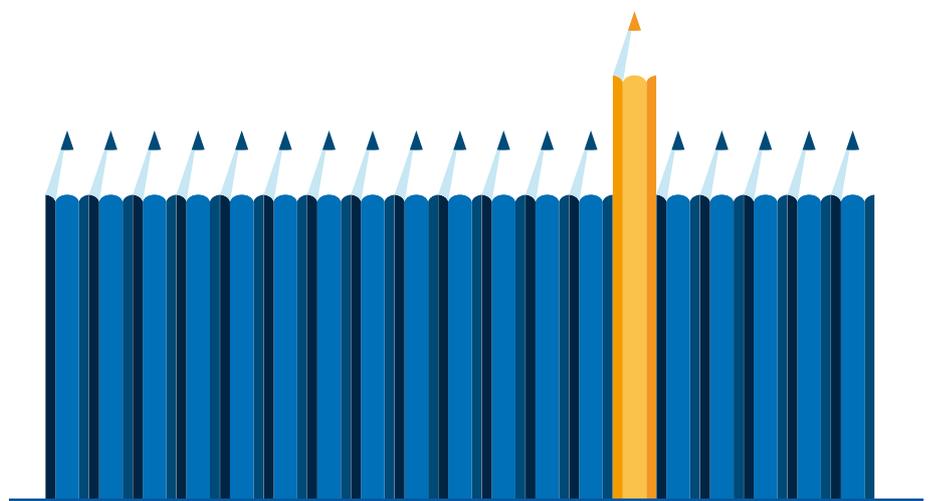
## 2.2. Matriz de especificaciones

La herramienta que se presenta constituye una matriz de especificaciones que operativizan el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido asociado con el liderazgo efectivo en la escuela. La matriz está estructurada en un conjunto de **dimensiones** que resulta relevante considerar al analizar buenas prácticas de fortalecimiento del liderazgo escolar en las políticas públicas, desde un enfoque holístico. Estas dimensiones se aproximan a lo que Hitt y Tucker (2016) denominan “*dominios*” (grupos de prácticas). A su vez, las dimensiones se concretan en subdimensiones e indicadores (equivalentes a las “*prácticas*” en el modelo de Hitt y Tucker de 2016). Dimensiones, subdimensiones e indicadores configuran una “*matriz de especificaciones*” que aspira a ser una herramienta apropiada para elaborar instrumentos de recogida de información significativa (cuestionarios, guiones para el análisis documental y para la realización de entrevistas, entre otros). Los futuros aplicadores de la herramienta podrán operativizarla aún más incluyendo **variables** (ítems dentro de cada indicador), tarea que necesita un conocimiento profundo del contexto en el que se desenvuelve la dirección escolar en cada país.

El reto al elaborar esta herramienta ha sido adoptar un enfoque contextual e integral, en el que se tengan en cuenta aquellos factores que –de acuerdo con la evidencia teórica y empírica disponible– contribuyen en mayor medida a promover el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido de los directores y directoras escolares iberoamericanos.

---

“ El reto al elaborar esta herramienta ha sido adoptar un enfoque contextual e integral ”



En consecuencia, las 4 dimensiones constituyen un **sistema**, donde todas están relacionadas entre sí, en coherencia con un enfoque integral del análisis de las políticas públicas que facilite identificar buenas prácticas de fortalecimiento del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido de los directores y directoras escolares.

### DIMENSIÓN 1

---

>> Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.

---

### DIMENSIÓN 3

---

>> Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.

---

### DIMENSIÓN 2

---

>> Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

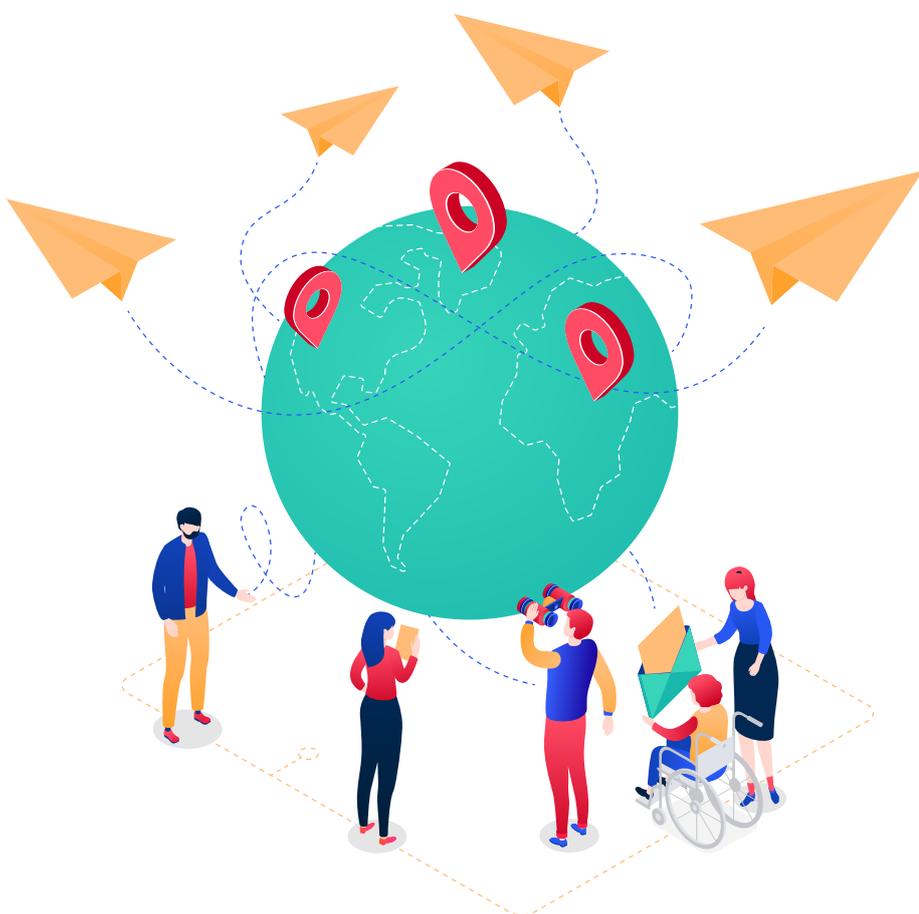
---

### DIMENSIÓN 4

---

>> Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

---



Recordemos que los directores y directoras escolares –en la mayoría de los países Iberoamericanos– asumen una gran diversidad y amplitud de tareas, lo que disminuye sus posibilidades de ejercer el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en su centro (OREALC, 2014). Por ello, la matriz de especificaciones que presentamos a continuación tiene como principal objetivo general comprobar hasta qué punto las políticas públicas promueven buenas prácticas que reviertan esta situación.

# Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica

## ANTECEDENTES

**Objetivo general Metas 2021** (OEI, 2010:14) *“Lograr que más alumnos y estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participe la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad.”*

El informe de la OEI **“Miradas 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica”** aborda el desarrollo profesional y liderazgo de los directores y directoras. El análisis realizado concluye la necesidad de reflexionar sobre los marcos conceptuales en torno a la definición misma de buena práctica política en materia de liderazgo del director o directora escolar, avanzar en la identificación y construcción de criterios claros y consensuados, así como en el diseño y elaboración de instrumentos que ayuden a la sistematización y difusión de estas experiencias útiles y positivas para el conjunto de los países de la región.

El resultado de esta reflexión se concreta en el documento **“Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica”** de la OEI en el que se recogen los siguientes aspectos:

- Se adopta el concepto buenas prácticas utilizando el Informe Miradas 2017 (OEI).
- Se opta por el análisis de la figura del director o directora escolar.
- Se concretan las dimensiones y las fuentes principales de consulta para analizar las políticas públicas.
- Se adopta una perspectiva mixta nacional e internacional o regional.

La propuesta de trabajo fue presentada en la 76ª Reunión del Consejo Directivo (Buenos Aires, agosto 2017), siendo aprobada por los Ministros de Educación iberoamericanos la realización de una *“Herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica”*.

## LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO

Este concepto de liderazgo se aborda de manera sistemática a lo largo del documento base y es el modelo de referencia que se debe utilizar para completar el presente trabajo de análisis. A modo de resumen, se pueden destacar las siguientes características:

Liderazgo Pedagógico	Liderazgo Inclusivo	Liderazgo Distribuido
1. Define objetivos, metas y expectativas de: <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudiantes</li><li>• Docentes</li></ul>	Desarrolla prácticas que promueven el interés, trabajo por el bien común, equidad, participación, respeto y justicia	Permite la colaboración y la distribución de responsabilidades entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Consiste además en:
2. Gestiona programas educativos		• Crear oportunidades de desarrollo colectivo
3. Obtiene recursos (personales y económicos)		• Crear oportunidades de innovación
4. Promociona el desarrollo profesional del docente		• Ser flexible y práctico

## OBJETIVOS DEL CUESTIONARIO

Los objetivos del siguiente cuestionario son:

1. Analizar el grado en que las políticas públicas sobre dirección escolar en centros públicos aplicadas en un territorio concreto fortalecen un determinado modelo de liderazgo.
2. Identificar aquellos aspectos que pueden ser potenciados en las políticas públicas para fortalecer el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en la acción de dirección escolar.

## TABLA DE CONTENIDOS

El fichero incluye una pestaña para cada una de las cuatro dimensiones que se van a analizar:

Dimensión 1.	Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.
Dimensión 2.	Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.
Dimensión 3.	Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.
Dimensión 4.	Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

## GLOSARIO

Normativa o normativas sobre dirección:	conjunto de normas oficiales aplicables al ejercicio de la dirección y funcionamiento de un centro escolar que pueden estar definidas a nivel nacional, regional o local.
Comunidad Educativa:	dirección, docentes, personal no docente, familias y alumnado.
Recursos materiales (1.1.4.):	son los bienes tangibles de que dispone el centro para lograr sus objetivos, como instalaciones, herramientas, equipos, libros, material escolar, software, espacios, entre otros.
Programas de formación de dirección (1.3.2.):	sistema reglado de formación para acceder y desarrollar la labor de dirección. En algunos países se pueden distinguir grados como son la formación preservicio, inducción y permanente.
Instituciones responsables de formación en liderazgo (1.3.5.):	en algunos países es posible identificar instituciones que impulsan la formación de liderazgo educativo pedagógico, inclusivo y distribuido. Por ejemplo: el Centro Nacional para la Dirección en Educación de Eslovenia, el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia, el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL) de Inglaterra, la Escuela Superior de la Educación Nacional (SEN) de Francia, la Academia de Liderazgo de Austria, la Academia de Lideres escolares de Holanda o el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar, existiendo también iniciativas similares en diversos estados de Estados Unidos.

<b>El tamaño de los centros:</b>	<p>en la <b>Dimensión 3</b> del documento se distingue dos tipos de centros:</p> <hr/> <p><b>Centros de mayor tamaño:</b> son centros que generalmente tienen más de 100 alumnos y alumnas y en su organigrama aparece un grupo de líderes y entidades, como son el subdirector o subdirectora, vicerrector o vicerrectora, jefatura de estudios, orientación académica, jefaturas de unidades técnico-pedagógicas, consejo escolar, comisión de coordinación pedagógica, coordinadores y coordinadoras de nivel o etapa, representantes del alumnado, etc.</p> <hr/> <p><b>Centros pequeños:</b> son centros que generalmente tienen menos de 100 alumnos y alumnas y que dependen o pertenecen a un equipo de zona o distrito en el que el grupo de líderes educativos está formado por directores o directoras de centros próximos, consejo escolar de la zona o distrito, líderes comunitarios, etc.</p>
<b>Tipos de centros:</b>	<p>el documento no hace distinción al nivel o modalidad del centro donde se ejerce el liderazgo educativo. Se invita a incluir comentarios en el caso de que exista en la normativa diferencias en este sentido.</p>
<b>Ejemplos de distribución del liderazgo (Dimensión 3):</b>	<p>comisiones económicas, comisión de biblioteca, comisión de coordinación pedagógica, comisión de proyectos de innovación, comisión de comunicación, comisión de evaluación, comisión de enlace con asociaciones de barrio, comisión de convivencia, comisión de calidad educativa, división en departamentos didácticos, coordinadores de niveles y otros puestos específicos.</p>
<b>Órganos de gestión, participación y coordinación en el centro (3.2.):</b>	<p>equipos de personas que impulsan tareas en el centro. Ejemplos: equipo directivo, consejo escolar, claustro de profesores y profesoras, comisiones de coordinación, equipos de innovación, etc.</p>
<b>Salarios equiparables (4.1.2.):</b>	<p>se pretende comparar el salario del director o directora de un centro escolar público con el sueldo de personas en puestos similares que tengan a su cargo un equipo humano y que tengan el mismo nivel educativo (formación inicial).</p>
<b>Complemento salarial (4.1.3):</b>	<p>se considera "complemento" a la diferencia de sueldo entre ser profesor o profesora respecto al cargo de director o directora.</p>

## GRADUACIÓN DE LOS INDICADORES

<b>Metodología:</b>	<p>las cuestiones incluidas en el cuestionario plantean una graduación del nivel en el que la normativa incorpora determinados aspectos del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.</p> <p>Cada uno de los indicadores se debe valorar numéricamente en una escala de 1 a 6, cuyo significado es el siguiente:</p>
<b>1 Nada en absoluto:</b>	<p>la normativa no recoge explícita ni implícitamente el asunto, ni alude al mismo de manera alguna.</p>
<b>2-5 Valoración intermedia:</b>	<p>la normativa recoge explícitamente parte del asunto, pero deja otras susceptibles de ser interpretadas o completadas. La valoración puede variar entre 2 y 5 de forma creciente según el grado en el que se describa el tema.</p>
<b>6 Totalmente:</b>	<p>la normativa recoge explícitamente una descripción completa, clara y unívoca del tema, de forma que no deja dudas sobre su interpretación.</p>

## GRADUACIÓN DE LOS INDICADORES

<b>Cuantificación del tiempo de trabajo en la subdimensión 1.2:</b>	Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora". Se solicitan dos respuestas: <ul style="list-style-type: none"><li>• Aparece en normativa: respuesta SÍ o NO.</li><li>• Porcentaje de tiempo empleado en las diferentes tareas reflejadas. El objetivo es determinar una estimación temporal a las distintas tareas e indicar en las observaciones la metodología seguida para establecerla. La suma total no puede exceder el 100%.</li></ul>
<b>Cuantificación de la autonomía Dimensión 2</b>	cada indicador se debe valorar numéricamente en una escala de 1 a 6, cuyo significado es el siguiente:
<b>1 Ninguna autonomía:</b>	la normativa no permite que el director o directora pueda determinar este aspecto.
<b>2-5 Valoración intermedia:</b>	la normativa recoge explícitamente parte del asunto, pero deja otros aspectos susceptibles de ser interpretados o completados. La valoración puede variar entre 2 y 5 de forma creciente, según el grado de influencia que tiene el director o directora en estos aspectos.
<b>6 Total autonomía:</b>	la normativa recoge explícitamente una descripción completa, clara y unívoca de cómo el director o directora posee autonomía para trabajar este aspecto.
<b>Observaciones:</b>	los países pueden incorporar notas de interpretación en esta celda. Cualquier aspecto que sea considerado relevante.
<b>Comentarios:</b>	se pueden añadir observaciones generales referentes a la subdimensión en su conjunto.

**DIMENSIÓN 1**  
**DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR**

**PRIMERA SUBDIMENSIÓN**

- 1.1.** Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordadas con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro(\*) y promueve la innovación y la investigación.  
 \* El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro.

INDICADORES		Graduación (1-6)	Notas de Interpretación
<b>Grado en que la normativa establece:</b>			
1.1.1.	Un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1 Nada o en absoluto 6 Totalmente	
1.1.2.	Que las funciones del director o directora se adecúen a los distintos contextos o tipos de centros en los que desempeña su actividad.		
1.1.3.	Que las administraciones educativas promuevan la investigación y la innovación sobre el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		
1.1.4.	El acceso a recursos materiales que favorecen que el director o directora escolar pueda desempeñar un liderazgo pedagógico.		
1.1.5.	El tiempo de permanencia en el cargo de un director o directora.		
<b>Comentarios sobre la primera subdimensión</b>			

**SEGUNDA SUBDIMENSIÓN**

- 1.2.** Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

INDICADORES		Respuesta (S/N/O)	%	Observaciones
<b>Está cuantificado en la normativa el tiempo de trabajo dedicado a tareas de: (S/N/O y %)</b>				
1.2.1.	Gestión administrativa y tratamiento de la información.			
1.2.2.	Liderazgo pedagógico.			
1.2.3.	Docencia directa con el alumnado.			
1.2.4.	Interacción con la comunidad educativa del centro.			
1.2.5.	Interacción con otras organizaciones del entorno.			
1.2.6.	Gestión de la convivencia escolar.			
1.2.7.	Otro tipo de tareas, si existen especificar cuáles son estas tareas.			
<b>Comentarios sobre la segunda subdimensión</b>				

**TERCERA SUBDIMENSIÓN**

- 1.3.** Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

INDICADORES		Graduación (1-6)	Observaciones
<b>Grado en que:</b>			
1.3.1.	La selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1 Nada o en absoluto 6 Totalmente	
1.3.2.	Los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		
1.3.3.	La formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.		
1.3.4.	La evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		
1.3.5.	Se pueden identificar instituciones responsables de la formación del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido.		
<b>Comentarios sobre la tercera subdimensión</b>			

## DIMENSIÓN 2.

### AUTONOMÍA DEL DIRECTOR O DIRECTORA PARA TOMAR DECISIONES QUE MEJOREN LA CALIDAD, EQUITAD E INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES		Graduación (1-6)	Observaciones
<b>Grado en que la normativa permite a los directores o directoras escolares:</b>		1 Ninguna autonomía 6 Total autonomía	Notas de interpretación
2.1.	Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.		
2.2.	La selección y renovación de la plantilla de docentes.		
2.3.	Definir y orientar la formación del profesorado.		
2.4.	Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.		
2.5.	Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.		
2.6.	Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.		
2.7.	Definir y/o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia en el centro.		
2.8.	Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.		
Comentarios sobre la segunda dimensión			

**DIMENSIÓN 3.**  
**PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN FUNCIÓN DEL TAMAÑO DEL CENTRO**

INDICADORES		Graduación (1-6)	Observaciones
<p><b>Grado en que en los centros de más de 100 alumnos y alumnas se incentiva el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. La normativa:</b></p>			
3.1.	Permite que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas.	1 Nada o en absoluto 6 Total autonomía	Notas de Interpretación
3.2.	Prevé la existencia en el centro de <i>órganos de participación y coordinación</i> que contribuyan al proyecto educativo institucional.		
3.3	Define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas.		
<p><b>Grado en que en los centros de menos de 100 alumnos y alumnas se incentiva el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. La normativa:</b></p>			
3.4.	Contempla la creación de <i>equipos directivos de zona o distrito</i> , que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas.		
3.5.	Prevé la existencia en la zona o distrito escolar, de <i>órganos de participación y coordinación</i> que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.		
<p>Comentarios sobre la tercera dimensión</p>			

## DIMENSIÓN 4.

### ATRATIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROFESIÓN. FACTORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAER Y RETENER EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO ESCOLAR A LOS BUENOS PROFESIONALES

PRIMERA SUBDIMENSIÓN			
4.1. Profesionalización de los directores o directoras escolares.			
INDICADORES			
Grado en que la normativa:	Graduación (1-6)	Observaciones	Notas de interpretación
4.1.1.	Define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos.		
4.1.2.	Establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con el mismo nivel de responsabilidad.		
4.1.3.	Establece un complemento salarial asociado al cargo.		
Comentarios sobre la primera subdimensión			
SEGUNDA SUBDIMENSIÓN			
4.2. Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.			
INDICADORES			
Respuestas (SI/NO)	Observaciones	Observaciones	Observaciones
4.2.1.	La normativa recoge la posibilidad de promoción de los directores o directoras escolares a otros puestos como la supervisión o inspección educativa.		
4.2.2.	La normativa recoge la posibilidad de promoción horizontal de los directores o directoras escolares: concursos de traslados, obtención de méritos para ocupar puestos directivos vacantes, acciones de mentoría etc.		
4.2.3.	Se aplican consultas para conocer propuestas de formación de los directores o directoras escolares.		
4.2.4.	Los programas de formación tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras.		
4.2.5.	La normativa establece incentivos no salariales de formación/capacitación para los directores o directoras escolares.		
Comentarios sobre la segunda subdimensión			



---

# Bibliografía

- 
- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissemination des “bonnes pratiques” en education: essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. Bureau International d’Éducation. Disponible en: [www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
  - Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, 14, 15-60.
  - Consejo de Europa (2009a). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. Diario Oficial de la Unión Europea. 2009/C 302/04.
  - Consejo de Europa (2009b). *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*. Diario Oficial de la Unión Europea. 2014/C 30/02.
  - Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
  - Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. International Academy of Education. International Institute for Educational Planning. Education Policy Booklet Series. Nº 2. UNESCO. ISBN: 92-803-1277-4. <http://www.unesco.org/iiep>.
  - Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar. Tendencias internacionales. Participación Educativa, 2, 21-28
  - Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. Borden 67(1), 71-84, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577.
  - Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13 nº 3, pp. 107-141.
  - Eurydice, Comisión Europea/EACEA (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Edición 2013. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
  - Gairín, J. (coord.). (2011). *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Santillana.
-

- Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, nº 19, 75-88.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Hitt, D. H. y Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86, 531- 569.
- Leithwood, K. A. (2004). *Educational Leadership*. The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.
- Maureira, O; Moforte C y González G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, 134-153. México: IISUE. Recuperado el 8 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, nº 4e, 11-24. España: UAM/RINACE. Recuperado el 13 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. París: OCDE.
- OCDE (2013a). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing
- OCDE (2013b). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, París. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Cudipal Editores/ CEPAL/OEI, Madrid.
- OEI (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2017*. Madrid, OEI.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Pont, B; Nusche, D; y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. París: OCDE.
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, XVII, nº 32, pp. 29-48.
- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. París: OECD.
- Schratz, M., Hartmann, M., Křižková, E., Kirkham, G. A., Keclíková, E., Baráth, T. et al. (2010). *Improving School Leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.

- 
- Treviño, E., Villalobos, C. y Baeza, A. (2016): Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/ UNESCO.
- 
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. Un desafío de orden superior. Revista PRELAC, Protagonismo docente en el cambio educativo, No. 1, julio. Recuperado el 11 de enero de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>
- 
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de [http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)
- 
- Villa, A. y Poblete, M. (directores)(2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Vicerrectorado de Innovación y Calidad –ICE Universidad de Deusto.
- 
- Weinstein, Muñoz y Hernández (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago. Chile.
- 
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, nº 1, pp. 17-42.
-



# Anexo

## Valoración de la Herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica.

### RESULTADOS VALORACIÓN DE RELEVANCIA Y DISPONIBILIDAD DE LOS INDICADORES

#### DATOS DE LA ENCUESTA

Las siguientes tablas y gráficos recogen el resultado de la valoración por parte de los países participantes de la relevancia y la disponibilidad de los datos necesarios para los indicadores propuestos como parte de la herramienta de análisis de buenas prácticas políticas sobre liderazgo escolar.



Países que han participado en la encuesta:

Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay

Fecha: marzo-abril 2019

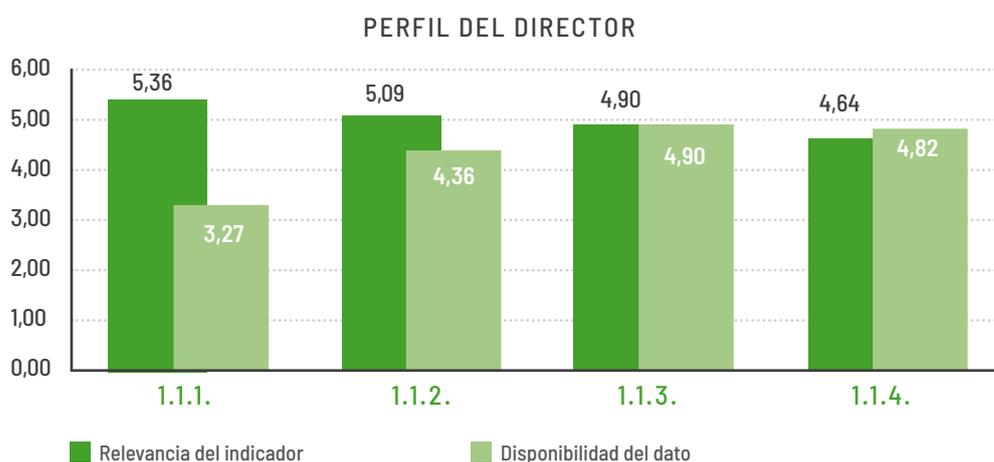
## DIMENSIÓN 1.

Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.

**1.1.** Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro (\*) y promueve la innovación y la investigación.

(\* El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro.)

### GRADO EN QUE LA NORMATIVA ESTABLECE:



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (muchísima relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

1.1.1. Un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

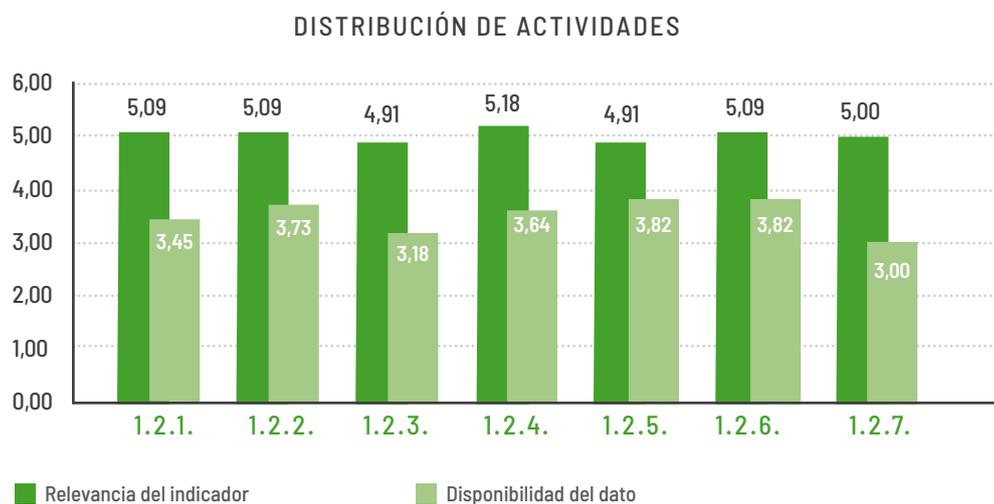
1.1.2. Que las funciones del director o directora se adecúen a los distintos contextos o tipos de centros en los que desempeña su actividad.

1.1.3. Que las administraciones educativas promuevan la investigación y la innovación sobre el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.1.4. El acceso a recursos materiales que favorecen que el director o directora escolar pueda desempeñar un liderazgo pedagógico.

## 1.2. Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

### ESTÁ CUANTIFICADO EN LA NORMATIVA EL TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A TAREAS DE:



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

1.2.1. Gestión administrativa y tratamiento de la información.

1.2.2. Liderazgo pedagógico.

1.2.3. Docencia directa con el alumnado.

1.2.4. Interacción con la comunidad educativa del centro.

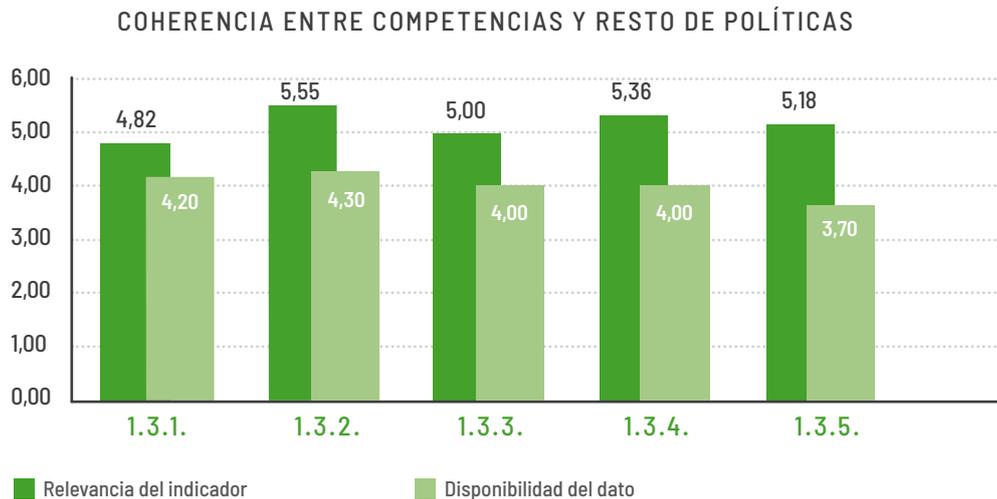
1.2.5. Interacción con otras organizaciones del entorno.

1.2.6. Gestión de la convivencia escolar.

1.2.7. Otro tipo de tareas. Si existen, especificar cuáles son estas tareas.

**1.3.** Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

**GRADO EN QUE:**



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

1.3.1. La selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.3.2. Los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.3.3. La formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.

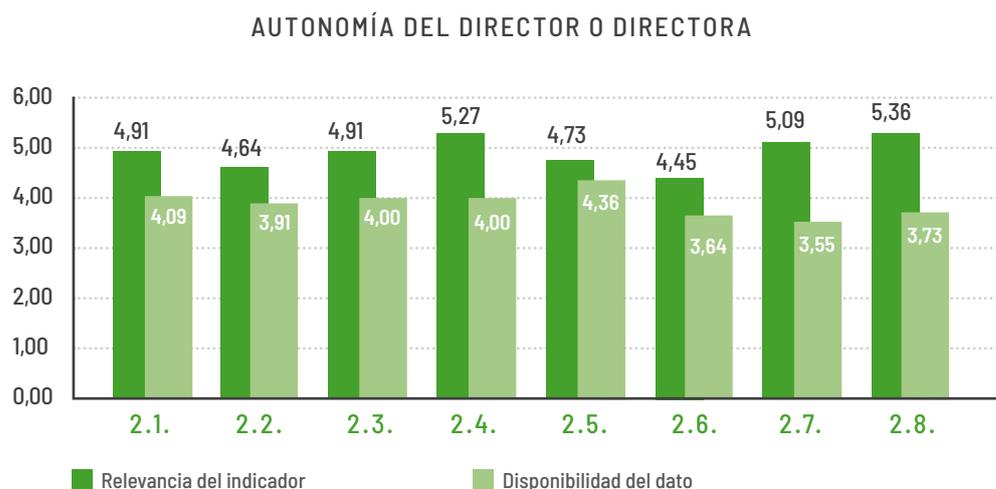
1.3.4. La evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.3.5. Se pueden identificar instituciones responsables de la formación del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido.

## DIMENSIÓN 2.

Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

### GRADO EN QUE LA NORMATIVA PERMITE A LOS DIRECTORES O DIRECTORAS ESCOLARES:



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

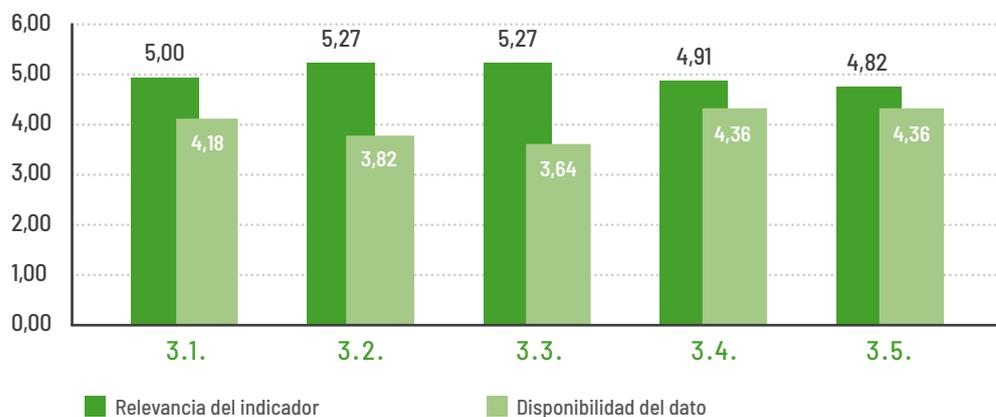
**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

- 2.1. Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.
- 2.2. La selección y renovación de la plantilla de docentes.
- 2.3. Definir y orientar la formación del profesorado.
- 2.4. Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.
- 2.5. Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.
- 2.6. Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.
- 2.7. Definir y /o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia del centro.
- 2.8. Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.

## DIMENSIÓN 3.

### Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro

#### PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

#### GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MÁS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:

- 3.1. Permite y estimula que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas. (Ver instrucciones)
- 3.2. Prevé la existencia en el centro de *órganos de participación y coordinación* que contribuyan al proyecto educativo institucional.
- 3.3. Define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas.

#### GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MENOS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:

- 3.4. Contempla la creación de *equipos directivos de zona o distrito*, que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas.
- 3.5. Prevé la existencia en la zona o distrito escolar, de *órganos de participación y coordinación* que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.

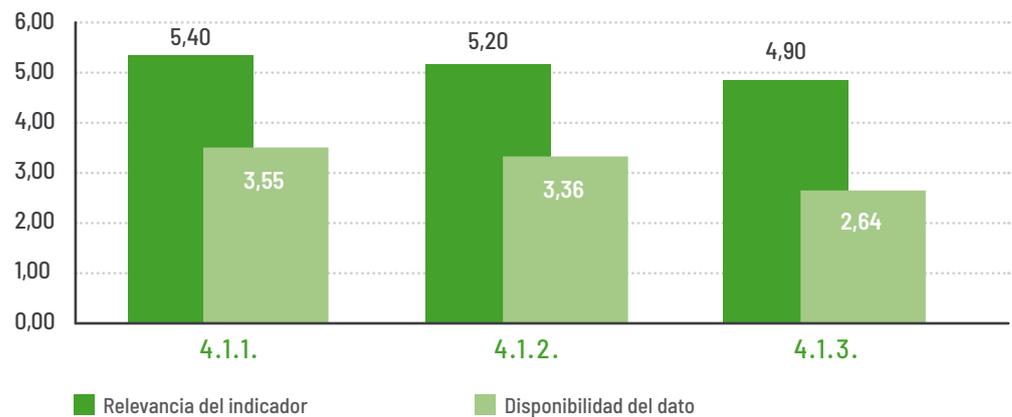
## DIMENSIÓN 4.

Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

**4.1.** Profesionalización de los directores o directoras escolares.

### GRADO EN QUE LA NORMATIVA:

PROFESIONALIZACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS



■ Relevancia del indicador

■ Disponibilidad del dato

**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

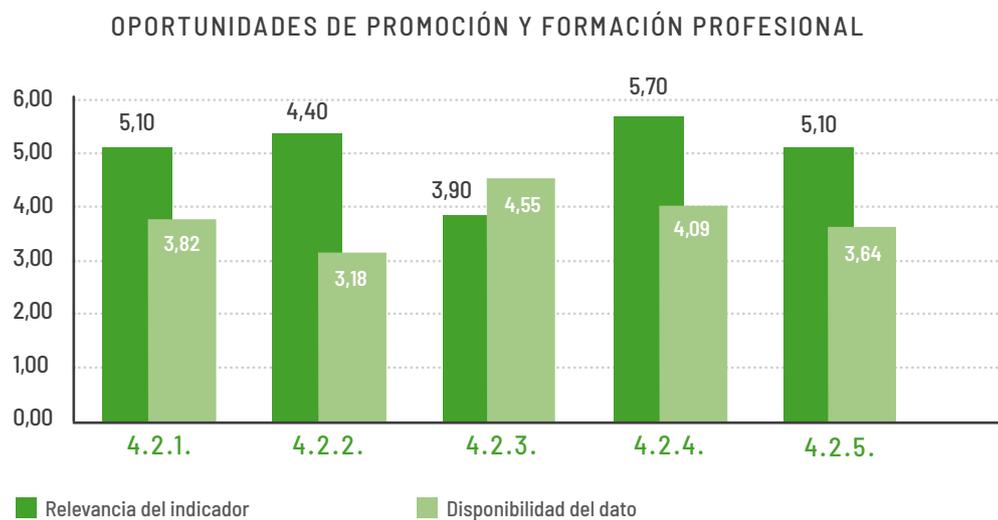
**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

4.1.1. Define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos.

4.1.2. Establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con responsabilidades similares. (Ver instrucciones)

4.1.3. Establece un complemento salarial asociado al cargo.

## 4.2. Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.

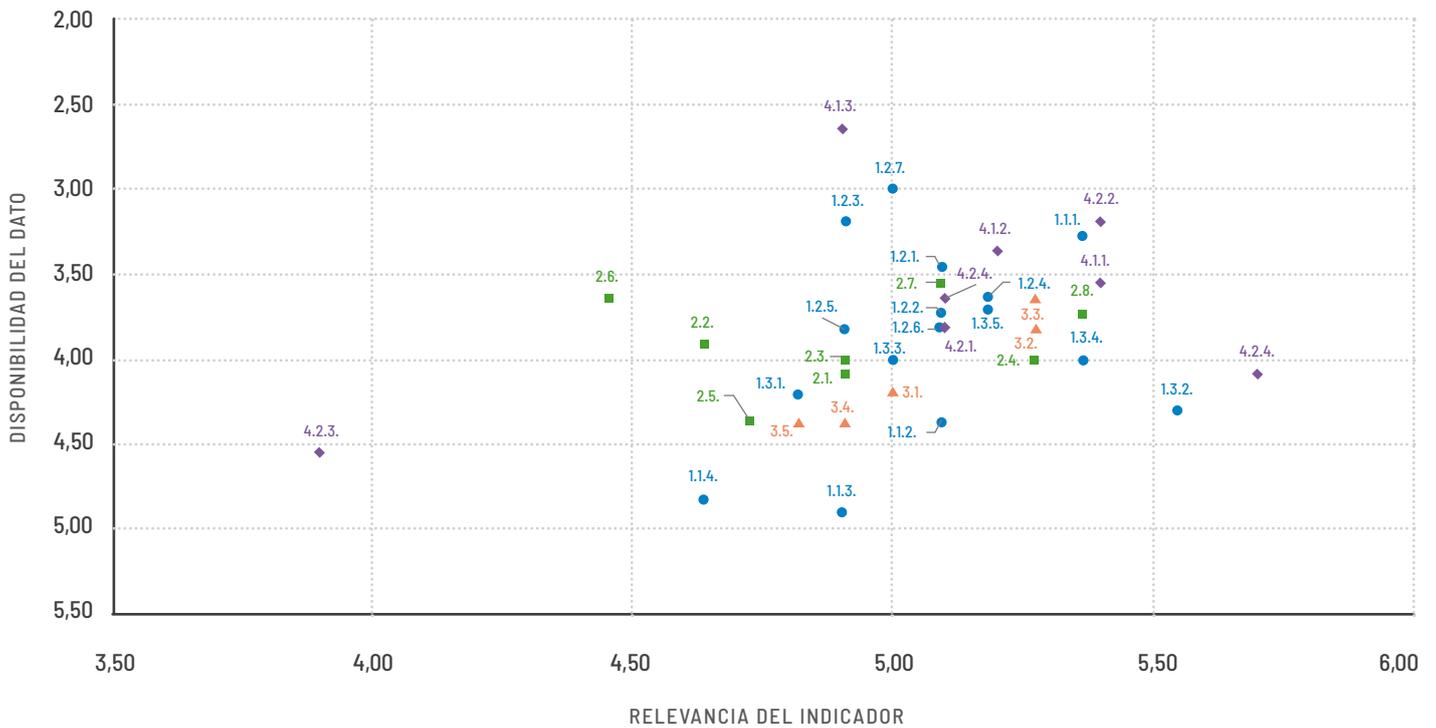


**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucha relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).

- 
- 4.2.1. La normativa recoge la posibilidad de promoción de los directores o directoras escolares a otros puestos como la supervisión o inspección educativa.
- 
- 4.2.2. La normativa recoge la posibilidad de promoción horizontal de los directores o directoras escolares: concursos de traslados, obtención de méritos para ocupar puestos directivos vacantes, etc.
- 
- 4.2.3. Se aplican encuestas para conocer propuestas de formación de los directores o directoras escolares.
- 
- 4.2.4. Los programas de formación tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras.
- 
- 4.2.5. La normativa establece incentivos no salariales de formación/capacitación para los directores o directoras escolares.
-

## RELACIÓN RELEVANCIA-DISPONIBILIDAD DE LOS DISTINTOS INDICADORES



**Relevancia:** escala de 1 (muy poca relevancia) a 6 (mucho relevancia).

**Disponibilidad:** escala de 1 (es sencillo) a 6 (se requieren muchos recursos para obtener el dato).



## DIMENSIÓN 1.

### DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Primera Subdimensión.** Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro(\*) y promueve la innovación y la investigación.

\*El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro.

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA ESTABLECE:

	1.1.1. Un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		1.1.2. Que las funciones del director o directora se adecúen a los distintos contextos o tipos de centros en los que desempeña su actividad.		1.1.3. Que las administraciones educativas promuevan la investigación y la innovación sobre el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		1.1.4. El acceso a recursos materiales que favorecen que el director o directora escolar pueda desempeñar un liderazgo pedagógico.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	6	2	4	5	3	5	5	5
Bolivia								
Brasil	3	6	4	6	3	6	5	6
Chile								
Colombia	3	1	5	3			2	4
Costa Rica								
Cuba	6	4	6	4	6	4	6	4
Ecuador								
El Salvador								
España	6	2	6	4	6	3	6	4
Guatemala								
Honduras	6	1	6	5	5	6	1	6
México								
Nicaragua	6	1	6	2	6	5	3	4
Panamá	6	6	6	6	6	6	6	6
Paraguay								
Perú	6	3	4	3	4	3	6	3
Portugal	5	5	3	5	4	5	5	5
R. Dominicana								
Uruguay	6	5	6	5	6	6	6	6
<b>Iberoamérica</b>	<b>5,36</b>	<b>3,27</b>	<b>5,09</b>	<b>4,36</b>	<b>4,90</b>	<b>4,90</b>	<b>4,64</b>	<b>4,82</b>

## DIMENSIÓN 1.

DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Segunda Subdimensión.** Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

ESTÁ CUANTIFICADO EN LA NORMATIVA EL TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A TAREAS DE:

	1.2.1. Gestión administrativa y tratamiento de la información.		1.2.2. Liderazgo pedagógico.		1.2.3. Docencia directa con el alumnado.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	2	1	2	1	2	1
Bolivia						
Brasil	5	6	5	6	5	6
Chile						
Colombia	6	3	6	4	4	1
Costa Rica						
Cuba	6	3	6	3	6	3
Ecuador						
El Salvador						
España	6	4	6	4	6	2
Guatemala						
Honduras	6	3	6	5	6	4
México						
Nicaragua	5	3	5	3	5	3
Panamá	6	6	6	6	6	6
Paraguay						
Perú	6	4	6	6	6	6
Portugal	2	2	2	2	2	2
R. Dominicana						
Uruguay	6	3	6	1	6	1
<b>Iberoamérica</b>	<b>5,09</b>	<b>3,45</b>	<b>5,09</b>	<b>3,73</b>	<b>4,91</b>	<b>3,18</b>

1.2.4. Interacción con la comunidad educativa del centro.		1.2.5. Interacción con otras organizaciones del entorno.		1.2.6. Gestión de la convivencia escolar.		1.2.7. Otro tipo de tareas. Si existen, especificar cuáles son estas tareas.	
Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
2	1	2	1	2	1	2	1
5	6	5	6	5	6		
6	4	5	4	6	2	6	2
6	3	6	3	6	6		
6	4	5	4	6	4	6	4
6	4	6	6	6	3	6	3
6	3	5	3	5	3	5	3
6	6	6	6	6	6	6	6
6	6	6	6	6	6	6	4
2	2	2	2	2	2	2	2
6	1	6	1	6	3	6	2
5,18	3,64	4,91	3,82	5,09	3,82	5,00	3,00

## DIMENSIÓN 1.

### DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Tercera Subdimensión.** Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

#### GRADO EN QUE:

	1.3.1. La selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		1.3.2. Los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	5	1	5	4
Bolivia				
Brasil	3	6	4	6
Chile				
Colombia	6		5	
Costa Rica				
Cuba	6	4	6	4
Ecuador				
El Salvador				
España	6	2	6	2
Guatemala				
Honduras	1	6	6	6
México				
Nicaragua	5	5	6	3
Panamá	6	6	6	6
Paraguay				
Perú	6	5	6	5
Portugal	3	5	5	5
R. Dominicana				
Uruguay	6	2	6	2
<b>Iberoamérica</b>	<b>4,82</b>	<b>4,20</b>	<b>5,55</b>	<b>4,30</b>

1.3.3. La formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.		1.3.4. La evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.		1.3.5. Se pueden identificar instituciones responsables de la formación del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido.	
Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
5	4	5	1	6	5
4	6	4	6	3	6
6		6		4	
6	3	6	3	6	4
5	1	6	3	4	1
6	5	6	6	6	1
1	3	3	3	6	2
6	6	6	6	6	6
6	5	6	5	6	5
4	5	5	5	4	5
6	2	6	2	6	2
<b>5,00</b>	<b>4,00</b>	<b>5,36</b>	<b>4,00</b>	<b>5,18</b>	<b>3,70</b>

## DIMENSIÓN 2.

### AUTONOMÍA DEL DIRECTOR O DIRECTORA PARA TOMAR DECISIONES QUE MEJOREN LA CALIDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA PERMITE A LOS DIRECTORES O DIRECTORAS ESCOLARES:

	2.1. Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.		2.2. La selección y renovación de la plantilla de docentes.		2.3. Definir y orientar la formación del profesorado.		2.4. Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	5	6	6	6	5	6	5	5
Bolivia								
Brasil	2	6	2	6	2	6	3	6
Chile								
Colombia	5	1	6	1	6	3	5	2
Costa Rica								
Cuba	6	4	6	3	6	3	6	4
Ecuador								
El Salvador								
España	6	3	6	2	6	2	6	2
Guatemala								
Honduras	3	6	1	6	1	6	5	5
México								
Nicaragua	6	3	3	3	5	3	5	3
Panamá	6	6	6	6	6	6	6	6
Paraguay								
Perú	6	5	6	5	6	5	6	6
Portugal	5	2	3	2	5	2	5	2
R. Dominicana								
Uruguay	4	3	6	3	6	2	6	3
<b>Iberoamérica</b>	<b>4,91</b>	<b>4,09</b>	<b>4,64</b>	<b>3,91</b>	<b>4,91</b>	<b>4,00</b>	<b>5,27</b>	<b>4,00</b>

2.5. Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.		2.6. Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.		2.7. Definir y/o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia en el centro.		2.8. Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.	
Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
5	5	6	1	6	1	3	2
3	6	2	6	2	6	5	6
5	5	6	2	6	2	6	4
6	4	6	4	6	4	6	4
6	2	6	2	6	2	6	3
6	5	1	6	6	2	6	2
3	3	3	3	3	3	5	3
6	6	6	6	6	6	6	6
3	6	3	6	6	6	6	6
3	2	4	2	3	2	4	2
6	4	6	2	6	5	6	3
<b>4,73</b>	<b>4,36</b>	<b>4,45</b>	<b>3,64</b>	<b>5,09</b>	<b>3,55</b>	<b>5,36</b>	<b>3,73</b>

## DIMENSIÓN 3.

### PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN FUNCIÓN DEL TAMAÑO DEL CENTRO

GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MÁS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:

	3.1. Permite que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas.		3.2. Prevé la existencia en el centro de órganos de participación y coordinación que contribuyan al proyecto educativo institucional.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia d el indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	6	3	6	6
Bolivia				
Brasil	3	6	3	6
Chile				
Colombia	5	5	6	1
Costa Rica				
Cuba	6	4	6	3
Ecuador				
El Salvador				
España	6	2	6	1
Guatemala				
Honduras	1	6	6	3
México				
Nicaragua	5	3	5	5
Panamá	6	6	6	6
Paraguay				
Perú	6	6	6	6
Portugal	5	2	2	2
R. Dominicana				
Uruguay	6	3	6	3
<b>Iberoamérica</b>	<b>5,00</b>	<b>4,18</b>	<b>5,27</b>	<b>3,82</b>

		GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MENOS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:			
3.3. Define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas.		3.4. Contempla la creación de equipos directivos de zona o distrito, que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas.		3.5. Prevé la existencia en la zona o distrito escolar, de órganos de participación y coordinación que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.	
Relevancia d el indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
6	3	4	5	4	5
2	6	2	6	2	6
6	1	5	2	5	2
6	4	6	4	6	4
6	1	5	1	5	1
6	3	4	4	6	4
3	4	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
6	6	6	6	6	6
5	2	5	5	2	5
6	4	6	4	6	4
<b>5,27</b>	<b>3,64</b>	<b>4,91</b>	<b>4,36</b>	<b>4,82</b>	<b>4,36</b>

## DIMENSIÓN 4.

### ATRACTIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROFESIÓN. FACTORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAER Y RETENER EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO ESCOLAR A LOS BUENOS PROFESIONALES

**Primera Subdimensión.** Profesionalización de los directores o directoras escolares.

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA:

	4.1.1. Define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos.		4.1.2. Establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con el mismo nivel de responsabilidad.		4.1.3. Establece un complemento salarial asociado al cargo.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	6	6	5	2	1	2
Bolivia						
Brasil		6		4		6
Chile						
Colombia	6	2	5	5	6	1
Costa Rica						
Cuba	6	3	6	3	6	3
Ecuador						
El Salvador						
España	6	2	5	3	6	1
Guatemala						
Honduras	6	1	6	1	6	1
México						
Nicaragua	4	3	4	3	3	1
Panamá	6	6	6	6	6	6
Paraguay						
Perú	6	4	6	6	6	4
Portugal	2	2	3	2	3	2
R. Dominicana						
Uruguay	6	4	6	2	6	2
<b>Iberoamérica</b>	<b>5,40</b>	<b>3,55</b>	<b>5,20</b>	<b>3,36</b>	<b>4,90</b>	<b>2,64</b>

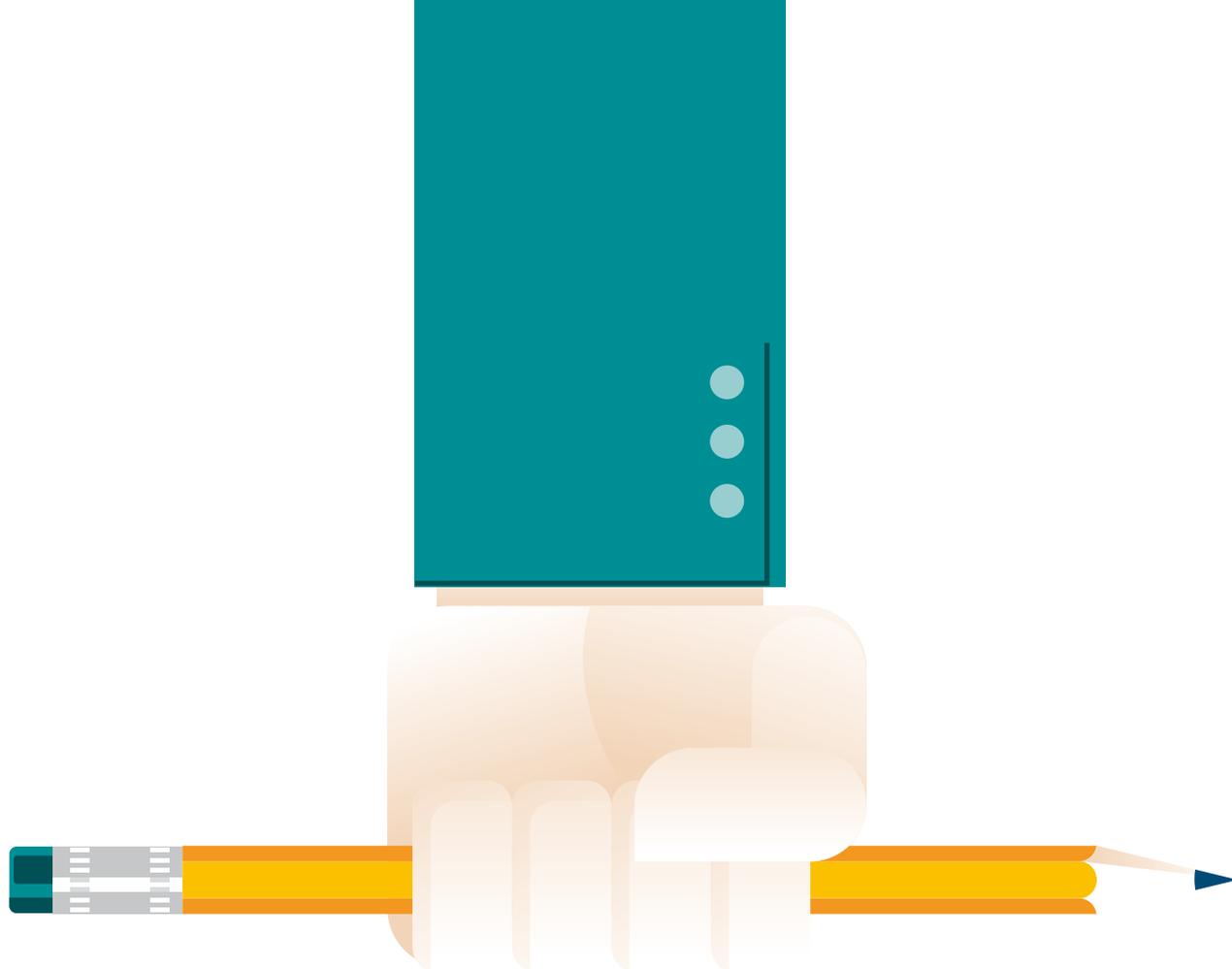
## DIMENSIÓN 4.

### ATRATIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROFESIÓN. FACTORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAER Y RETENER EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO ESCOLAR A LOS BUENOS PROFESIONALES

**Segunda Subdimensión.** Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.

	4.2.1. La normativa recoge la posibilidad de promoción de los directores o directoras escolares a otros puestos como la supervisión o inspección educativa.		4.2.2. La normativa recoge la posibilidad de promoción horizontal de los directores o directoras escolares: concursos de traslados, obtención de méritos para ocupar puestos directivos vacantes, acciones de mentoría etc.		4.2.3. Se aplican consultas para conocer propuestas de formación de los directores o directoras escolares.		4.2.4. Los programas de formación tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras.		4.2.5. La normativa establece incentivos no salariales de formación/capacitación para los directores o directoras escolares.	
	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato	Relevancia del indicador	Disponibilidad del dato
Argentina	6	1	6	1	3	6	6	2	4	2
Bolivia										
Brasil		6		6		6		6		6
Chile										
Colombia	6	2	6	2	4	6	6	4	6	2
Costa Rica										
Cuba	6	3	6	3	6	6	6	3	6	3
Ecuador										
El Salvador										
España	6	1	5	3	5	2	6	3	5	3
Guatemala										
Honduras	1	6	6	1	1	4	6	1	4	5
México										
Nicaragua	5	4	5	4	5	3	5	4	5	4
Panamá	6	6	6	1	6	6	6	6	6	1
Paraguay										
Perú	6	4	6	4	1	4	6	6	6	4
Portugal	3	5	2	5	2	5	4	5	3	5
R. Dominicana										
Uruguay	6	4	6	5	6	2	6	5	6	5
<b>Iberoamérica</b>	<b>5,10</b>	<b>3,82</b>	<b>5,40</b>	<b>3,18</b>	<b>3,90</b>	<b>4,55</b>	<b>5,70</b>	<b>4,09</b>	<b>5,10</b>	<b>3,64</b>





## Herramienta para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica

---

### RESULTADOS PILOTO DE LA HERRAMIENTA

---

### DATOS DE LA ENCUESTA

Las siguientes tablas y gráficos recogen el resultado de una primera aplicación de la herramienta a modo de prueba piloto que se utilizó además para recoger comentarios y aportaciones de los diferentes países participantes a los indicadores propuestos.

Países que han participado en la encuesta: Argentina, Brasil, Cuba, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Portugal y Uruguay.

Fecha: marzo-abril 2019

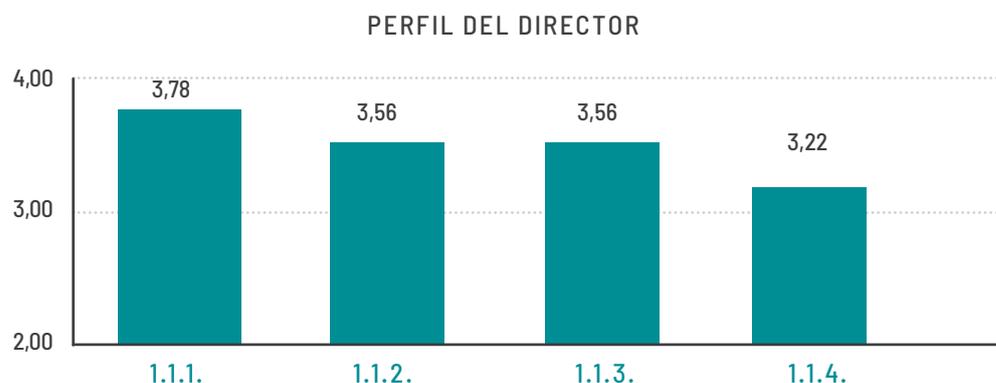
## DIMENSIÓN 1.

### Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar

**1.1.** Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro(\*) y promueve la innovación y la investigación.

(\*El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro.)

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA ESTABLECE:



Graduación: 1. Nada o en absoluto / 6. Totalmente

1.1.1. Un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.1.2. Que las funciones del director o directora se adecúen a los distintos contextos o tipos de centros en los que desempeña su actividad.

1.1.3. Que las administraciones educativas promuevan la investigación y la innovación sobre el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.1.4. El acceso a recursos materiales que favorecen que el director o directora escolar pueda desempeñar un liderazgo pedagógico.

## 1.2. Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

### ESTÁ CUANTIFICADO EN LA NORMATIVA EL TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A TAREAS DE:

#### DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES



Graduación: respuestas de Sí/NO y porcentaje (%)

1.2.1. Gestión administrativa y tratamiento de la información.

1.2.2. Liderazgo pedagógico.

1.2.3. Docencia directa con el alumnado.

1.2.4. Interacción con la comunidad educativa del centro.

1.2.5. Interacción con otras organizaciones del entorno.

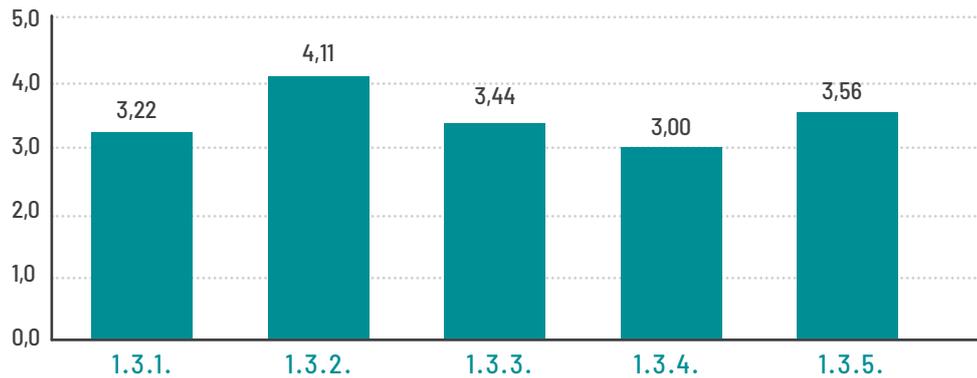
1.2.6. Gestión de la convivencia escolar.

1.2.7. Otro tipo de tareas. Si existen, especificar cuáles son estas tareas.

**1.3.** Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

**GRADO EN QUE:**

**COHERENCIA ENTRE COMPETENCIAS Y RESTO DE POLÍTICAS**



Graduación: 1. Nada o en absoluto / 6. Totalmente

1.3.1. La selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.3.2. Los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

1.3.3. La formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.

1.3.4. La evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

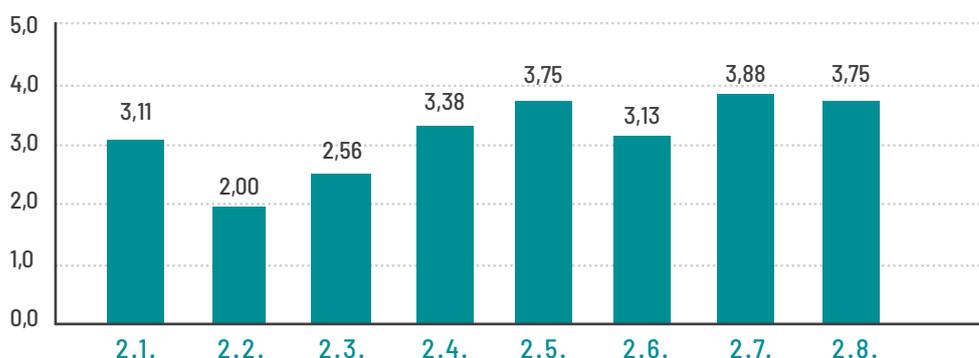
1.3.5. Se pueden identificar instituciones responsables de la formación del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido.

## DIMENSIÓN 2.

Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

### GRADO EN QUE LA NORMATIVA PERMITE A LOS DIRECTORES O DIRECTORAS ESCOLARES:

#### AUTONOMÍA DEL DIRECTOR O DIRECTORA



Graduación: 1. Nada o en absoluto / 6. Totalmente

- 2.1. Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.
- 2.2. La selección y renovación de la plantilla de docentes.
- 2.3. Definir y orientar la formación del profesorado.
- 2.4. Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.
- 2.5. Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.
- 2.6. Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.
- 2.7. Definir y /o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia del centro.
- 2.8. Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.

## DIMENSIÓN 3.

### Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.

#### PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO



Graduación: 1. Nada o en absoluto / 6. Totalmente

#### GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MÁS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:

- 3.1. Permite y estimula que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas. (Ver instrucciones)
- 3.2. Prevé la existencia en el centro de *órganos de participación y coordinación* que contribuyan al proyecto educativo institucional.
- 3.3. Define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas.

#### GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MENOS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:

- 3.4. Contempla la creación de *equipos directivos de zona o distrito*, que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas.
- 3.5. Prevé la existencia en la *zona o distrito escolar*, de *órganos de participación y coordinación* que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.

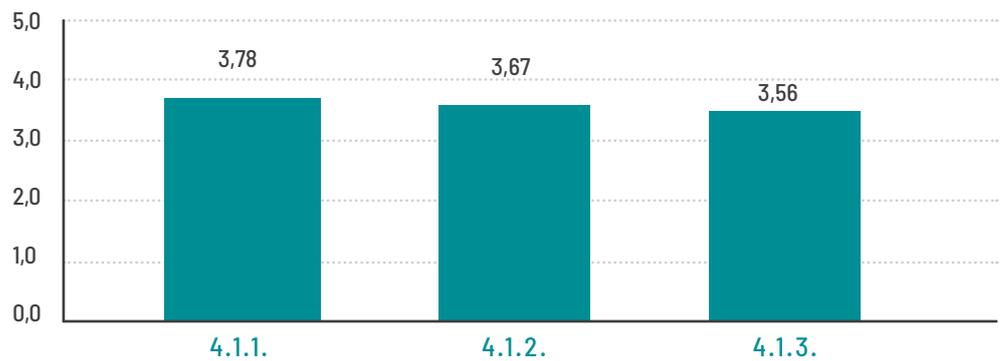
## DIMENSIÓN 4.

Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

**4.1.** Profesionalización de los directores o directoras escolares.

### GRADO EN QUE LA NORMATIVA:

#### PROFESIONALIZACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS



Graduación: 1. Nada o en absoluto / 6. Totalmente

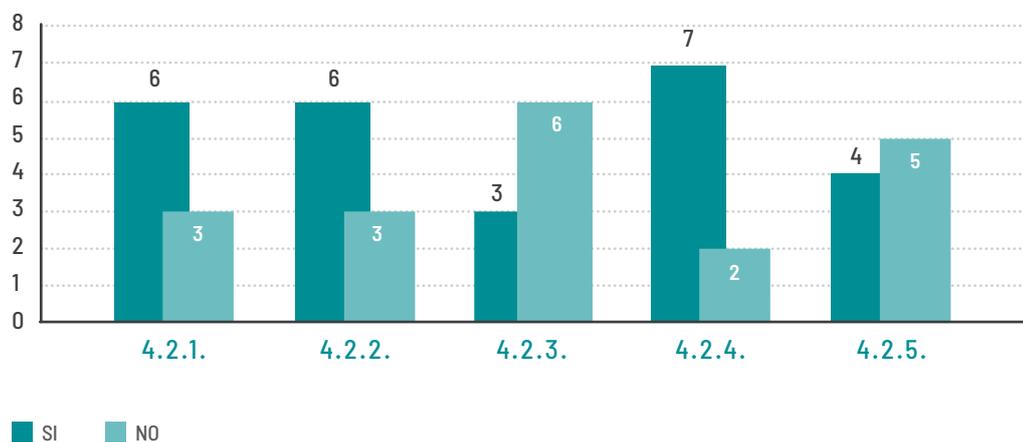
4.1.1. Define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos.

4.1.2. Establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con responsabilidades similares. (Ver instrucciones)

4.1.3. Establece un complemento salarial asociado al cargo.

## 4.2. Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.

### OPORTUNIDADES DE PROMOCIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Graduación: respuestas de Sí/NO y porcentaje (%)

- 4.2.1. La normativa recoge la posibilidad de promoción de los directores o directoras escolares a otros puestos como la supervisión o inspección educativa.
- 4.2.2. La normativa recoge la posibilidad de promoción horizontal de los directores o directoras escolares: concursos de traslados, obtención de méritos para ocupar puestos directivos vacantes, etc.
- 4.2.3. Se aplican encuestas para conocer propuestas de formación de los directores o directoras escolares.
- 4.2.4. Los programas de formación tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras.
- 4.2.5. La normativa establece incentivos no salariales de formación/capacitación para los directores o directoras escolares.

## DIMENSIÓN 1.

### DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Primera Subdimensión.** Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro(\*) y promueve la innovación y la investigación.

\*El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro.

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA ESTABLECE:

	1.1.1. Un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1.1.2. Que las funciones del director o directora se adecúen a los distintos contextos o tipos de centros en los que desempeña su actividad.	1.1.3. Que las administraciones educativas promuevan la investigación y la innovación sobre el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1.1.4. El acceso a recursos materiales que favorecen que el director o directora escolar pueda desempeñar un liderazgo pedagógico.
	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
Argentina	4	2	2	2
Bolivia				
Brasil	1	1	1	1
Chile				
Colombia				
Costa Rica				
Cuba	6	6	6	6
Ecuador				
El Salvador				
España	4	4	4	3
Guatemala				
Honduras	3	4	4	2
México				
Nicaragua	6	6	3	3
Panamá	6	6	6	6
Paraguay				
Perú				
Portugal	2	2	3	4
R. Dominicana				
Uruguay	2	1	3	2
<b>Iberoamérica</b>	<b>3,78</b>	<b>3,56</b>	<b>3,56</b>	<b>3,22</b>

## DIMENSIÓN 1.

DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Segunda Subdimensión.** Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

ESTÁ CUANTIFICADO EN LA NORMATIVA EL TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A TAREAS DE: (SÍ/NO Y %)

	1.2.1. Gestión administrativa y tratamiento de la información.		1.2.2. Liderazgo pedagógico.		1.2.3. Docencia directa con el alumnado.		1.2.4. Interacción con la comunidad educativa del centro.		1.2.5. Interacción con otras organizaciones del entorno.		1.2.6. Gestión de la convivencia escolar.		1.2.7. Otro tipo de tareas, si existen especificar cuáles son estas tareas.	
	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%	SÍ/NO	%
Argentina	NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	
Bolivia														
Brasil	NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	
Chile														
Colombia														
Costa Rica														
Cuba	SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		SÍ		SÍ	
Ecuador														
El Salvador														
España	NO	23	NO	22	SÍ	18	NO	14	NO	6	NO	13	NO	4
Guatemala														
Honduras	SÍ	35	SÍ	25	SÍ	15	SÍ	10	SÍ	5	SÍ	5	SÍ	5
México														
Nicaragua	NO	35	NO	30	NO	10	NO	10	NO	5	NO	5	NO	5
Panamá	NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	
Paraguay														
Perú														
Portugal	NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	
R. Dominicana														
Uruguay	NO		NO		NO		NO		NO		NO		NO	
<b>Iberoamérica SÍ</b>	<b>2,00</b>		<b>2,00</b>		<b>3,00</b>		<b>2,00</b>		<b>2,00</b>		<b>2,00</b>		<b>1,00</b>	
<b>Iberoamérica NO</b>	<b>7,00</b>		<b>7,00</b>		<b>6,00</b>		<b>7,00</b>		<b>7,00</b>		<b>7,00</b>		<b>7,00</b>	

## DIMENSIÓN 1.

### DEFINICIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES DEL DIRECTOR O DIRECTORA ESCOLAR, CON PRIORIZACIÓN DE LAS REFERIDAS AL LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO Y UTILIZACIÓN DE DICHAS FUNCIONES PARA DEFINIR LAS POLÍTICAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

**Tercera Subdimensión.** Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

#### GRADO EN QUE:

	1.3.1. La selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1.3.2. Los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1.3.3. La formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.	1.3.4. La evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.	1.3.5. Se pueden identificar instituciones responsables de la formación del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido.
	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
Argentina	1	5	5	1	6
Bolivia					
Brasil	1	1	1	1	1
Chile					
Colombia					
Costa Rica					
Cuba	6	6	6	6	6
Ecuador					
El Salvador					
España	5	3	2	3	3
Guatemala					
Honduras	1	6	3	2	2
México					
Nicaragua	5	5	3	3	3
Panamá	6	6	6	6	6
Paraguay					
Perú					
Portugal	2	2	4	2	4
R. Dominicana					
Uruguay	2	3	1	3	1
<b>Iberoamérica</b>	<b>3,22</b>	<b>4,11</b>	<b>3,44</b>	<b>3,00</b>	<b>3,56</b>

## DIMENSIÓN 2.

### AUTONOMÍA DEL DIRECTOR O DIRECTORA PARA TOMAR DECISIONES QUE MEJOREN LA CALIDAD, EQUITAD E INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA PERMITE A LOS DIRECTORES O DIRECTORAS ESCOLARES:

	2.1. Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.	2.2. La selección y renovación de la plantilla de docentes.	2.3. Definir y orientar la formación del profesorado.	2.4. Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.
	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
Argentina	1	1	1	4
Bolivia	1	1	1	1
Brasil				
Chile				
Colombia				
Costa Rica				
Cuba	6	5	6	6
Ecuador				
El Salvador				
España	4	1	2	3
Guatemala				
Honduras	3	1	1	
México				
Nicaragua	2	2	2	4
Panamá	4	4	4	4
Paraguay				
Perú				
Portugal	5	2	5	4
R. Dominicana				
Uruguay	2	1	1	1
<b>Iberoamérica</b>	<b>3,11</b>	<b>2,00</b>	<b>2,56</b>	<b>3,38</b>

2.5. Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.	2.6. Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.	2.7. Definir y/o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia en el centro.	2.8. Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.
GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
4	1	3	1
1	1	1	1
6	5	6	6
5	4	4	5
4	4	3	4
4	4	4	4
5	5	5	5
1	1	5	4
<b>3,75</b>	<b>3,13</b>	<b>3,88</b>	<b>3,75</b>

## DIMENSIÓN 3.

### PROMOCIÓN DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN FUNCIÓN DEL TAMAÑO DEL CENTRO

	GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MÁS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:			GRADO EN QUE EN LOS CENTROS DE MENOS DE 100 ALUMNOS Y ALUMNAS SE INCENTIVA EL MODELO DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO, INCLUSIVO Y DISTRIBUIDO. LA NORMATIVA:	
	3.1. Permite que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas.	3.2. Prevé la existencia en el centro de órganos de participación y coordinación que contribuyan al proyecto educativo institucional.	3.3. Define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas.	3.4. Contempla la creación de equipos directivos de zona o distrito, que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas.	3.5. Prevé la existencia en la zona o distrito escolar, de órganos de participación y coordinación que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.
	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
Argentina	4	1	1	1	1
Bolivia					
Brasil	1	1	1	1	1
Chile					
Colombia					
Costa Rica					
Cuba	6	6	6	6	6
Ecuador					
El Salvador					
España	5	6	5	5	6
Guatemala					
Honduras	4	4	4	6	5
México					
Nicaragua	4	4	4	4	4
Panamá	6	6	6	6	6
Paraguay					
Perú					
Portugal	5	5	5	3	3
R. Dominicana					
Uruguay	3	5	2	2	3
<b>Iberoamérica</b>	<b>4,22</b>	<b>4,22</b>	<b>3,78</b>	<b>3,78</b>	<b>3,89</b>

## DIMENSIÓN 4.

### ATRACTIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROFESIÓN. FACTORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAER Y RETENER EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO ESCOLAR A LOS BUENOS PROFESIONALES

**Primera Subdimensión.** Profesionalización de los directores o directoras escolares.

#### GRADO EN QUE LA NORMATIVA:

	4.1.1. Define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos.	4.1.2. Establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con el mismo nivel de responsabilidad.	4.1.3. Establece un complemento salarial asociado al cargo.
	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)	GRADUACIÓN (1 nada o en absoluto; 6 totalmente)
Argentina	1	2	1
Bolivia			
Brasil	2	2	2
Chile			
Colombia			
Costa Rica			
Cuba	6	6	6
Ecuador			
El Salvador			
España	4	3	6
Guatemala			
Honduras	6	6	6
México			
Nicaragua	4	4	1
Panamá	4	4	4
Paraguay			
Perú			
Portugal	5	5	5
R. Dominicana			
Uruguay	2	1	1
<b>Iberoamérica</b>	<b>3,78</b>	<b>3,67</b>	<b>3,56</b>

## DIMENSIÓN 4.

### ATRATIVO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR COMO PROFESIÓN. FACTORES ESTRATÉGICOS PARA ATRAER Y RETENER EN LOS PUESTOS DE LIDERAZGO ESCOLAR A LOS BUENOS PROFESIONALES

**Segunda Subdimensión.** Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.

	4.2.1. La normativa recoge la posibilidad de promoción de los directores o directoras escolares a otros puestos como la supervisión o inspección educativa.	4.2.2. La normativa recoge la posibilidad de promoción horizontal de los directores o directoras escolares: concursos de traslados, obtención de méritos para ocupar puestos directivos vacantes, acciones de mentoría etc.	4.2.3. Se aplican consultas para conocer propuestas de formación de los directores o directoras escolares.	4.2.4. Los programas de formación tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras.	4.2.5. La normativa establece incentivos no salariales de formación/ capacitación para los directores o directoras escolares.
	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO	SÍ/NO
Argentina	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Bolivia					
Brasil	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Chile					
Colombia					
Costa Rica					
Cuba	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Ecuador					
El Salvador					
España	SÍ	NO	NO	NO	NO
Guatemala					
Honduras	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ
México					
Nicaragua	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
Panamá	SÍ	NO	NO	NO	NO
Paraguay					
Perú					
Portugal	NO	NO	NO	SÍ	NO
R. Dominicana					
Uruguay	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
<b>Iberoamérica SÍ</b>	<b>6,00</b>	<b>6,00</b>	<b>3,00</b>	<b>7,00</b>	<b>4,00</b>
<b>Iberoamérica NO</b>	<b>3,00</b>	<b>3,00</b>	<b>6,00</b>	<b>2,00</b>	<b>5,00</b>

