

2017

«Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos, nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.»

Gabriel García Márquez
La soledad de América Latina
Discurso ante la Academia Sueca
por la concesión del Premio Nobel

Desarrollo profesional y liderazgo de
directores escolares en Iberoamérica

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA 2017

MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

Desarrollo profesional y liderazgo
de directores escolares en Iberoamérica

2017

**MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA**

**Desarrollo profesional y liderazgo
de directores escolares en Iberoamérica**

2017

**MIRADAS SOBRE
LA EDUCACIÓN
EN IBEROAMÉRICA**

**Desarrollo profesional y liderazgo
de directores escolares en Iberoamérica**

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)
Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
<http://www.oei.es/iesme.php>

Diseño: Leire Mayendía
Maquetación: OEI
Corrección de textos: Alfonso Gamo
Impresión: Grafilia

Impreso en agosto de 2017
ISBN: 978-84-7666-672-1
Depósito Legal: Hecho el depósito que marca la Ley n.º 1.328/98

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. Funciones y competencias de los directores en los centros escolares de Iberoamérica	15
CAPÍTULO 2. El director escolar en Iberoamérica.....	63
CAPÍTULO 3. Ingreso y desarrollo profesional del director escolar	87
CAPÍTULO 4. Evaluación del desempeño de los directores de escuela.....	109
CAPÍTULO 5. “Buenas prácticas”. Dirección educativa en Iberoamérica.....	147
CAPÍTULO 6. Conclusiones y recomendaciones	165
BIBLIOGRAFÍA	171
ANEXOS	
Anexo. Autores, coordinadores y participantes	185
Anexo. Cuestionario.....	191
Anexo. Capítulo 1.....	213
Anexo. Capítulo 3.....	227
Anexo. Capítulo 4.....	245
Anexo. Capítulo 5 (web)	
— Fichas (http://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/2017-Miradas-sobre-la-Educacion-en-Iberoamerica.fichas.pdf)	
— Documentación (http://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/2017-Miradas-sobre-la-Educacion-en-Iberoamerica.documentacion.pdf)	



PRESENTACIÓN

Paulo Speller,
Secretario General de la OEI

El presente informe aborda de manera monográfica el desarrollo profesional y liderazgo de los directores escolares. Se trata de un asunto de elevada importancia para los países iberoamericanos, como se puso de manifiesto en la Declaración de la XXV Conferencia Iberoamericana de Educación (Andorra, 2016) donde los ministros constataron que se trata de una temática prioritaria para las políticas educativas de la región.

La función del director de un centro escolar es una responsabilidad compleja que, en muchas ocasiones, ha estado infravalorada o no suficientemente reglada y apoyada. Esta tendencia ha comenzado a modificarse. En la actualidad, el liderazgo directivo y la gestión escolar aparecen en las agendas educativas de las políticas públicas de los países como temas centrales dentro de los programas de mejora de la calidad de la educación.

Si bien tradicionalmente la formación de directores ha estado más orientada a cuestiones administrativas o burocráticas, en consonancia con lo que se consideraba que debía ser el rol del director, en la actualidad se priorizan aspectos pedagógicos, como parte esencial de las competencias a desarrollar en aquellos que van a tener que ser capaces de liderar equipos innovadores, gestionar personas, e impulsar procesos de cambio educativo.

Los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito escolar en los últimos años coinciden en señalar las mismas conclusiones. La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje se logra a través de proyectos colectivos, en los que se implica la comunidad educativa en su conjunto, y en los que el equipo directivo es capaz de generar la visión y la confianza necesarias, al tiempo que conecta con otras instituciones y redes educativas. Hoy, el desempeño del director debe analizarse en la perspectiva de favorecer comportamientos, actitudes y prácticas, que beneficien el funcionamiento de la escuela y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Es por ello que desde la OEI, en asociación con los ministerios iberoamericanos de Educación, se está impulsando una estrategia regional de trabajo que contribuya al fortalecimiento profesional y al liderazgo de los directores de centros escolares en Iberoamérica. Para ello, se han desarrollado distintos instrumentos de formación y de difusión de pensamiento especializado que –desde el punto de vista de la cooperación técnica– permiten llevar a cabo acciones integradas de acompañamiento al esfuerzo que vienen realizando los países en ese sentido. Su propósito es incrementar aquellas competencias necesarias para que un director de centro escolar pueda ejercer un liderazgo capaz de impulsar y promover el cambio y la mejora educativa.

Es tal la importancia de la temática que en el último informe de seguimiento presentado, *Miradas 2016*, se introdujeron nuevos indicadores y se incorporaron algunas cuestiones que permitieran recoger información sobre la formación y el desarrollo profesional de los directores de los centros escolares en la región. Los datos confirman la dificultad para obtener información sistematizada al respecto. Abordar en el informe *Miradas 2017* de manera monográfica el estudio de la situación de los directores escolares en Iberoamérica es, por tanto, una apuesta acertada, aunque no exenta de dificultad.

Para llevar a cabo esta tarea, desde la OEI se propuso impulsar un proyecto de trabajo colaborativo que contara con la participación activa de un equipo de profesionales de diferentes países, con amplia experiencia en este ámbito. La elaboración del Informe *Miradas 2017* es el resultado de un trabajo coordinado entre el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de Brasil, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de España, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, así como del equipo técnico del IESME y consultores de la OEI, que asumieron la responsabilidad y el compromiso de la redacción de los distintos capítulos.

Para la recogida de la información se diseñó un cuestionario específico que fue remitido a los miembros del Consejo Rector del IESME –constituido por los institutos de evaluación y/o estadística de los ministerios de Educación– quienes aportaron los datos correspondientes a sus países. El resultado final de la encuesta sirvió de insumo principal para la redacción de los capítulos que constituyen el informe *Miradas 2017*.

Los seis capítulos en los que se estructura el informe revisan en profundidad diferentes aspectos relativos al desarrollo profesional y el liderazgo de los directores escolares en la región. Se analiza la legislación y normativa existente en torno al tema, identificando las principales competencias y funciones asociadas al cargo de director. Se muestra una información general sobre su situación en los distintos países –condiciones laborales, horas de docencia, tipo de actividades– y se abordan aspectos asociados a su inserción laboral y formación; esto es, se analizan los diferentes requisitos de acceso fijados en cada país, la formación exigida, los procesos de acompañamiento en los momentos iniciales del ejercicio de la profesión, así como la formación continua y las posibilidades de desarrollo profesional en el puesto de trabajo. De manera detallada se analizan los datos existentes en los países sobre los sistemas de evaluación de desempeño de los directores de escuela y sus finalidades, y el contenido, ámbito y criterios de su evaluación. Se presenta también una propuesta ambiciosa de recogida de buenas prácticas en torno a la temática del liderazgo del director escolar, tratando de dar a conocer ejemplos que puedan servir para repensar la dirección escolar en el resto de países, destacando casos exitosos susceptibles de ser replicados. El informe finaliza con un capítulo de conclusiones, donde se recogen algunas de las principales ideas desarrolladas en los capítulos anteriores, reflexiones y algunas sugerencias, cuando la información recabada así lo ha hecho posible.

Es de destacar el esfuerzo que la redacción de los diferentes capítulos ha supuesto para los responsables de la elaboración del informe que han asumido la tarea con gran responsabilidad, analizando datos en muchos casos incompletos, revisando bibliografía, estudios y literatura sobre la temática de manera que fuera posible presentar una información actualizada, relevante y fidedigna sobre un tema de enorme importancia pero del que todavía queda mucho por definir.

Es por ello que quiero agradecer muy sinceramente el trabajo realizado por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de Brasil, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de España y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México. Debo reconocer asimismo la labor del equipo técnico del IESME, en su rol coordinador de esta ambiciosa y compleja iniciativa, que promueve y anima una importante acción de cooperación horizontal en un tema sin duda estratégico para las políticas educativas en la región.

Finalmente, destacar la importante participación de las instituciones nacionales responsables de la evaluación y estadística de la educación de los distintos países iberoamericanos, cuya información ha sido fundamental para la elaboración de este informe. Deseo agradecer la colaboración de los centros educativos de estos países que han sistematizado y compartido documentación relativa a experiencias exitosas y buenas prácticas. A todos ellos, instituciones y centros, agradecer de manera muy sincera la información suministrada y su comprometido apoyo en la elaboración de este informe.



INTRODUCCIÓN

Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI

La XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 2010 aprobó el proyecto *Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* como un instrumento y un compromiso colectivo para abordar los principales desafíos educativos de la región. El proyecto incluye un plan para su evaluación y seguimiento basado en la elaboración de informes de progreso, que deben ser discutidos y aprobados por los ministros de Educación antes de ser publicados y difundidos.

Este sistema de seguimiento y evaluación tiene como objetivo principal obtener, procesar y proporcionar una información rigurosa, veraz y relevante para conocer el grado de avance hacia la consecución de las Metas. Dicha información debe procurar un aporte de primer orden para la toma de decisiones por parte de los responsables de la educación en los países iberoamericanos.

Los resultados principales del proceso de seguimiento son los informes de progreso, elaborados periódicamente por el Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI. El primero de ellos, considerado como un informe de partida, se publicó en 2011 con un doble objetivo: por una parte, ofrecer información sobre la situación de inicio, señalando el lugar en que los países y el conjunto de la región iberoamericana se encontraban al comienzo del proyecto, y por otra parte, explorar la viabilidad del proceso de seguimiento, a través de los indicadores y niveles de logro establecidos, dada la escasa información con la que se contaba en muchos ámbitos concretos.

Además de los informes de avance se aprobó la elaboración de otros informes complementarios de carácter específico cuyas temáticas tuvieran un especial interés para los países iberoamericanos. De este tipo fue el informe *Miradas 2012*, en el que se presentaron, entre otros datos, las opiniones y expectativas que los ciudadanos de la región mostraban acerca de la educación en sus países, información que fue recogida a través de un módulo específico de preguntas que fue incorporado a la encuesta del Latinobarómetro del año 2011.

El informe presentado en 2013 estuvo dedicado de manera monográfica a analizar la situación, formación y evaluación del profesorado en Iberoamérica. El documento final quedó constituido por seis capítulos, a través de los cuales se fueron abordando diversos aspectos del desarrollo profesional docente. Se presentaron datos sobre el profesorado disponible en cada uno de los países, cantidad de alumnos por aula y retribuciones de los profesores, y se trataron temas relativos a la formación inicial y continua, prestando atención también a controvertidas cuestiones como la evaluación de los docentes. Finalmente, el informe aportaba a modo de conclusiones un conjunto de reflexiones y sugerencias.

El informe *Miradas 2014* volvió a dedicarse de manera íntegra a actualizar los datos de las distintas metas e indicadores hasta el año 2012, y en algunos casos hasta 2013. El análisis de la información aportada permitió derivar dos tipos de conclusiones; la primera, y más importante, es que la educación ha progresado enormemente en todos los países y se ha convertido en uno de los objetivos prioritarios en las políticas públicas de la mayoría de ellos; la segunda, y no menos importante, es que continúan manifestándose claras diferencias y desigualdades entre países y dentro de cada país en la mayoría de los indicadores seleccionados.

En el año 2015, el informe *Miradas* –de carácter monográfico– analizó la temática correspondiente a la situación educativa de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Se trata de un asunto de gran importancia para los países iberoamericanos y cuyo tratamiento fue señalado por el Consejo Rector y propuesto en la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Panamá en 2013. El documento final quedó constituido por cinco capítulos a través de los cuales se presentaron datos y perspectivas relativas a la educación de estas comunidades, legislación, opciones educativas, acceso y progreso escolar, proponiendo finalmente algunas sugerencias de análisis y avances sobre la temática desarrollada.

El último informe presentado, *Miradas 2016*, se centra en recoger datos que permiten dar cuenta del nivel de avance en el logro de las Metas Educativas 2021. En esta ocasión se incorporaron nuevos indicadores –desdoblándose algunos de los establecidos– para resaltar aspectos temáticos que responden a demandas identificadas en la región y, así mismo, se realizaron aproximaciones cualitativas a la recogida de alguna información con la que se habían encontrado dificultades. Derivado de los datos presentados en este informe se ha propuesto iniciar un proceso de revisión y reflexión sobre los indicadores de algunas metas de las que existe mayor dificultad para dar cuenta de su evolución.

Informe Miradas 2017

El presente informe aborda de manera monográfica el desarrollo y liderazgo de los directores escolares. Se trata de un asunto de elevada importancia para los países iberoamericanos, quedando evidenciado en la Declaración XXV de la Conferencia Iberoamericana de Educación (Andorra, 2016) donde los ministros constataron que se trata de una temática prioritaria para las políticas educativas de la región.

A partir de la última década, el liderazgo educativo ha sido el foco de diversos informes internacionales, poniendo de manifiesto la importancia creciente de la figura del director de escuela como elemento de mejora de la calidad de la educación. Se evidencia que el director escolar es uno de los pilares básicos para dar cumplimiento a las exigencias que implican garantizar el derecho a una educación de calidad, facilitando el proceso de aprendizaje y la formación educativa de los estudiantes en cada centro.

La elaboración del *Informe Miradas 2017* es el resultado de un trabajo coordinado entre los Institutos de Evaluación y Estadística de Brasil (INEP), España (INEE) y México (INEE), así como de consultores especialistas de la OEI, que han asumido la responsabilidad y el compromiso de la redacción de los distintos capítulos.

Toda la información presentada a lo largo del documento ha sido recogida a través de un cuestionario diseñado *ad hoc* para la elaboración del informe y estructurado en cinco apartados coincidentes con los distintos capítulos en que se organiza el estudio; cada uno de ellos basa, por tanto, su estructura en un conjunto de preguntas consideradas fundamentales a la hora de analizar diferentes aspectos en torno a la figura del director escolar.

La encuesta fue remitida, mediante formato *online* y en Word, a los miembros del Consejo Rector del IESME (constituido por los institutos de evaluación y/o estadística de los ministerios de Educación de cada uno de los países de la región), quienes aportaron la información correspondiente a cada uno de sus países¹. Si bien en algunos casos los datos presentados son todavía incompletos, se trata de información contrastada lo que garantiza el rigor y la utilidad de los contenidos del informe.

El levantamiento de datos ha sido realizado a nivel nacional –aportando información que pueda representar la situación general del país– aunque en algunos países cada jurisdicción tenga su propia normativa o sistema.

Cabe mencionar que, en el caso específico de Brasil, de las 27 unidades de la federación brasileña la encuesta fue suministrada y respondida de manera voluntaria por 13 de ellas. Esas unidades de la federación administran una red equivalente al 8% de las escuelas brasileñas (15.562 de las 186.441) por lo que los resultados de Brasil presentados en el informe se refieren exclusivamente a ese conjunto de escuelas, no siendo posible su generalización a nivel nacional. Por ello, en los diferentes capítulos, los datos de Brasil se presentan en muchas ocasiones como porcentajes o desagregados por unidades de la federación.

El informe consta de seis capítulos, elaborado cada uno de ellos por diferentes autores, a través de los cuales se presentan datos y perspectivas relativas al desarrollo profesional y liderazgo de los directores escolares en la región².

El capítulo 1, *“Funciones y competencias de los directores en los centros escolares de Iberoamérica”*, elaborado por el INEE de México, ofrece una visión más conceptual y terminológica. Se hace referencia a cuestiones relativas a legislación o normativa, las competencias necesarias para desempeñar el cargo, funciones, perfiles de dirección escolar, y nivel de autonomía administrativa y pedagógica con la que goza el gestor.

¹ Los datos se han recogido en 2016-2017 pero cada país ha aportado los datos más recientes pudiendo variar el año del dato de un país a otro.

² A lo largo de todo el informe, por región se entiende “todos los países iberoamericanos pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos analizados en el presente informe”.

En el *capítulo 2, "El director escolar en Iberoamérica"*, elaborado por consultores de la OEI, se incluye una información general sobre la temática: número de directores, perfil (sexo y titularidad), condiciones laborales, horas de docencia, aumento salarial asociado al cargo, tipo de actividades a desempeñar, entre otras.

Posteriormente, en el *capítulo 3, "Ingreso y desarrollo profesional del director escolar"*, elaborado por el INEE de España, se abordan aspectos relativos al proceso de inserción en el ámbito de la dirección escolar (cómo se inician en la profesión, requisitos de acceso, si existen procesos de mentoría, algún tipo de formación asociada a su desempeño) así como las posibilidades de desarrollo profesional en el puesto de trabajo, lo que tiene relación a su vez con la dimensión de la formación continua.

En el *capítulo 4, "Evaluación del desempeño de los directores de escuela"*, realizado por el INEP de Brasil, se hace una revisión del lugar que ocupa la evaluación del liderazgo escolar en la investigación educativa y de la información sobre los directores de escuela y su desempeño en el contexto iberoamericano, poniendo en valor la importancia de su evaluación. Se analizan los resultados de la encuesta relativos a los sistemas de evaluación de desempeño de los directores de escuela y sus finalidades; el contenido, ámbito y criterios de la evaluación de directores; y la práctica de la evaluación de directores así como sus limitaciones, dificultades y riesgos en la actualidad.

En el *capítulo 5, "Buenas Prácticas sobre la función directiva en centros educativos iberoamericanos"*, elaborado por consultores de la OEI, se pretende dar a conocer ejemplos que puedan servir para repensar la dirección escolar en el resto de países, destacando casos exitosos susceptibles de ser replicados en otros países de Iberoamérica. La tarea, como se detalla a lo largo del correspondiente capítulo, resultó de gran complejidad –obligando a modificar los objetivos inicialmente fijados y a solicitar nueva información a los países– lo que aconseja un estudio en mayor profundidad sobre este tema.

Finalmente, en el *capítulo 6 "Conclusiones y propuestas de mejora"*, de carácter institucional, presenta algunos de los datos más relevantes que pueden extraerse de la información descrita en los anteriores capítulos en relación con la situación del desarrollo profesional y liderazgo de los directores escolares en Iberoamérica. Además, en los casos en los que ha sido posible, se presentan algunas recomendaciones y propuestas de actuación para mejorar la dirección escolar y, en consecuencia, la calidad de la educación.

En un último apartado de anexos se incluye la relación de autores, coordinadores y participantes en el informe, el cuestionario utilizado para la recogida de los datos y la información complementaria de cada uno de los capítulos desarrollados.

Capítulo 1

Funciones y competencias de los directores en los centros escolares de Iberoamérica

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)-México*

Introducción

En este capítulo se analizan las políticas relativas a los directivos³ de centros escolares: sus funciones, competencias y autonomía, a partir de las normatividades nacionales y, en algunos casos, también estatales o provinciales, utilizando como referente un marco conceptual construido sobre la gestión escolar y el liderazgo directivo. Los documentos normativos analizados en este capítulo fueron proporcionados por los países integrantes de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), dando respuesta a un cuestionario elaborado para la construcción de este Informe, el cual fue remitido por el Instituto de Evaluación (IESME) de este organismo. El análisis mostró, en general, que las nociones puramente formales no son suficientes para dar cuenta de la complejidad de los procesos en los cuales participan los directivos en los centros escolares iberoamericanos.

Se presentan tres apartados. El primero es un marco que pretende, a la vez que distinguir las categorías propias de los tópicos de gestión escolar y liderazgo directivo, posicionar un enfoque que posibilitara la articulación entre teoría, normatividad y práctica. La revisión de la literatura sobre el tema permite decir que el desarrollo conceptual de la gestión escolar y el liderazgo en el ámbito educativo han ido de la mano; 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,

.....
*Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

³ El presente informe utiliza un lenguaje inclusivo de género. En algunos casos se utiliza el masculino que según la Real Academia de la Lengua Española, se puede usar como representante genérico inclusivo de hombres y mujeres. Cuando en el informe aparece el término “directivos” o “directores” se hace referencia a las diversas figuras directivas que puede haber en un centro escolar.

el desarrollo académico de los estudiantes⁴ e impulsar la participación social en la educación; a la vez que el análisis del liderazgo que inicialmente se hacía mediante la descripción de tipologías y estilos, ha ido avanzando hasta estudiarlo como un conjunto de competencias para afrontar la complejidad de interacciones que ocurren al interior de las comunidades educativas, entre los centros escolares y con el sistema del cual forman parte, alejándose estos enfoques cada vez más de aquellos que ofrecen una categorización inconexa de los fenómenos.

En el segundo apartado se expone el conjunto de atribuciones y competencias propias de los directivos de los centros escolares, contenidas en la normatividad de los países integrantes de la OEI, mostrando las coincidencias y diferencias existentes entre los marcos legislativos; información que permite realizar también una valoración respecto a las brechas que pueden existir entre los enfoques teóricos y las funciones asignadas y las competencias deseadas, así como el grado en que los ministerios o Estados conocen —o reconocen— las condiciones estructurales de sus centros escolares.

Finalmente, en el apartado de conclusiones se presenta una síntesis de los principales hallazgos sobre las temáticas revisadas. Interesa considerar en esta reflexión final, las diversas problemáticas que mencionan los autores para avanzar en la comprensión de los fenómenos relacionados con la gestión escolar: a) la insuficiencia conceptual que da prioridad a la norma (Rockwell y Mercado, 1988: 68) o sirve al poder central (Pozner, 2005: 98), b) la confusión que en la práctica puede suscitar la reconceptualización de la educación desde la economía (al introducir los conceptos de eficiencia, eficacia, productividad, evaluación, competitividad e incentivos) (Casassus, 2000: 19), y c) la preferencia por la pulcritud abstracta de los debates conceptuales a la investigación empírica dentro de las escuelas (Llanos, 1986 citado por Pozner, 2005: 99). Mientras que, respecto a la normatividad, la principal problemática que se señala es la obsolescencia de normas jurídicas y marcos regulatorios (Gajardo, 2009: 64).

Gestión escolar y liderazgo directivo

La calidad de la educación es aquella que refiere a una dinámica permanente de mejora tendente a eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las escuelas y asegurar su permanencia en ellas hasta culminar sus estudios; garantizar que estas cuenten con infraestructura y materiales educativos apropiados; con docentes⁵ y directivos preparados; así como con planes de estudios y programas relevantes, pertinentes y significativos para el desarrollo de los individuos y las sociedades (INEE, 2015).

Las dinámicas permanentes de mejora, referidas en particular a los procesos de gestión en los niveles macro, meso y micro de los sistemas educativos nacionales, han sido objeto de estudios tendentes a desvelar cuáles son los factores e interacciones que mayor impacto tienen para asegurar el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para la población, reflejada con-

⁴ En el informe se han utilizado indistintamente los términos “estudiantes” y “alumnado”.

⁵ En el informe se han utilizado indistintamente los términos “profesores”, “maestros”, “docentes” para hacer referencia a la figura del profesorado.

cretamente en el logro académico de los estudiantes —además de los beneficios económicos (laborales) y sociales (bienestar personal y de las comunidades)—. En estos estudios, la figura del docente apareció como el elemento principal para asegurar el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, siendo el liderazgo directivo en las escuelas el segundo factor de trascendencia (Mourshed, Chijioko y Barber, 2012 y OREALC/UNESCO, 2014: 5). Por supuesto, nadie se atrevería a negar que el trabajo de los docentes y el liderazgo directivo es fundamental en los sistemas educativos, pero cuando tales afirmaciones fueron divulgadas en la esfera pública, estas afirmaciones cobraron relevancia inusitada, la cual fue acompañada por el impulso a la construcción de políticas y estrategias que soslayaban la importancia de la articulación del trabajo de estos agentes en contextos y con recursos específicos.

Si bien es importante que el liderazgo directivo y la gestión escolar aparezcan en las agendas educativas de las políticas públicas como temas de interés, es necesario distinguir que la teoría, la política y la normatividad no siempre reflejan —o reconocen— el hecho de que en los países existen centros escolares que carecen de personal dedicado exclusivamente a las funciones directivas y de gestión escolar; asunto fundamental cuando se pretende articular la teoría con la práctica e implementar las políticas y la normatividad; situación que se evidencia al responder quiénes, cómo y en qué condiciones se ejerce la función directiva para, a partir de este diagnóstico, emprender las propuestas e innovaciones.

Elmore (1979) señalaba ya la importancia que tiene, en el desarrollo e implementación de las políticas, la capitalización de la experiencia, la habilidad y proximidad a las tareas esenciales de una organización. Decía que era necesario que “tanto los analistas como los responsables de la elaboración de las políticas comprendan en qué punto de la compleja red de relaciones organizativas deben realizarse determinadas tareas, qué recursos se requieren para su desempeño, y si la realización de esas tareas produce o no un efecto tangible en el problema que la política pretende solucionar” (Elmore, 1979: 607). Sumándose a lo anterior, Dyer (2012) mencionaba también que “una gran parte del reto de alcanzar los objetivos establecidos en Jomtien se encuentra en ‘aumentar nuestra comprensión de la profundidad y la complejidad de la política pública’ (Stone, 1985: 489) [... estudio que] debe incluir una preocupación central en la aplicación —el campo de pruebas para cualquier política—” (Dyer, 2012: 478)—desde el punto de vista de ambos autores, la cual podría realizarse con la ayuda de modelos de planeación retrospectiva (Elmore, 1979 y Dyer, 2012)—.

Lo cierto también es que las reformas que han tenido lugar en los sistemas educativos han incidido en el tipo de funciones que se espera desarrollen los directivos de centros escolares —y la comunidad escolar en general: docentes, familias⁶, autoridades locales—. Destaca en ellas la delegación de atribuciones a los centros escolares pues se convirtió, desde las nuevas perspectivas, en el punto nodal para su desarrollo. Aun cuando las reformas ocurridas desde la década de los noventa en América Latina mostraban que los países habían retenido para sí:

la autoridad centralizada sobre las políticas nacionales, los marcos de referencia de los currículos, la generación y manejo de la información, la evaluación de resultados y la

⁶ En el informe se han utilizado indistintamente los términos “familias” y “padres”.

capacitación especializada. [Además de que se habían] reservado la responsabilidad por las políticas y programas destinados a promover la equidad al interior de los sistemas escolares. (Gajardo, 1999: 21).

En términos de gestión, las orientaciones políticas de las reformas se declinaban por la descentralización administrativa y pedagógica; el fortalecimiento de las capacidades de gestión; la autonomía escolar y participación local; la mejoría de los Sistemas de Información y Gestión; la evaluación, medición de resultados y la rendición de cuentas ante la sociedad; así como por la participación de las familias, gobiernos y comunidades locales; aunque “se transfirieron responsabilidades sin los necesarios recursos y asistencia técnica para asumirlas con propiedad” (Gajardo, 1999: 13 y 44).

Por su parte, Poggi (2001) señalaba que a la transferencia de la capacidad de gestión dada en los procesos de descentralización, también se le podía señalar “como una desresponsabilización del Estado [...] esa gestión descentralizada puede suponer tanto un mecanismo más sutil de control como una atribución exclusiva de las responsabilidades a las escuelas por los procesos y resultados en términos de aprendizajes de los alumnos” (2001: 15).

El análisis realizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO apunta a que muchas de las medidas adoptadas en torno a la figura de los directivos escolares “se están dando ‘a ciegas’, o solamente como una mera reproducción no contextualizada de un conjunto de acciones en marcha en los países del Norte” (2014: 7). Esta fue una de las razones por las que en 2013 se dio a la tarea de preparar un estado del arte sobre liderazgo escolar, con base en ocho sistemas escolares de los países de la región⁷, para cuya construcción solicitaron la ayuda de investigadores en cada país, guiando su desarrollo en un conjunto de temáticas muy similares a las de este documento⁸, contribuyendo así a la necesidad de construir diagnósticos regionales que permitieran orientar de mejor manera la adopción de los nuevos enfoques y el desarrollo de políticas públicas.

Independientemente de estas discusiones, los centros educativos y las comunidades han venido experimentando cambios que los obligan a revisar los modelos de gestión y el papel que ocupan en las sociedades. Day, Hall y Whitaker (2002) señalan la importancia de enfrentar los retos mediante cuatro tipos de adaptación: conceptual, emocional, aspiracional y práctica; ya que los nuevos mecanismos de presión, como la rendición de cuentas, la autonomía presupuestal, la inspección mediante estándares o la evaluación docente, imponen exigencias extras a todos los miembros de la comunidad educativa, quienes deberán enfrentar los procesos de modificación continua y adaptación, como consideran, mediante un nuevo enfoque de trabajo y desarrollo profesional fundamentado en principios básicos (valores y creencias) que no se reduzcan al logro de objetivos (2002: 21-27).

⁷ Por región se entiende “todos los países iberoamericanos pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos analizados en el presente informe”.

⁸ Entre las diferencias principales se encuentran que, en este caso, se realiza una exploración en un mayor número de países y los interlocutores son los ministerios de educación nacionales o los institutos nacionales de evaluación; esto para asegurar que la información y estadística entregada a la OEI es la oficial y la más actualizada; además de que el documento pasa por un proceso de revisión realizada por cada uno de los ministerios y el IESME de la OEI.

Como antecedente de esta comprensión se encuentran al menos tres enfoques: en los años sesenta el paradigma de la administración escolar de carácter centralizado era el dominante y permitió la expansión de los sistemas educativos nacionales, tratando de asegurar que los servicios educativos llegaran a toda la población (Pozner, 2005: 52); en los años ochenta la preocupación por la equidad en la atención de los estudiantes fue el marco en que se desarrollaron los estudios sobre las escuelas eficaces (centrados en los resultados y el cumplimiento de objetivos dados por el sistema) —Murillo señala que trata sobre “con qué procesos se consiguen mejor los objetivos, es decir, la eficacia” (2006a: 14-15)— y, posteriormente, en los noventa se perfilaron los estudios de mejora escolar (centrados en los procesos y la autogestión para el cambio) (Bolívar, 2000: 62-63).

La sucesión de modificaciones en la estructura y organización de los sistemas educativos nacionales, como señalan Marchesi y Martín (1998), provocaron que los directivos de centros escolares tengan ahora “que encontrar un difícil punto de equilibrio entre las presiones externas y los problemas que plantea su propia comunidad educativa. Frente a una visión del director definida por sus rasgos personales de eficacia y dinamismo, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a definir un estilo diferente de ejercer las funciones directivas, más basadas en la voluntad de aunar voluntades en proyectos compartidos, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones, en la habilidad para adaptar el funcionamiento de la escuela a los objetivos que se plantean, en la capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio” (citados por Poggi, 2001: 16).

Desde esta nueva perspectiva “reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, demandará un estilo de gestión escolar diferente y será necesario crear y recrear una forma de hacer escuela que permita generar aprendizajes potentes para los estudiantes, para los profesores y el equipo directivo, para las familias y para la institución en su totalidad” (Pozner, 2015: 70). De modo que el fortalecimiento del rol directivo, paradójicamente, descansa más en la creación de una comunidad profesional de aprendizaje que en el mito del héroe individual.

La gestión escolar

La gestión escolar puede definirse como el conjunto de acciones o actividades, procesos, prácticas e interrelaciones que ocurren al interior de los centros escolares y entre estos y su entorno —local, regional y nacional—, respecto a los asuntos que tienen que ver con la puesta en marcha del servicio educativo en cuanto a lo político, administrativo u organizacional, curricular o técnico pedagógico y la convivencia escolar, comunitaria y social. Ocurre en el nivel micro de los sistemas educativos nacionales y es en este ámbito donde las políticas educativas nacionales se adecúan para su aplicación.

Aunque la gestión escolar es producto del “conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (directores, docentes, personal de apoyo, familias y estudiantes), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, am-

bientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica” (Loera, 2004 citado por Rendón, 2009: 47), al frente de ella están designados los directivos escolares —o demás agentes que resguarden esas funciones—.

La gestión escolar se distingue de la gestión educativa —que opera a niveles macro— y de la gestión intermedia —que opera en los niveles meso de los sistemas educativos— (tabla 1.1). La gestión educativa está encargada de “la generación de modificaciones o ajustes en las estructuras normativas, de organización y/o funcionamiento del sistema educativo en cuanto tal desde el ámbito de la toma de decisiones” (Fierro y Tapia, 1999: 151, citado por Tapia, 2004: 368). Mientras que la gestión educativa intermedia ocurre en una posición estratégica para el enlace entre las autoridades educativas nacionales y las comunidades escolares, desde la cual se puede ejercer influencia en la toma de decisiones, encontrándose en ella las funciones de supervisar, acompañar, apoyar, guiar, evaluar y vigilar a los centros escolares (ver por ejemplo Carron y De Grauwe, 2003).

Tabla 1.1. Encuadre del capítulo 1

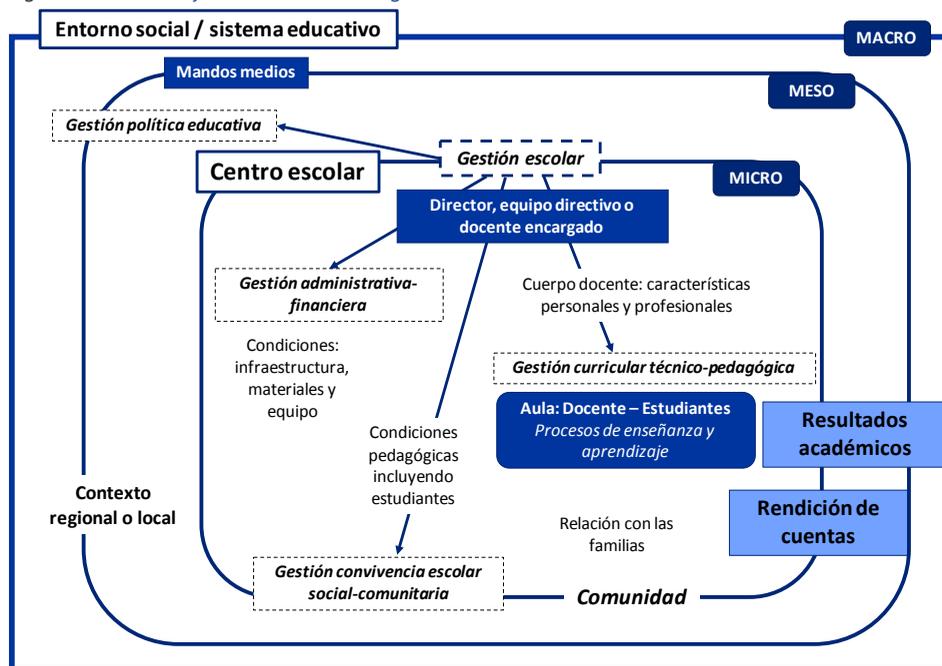
NIVELES	Macro	Meso	Micro
TIPO DE GESTIÓN	Gestión educativa	Gestión educativa intermedia	Gestión escolar
UNIDAD	Sistemas educativos nacionales	Institutos, consejos u oficinas estatales o provinciales, regionales o de zona	Centros escolares
AGENTES	Autoridades de los ministerios o secretarías	Institutos estatales o provinciales, inspectores, supervisores, consejos, coordinadores	Directores o rectores, subdirectores o vicerrectores, coordinadores, o en su defecto un docente asignado
		En algunos países, cuando las escuelas son pequeñas, existe una estructura o figura que se encarga de apoyar a varias escuelas en diversas funciones	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Las tareas referidas a la gestión escolar, también llamada institucional, son agrupadas por los autores en cuatro grandes dimensiones: la administrativa, política, curricular y de convivencia (figura 1.1 y tabla 1.2); aunque algunos colocan como quinta dimensión el liderazgo, el cual no refiere a asuntos o condiciones sino a la forma o estilos en que se dan los procesos al momento de articular los elementos.

La conjugación de las condiciones contextuales y tareas referentes a las dimensiones de la gestión escolar puede encontrarse plasmada concretamente en los proyectos de centros escolares —lugar para la redefinición de las orientaciones nacionales en función del contexto y una coyuntura específica (Pozner, 2005: 77)—; herramienta o instrumento donde sus objetivos, metas e indicadores darán cuenta de cuál es la visión compartida de la comunidad escolar, más o menos mediada, o incluso impuesta, por sus líderes o administradores. Mientras que los resultados académicos de los estudiantes y los reportes para la rendición de cuentas ante la comunidad escolar sirven para valorar los logros alcanzados.

Figura 1.1. Niveles y dimensiones de la gestión escolar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

En general los autores coinciden en las descripciones sobre el tipo de actividades relativas a cada dimensión de la gestión escolar (tabla 1.2). Es de destacar que los marcos referenciales ocupados para realizar la evaluación de directivos —o para el ascenso al cargo—, en algunos países de la región como Chile⁹, Colombia, Ecuador y México contienen en mayor o menor medida los elementos descritos en cada una de las dimensiones (Mineduc, 2005; SEP, 2017 y OREALC/UNESCO, 2014).

Tabla 1.2. Dimensiones de la gestión escolar

Dimensiones	Descripciones
Política educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar el cumplimiento de las normas • Seguimiento, regulación, vigilancia y control de objetivos y metas • Autonomía, toma de decisiones • Concertación, manejo y resolución de conflictos • Articulación con instancias municipales, provinciales, centrales y con otras escuelas
Administrativa financiera u Organizacional operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar el crecimiento de la escuela • Gestionar recursos: humanos, financieros, materiales y tiempo • Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación • Gestionar los procesos a su cargo, evaluación y rendición de cuentas

⁹ La información reportada por Chile en el cuestionario está basada en el criterio de obligatoriedad legal de las funciones que desarrollan los directores dado que en algunos casos las funciones mencionadas entran dentro del ámbito de acción del equipo directivo (subdirector, inspector general y jefe técnico) del establecimiento.

Dimensiones	Descripciones
Gestión curricular o Técnica-pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Generar condiciones para la gestión de contenidos curriculares • Desarrollar estrategias educativas del establecimiento e intencionalidad pedagógica • Asesorar a los docentes en sus procesos de aprendizaje enseñanza; dotación e implementación de equipamiento y materiales didácticos • Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje • Orientar a los estudiantes hacia su desarrollo futuro • Orientar a los estudiantes y sus familias
Gestión de convivencia escolar o Social - Comunitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizativa, cultura propia: creencias, representaciones y expectativas • Articulación con el contexto • Gestionar redes sociales, interacción y convivencia escolar: familias, autoridades escolares y locales • Prevenir situaciones de riesgo psicosocial
La quinta dimensión de la gestión escolar	
Competencias conductuales (liderazgo)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del contexto del centro escolar • Liderazgo efectivo, toma de decisiones • Comunicación para la interacción: información, animación, sensibilización, formación /motivación • Trabajo en equipo, reuniones de trabajo, reflexión sobre la práctica: autoevaluación y evaluación, observaciones de cursos y demás actividades • Gestión de la innovación • El compromiso social

Fuente: Elaboración propia a partir de Donoso et al. (2012: 147), Rodríguez (2000: 42), Rendón (2009: 46), Lavín y del Solar (2000 citados por Weinstein, 2002: 55) y Pozner (2005: 72).

En la **dimensión de política educativa** se destacan cinco actividades o condicionantes diferenciadas (tabla 1.2), dos de ellas ligadas con la vigilancia y control para el cumplimiento de normas y consecución de los fines acordados —o impuestos— en los centros escolares; dos sobre el papel de mediación que ejercen los encargados de la dirección entre todos los agentes involucrados para asegurar la prestación del servicio en un ambiente cordial; y una referida a la autonomía, en tanto marco para la toma de decisiones.

Schmelkes (2002) plantea un concepto de gestión escolar en el que se destaca esta dimensión, al señalar que:

parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diversas formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir, la formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera como se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione. Todo esto va conformando una imagen interior y exterior de la escuela con la cual han de identificarse quienes pertenecen a ella. (Schmelkes, 2002: 126).

En cuanto al tema de la autonomía, de acuerdo con Bolívar (2009):

es siempre relativa, pudiéndose hablar de mayor o menor autonomía, nunca —en el caso de los centros educativos— de autonomía total. Además, se debe distinguir la ‘autonomía’, como capacidad de los agentes educativos —centros, profesores, alumnos y familias— para tomar decisiones propias, de la ‘descentralización’, como distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación. (2009: 38).

En el campo de la gestión, la divergencia entre las políticas educativas nacionales de nivel macro y las necesidades de los centros escolares a nivel micro, es uno de los problemas que Casassus (2000) señala como importantes en América Latina. En este sentido, la autonomía de los centros escolares —ganada u otorgada en los procesos de descentralización de los sistemas educativos— conlleva a la distinción entre los intereses y objetivos en los niveles macro y micro, por ejemplo, mientras que la gestión educativa del sistema responde a la globalización (competitividad internacional), la gestión escolar debería estar ligada a los intereses de la comunidad, debiendo tener como objetivo, los aprendizajes de los estudiantes.

Lejos de significar, en todos los países iberoamericanos, a la autonomía como el hecho de “que cada centro escolar debe ser concebido y administrado como un proyecto institucional, con sentido de proyecto, identidad propia y capacidad de gestión autónoma” (Gajardo, 2009: 65), en algunos aspectos adquiere más el sentido de la “autogestión”, entendida como la asignación o descarga en las escuelas, y sus comunidades, de las responsabilidades del Estado.

En el proceso de construcción de este capítulo, los representantes de las naciones fueron enfáticos al señalar que los centros escolares de sus países contaban con una autonomía relativa, ya que, por ejemplo, los montos o cantidad de recursos financieros y materiales de las que disponían los directores podían ser poco más que simbólicas¹⁰. Por ello es que se dice que “La declaración de autonomía sin recursos suficientes se transforma en un abandono en la práctica” (Bolívar y San Fabián, 2013 citados por Bolívar, 2013: s/p).

En la **dimensión administrativa** se involucran aspectos organizacionales, operativos y financieros de los centros escolares, se encontraron enunciados cinco tópicos centrales: destaca primero la gestión del crecimiento de la escuela, por su relevancia en términos de la necesidad de involucrar a las comunidades escolares en la elaboración de ejercicios de planeación. También refiere a la gestión de los recursos humanos, financieros, materiales y del tiempo, incluyendo el desarrollo profesional de los docentes y de su equipo de trabajo, así como al máximo aprovechamiento financiero, material y del tiempo; además de la gestión de los procesos, destacando la evaluación y rendición de cuentas (tabla 1.2).

En este sentido, el concepto de Rendón (2009) se focaliza en los aspectos de la dimensión administrativa al señalar que:

La gestión de las instituciones educativas comprende acciones de orden administrativo, gerencial, de política de personal, económico-presupuestales, de planificación, de programación, de regulación y de orientación, entre otras. En este orden de ideas, la gestión institucional es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa. (Rendón, 2009: 46).

¹⁰Participaciones en la VII Reunión del Consejo Rector del IESME 2017. Organización de Estados Iberoamericanos. Febrero 20 y 21, Antigua, Guatemala.

En cuanto al desarrollo profesional de los docentes que forma parte de esta dimensión, por ejemplo, destaca el enfoque de la formación continua *in situ* cuyo punto de partida suele encontrarse en el trabajo colegiado liderado por los directivos —Senge *et al.* (2002) señala también, que en general, “el ímpetu para la reforma y el cambio suele venir primero de los directores de escuelas, decanos y administradores” (2002: 27)—. La formación continua *in situ* inicia con la elaboración de un diagnóstico de necesidades del centro escolar, grados y grupos. En este ejercicio se identifican al mismo tiempo las necesidades de formación de los docentes que derivan del hecho de que no están preparados para atender las problemáticas existentes; también puede suceder que los resultados coincidan en señalar que “la debilidad de los estudiantes es la misma debilidad de los docentes”. El diagnóstico puede dar evidencia de cuál es el aporte de la oferta normativa de formación existente en el sistema y cuando esta es poca o nula, a partir de ello configurar y generar la capacitación necesaria para desarrollar las estrategias que ayudarían a enfrentar los problemas identificados para posteriormente trabajar en ellos hasta solucionarlos (Tapia y Medrano, 2016: 122-123).

La **dimensión curricular o técnica pedagógica** contiene seis elementos, aunque el primero del listado comprende a los otros: la generación de condiciones para la gestión de contenidos curriculares, ya que a partir de esta se podrá trabajar en la definición de la intencionalidad pedagógica del centro —cuyo fin último será el desarrollo integral de los individuos—, la flexibilidad para el desarrollo de estrategias educativas, la asesoría y acompañamiento a los docentes, el mejoramiento continuo de los procesos y resultados académicos y la orientación a los estudiantes y padres de familia (tabla 1.2).

Para Rodríguez (2000) es en el ámbito de la gestión pedagógica en el cual se definen aspectos concretos tales como:

la asistencia y puntualidad, modos de preparación de la enseñanza, coordinación horizontal y vertical entre los docentes. Procesos de interacción en el aula: explicaciones, contenidos, recursos, actividades, disciplina, uso del tiempo. Teorías y creencias de los docentes sobre la enseñanza, opinión sobre la escuela, su profesión, sus alumnos, los representantes y su autonomía en el trabajo. (2000: 42).

Bolívar (2013), en cambio, señala que el “liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real” puesto que cada profesor, en la tradición, es dueño de su aula; por lo que para lograr la injerencia del director en los aspectos descritos en la dimensión curricular y pedagógica, primero requiere generar las condiciones para el intercambio (2013: s/p).

Ahora bien, la complejidad de esta dimensión también responde a que es precisamente el currículo uno de los aspectos que los sistemas educativos nacionales retuvieron bajo su control frente a los procesos de descentralización; además de tener en claro que el trabajo sobre este debe considerar que los contenidos curriculares:

En primer lugar, son *una selección de formas o saberes culturales* [...]: conceptos, explicaciones, racionamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes,

intereses, pautas de conducta, etcétera. En segundo lugar, son una selección de formas o saberes culturales *cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y una socialización adecuada de los alumnos [...]* en el marco de la sociedad a la que pertenecen. Y en tercer lugar, se aplica aún un criterio de selección complementario, en la medida en que solo los saberes y formas culturales *cuya correcta y plena asimilación requiere una ayuda específica* deberían ser incluidos como contenidos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas curriculares. (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992: 14).

La **gestión de la convivencia escolar o social-comunitaria** es la cuarta dimensión observada. Guarda una estrecha relación con la dimensión de política educativa —algunos autores no la consideran aparte—, pero podríamos distinguirla de esta debido a que refiere al espacio de la cultura organizativa; se ocupa de revelar la importancia del conjunto de creencias, representaciones y expectativas de los miembros de la comunidad escolar, la gestión de redes y convivencia entre sus integrantes. Las actividades ligadas a esta dimensión que se espera desarrollen los directivos son la asignación adecuada del trabajo, la clarificación de las funciones de cada persona de la comunidad, el involucramiento de esta en la toma de decisiones sobre los asuntos que los puedan afectar y el fomento al apoyo entre compañeros. En síntesis, refiere a la mínima convención para el funcionamiento de una organización.

Para Bolívar (2000):

La cultura organizativa es una especie de mapa mental, compartido por todos los miembros de la organización [...] refiere al conjunto de normas, valores, creencias y asunciones, que —fruto de la interacción y negociación entre los miembros— dan lugar al modo como se hacen las cosas en un centro organizativo. Por eso, expresa las formas cotidianas del centro y modos como los miembros interpretan la realidad, realizan sus acciones y suelen resolver sus problemas. Como cultura de una organización, comprende los significados y comprensiones que los miembros comparten acerca de su trabajo y la expresión de estos significados en las acciones particulares (Trice y Beyer, 1993). [Aunque] El énfasis en lo común no puede llevar a ignorar que en las organizaciones existen también las diferencias, los conflictos y los desacuerdos, como han puesto de manifiesto los análisis micropolíticos. (2000: 133-134).

Un aspecto importante que puede ser discutido en esta dimensión es el de la participación escolar, la cual puede distinguirse como: 1) Estructural, cuando "... muestra la relación de los diferentes actores, en un sentido de la participación que se produce socialmente, es decir sin distinción de necesidades"; 2) Contributiva "... refiere al modo en que la comunidad 'contribuye' con la escuela o en otros espacios, quedándose en un nivel más bien de cuota"; y 3) Política, "es el sentido más fuerte del concepto de participación, así, los actores intervienen en los 'procesos decisivos básicos' que determinan la orientación y rumbo de los asuntos. Es política porque, a decir de Tenti (2004:4), tiene que ver con la construcción y el manejo del poder de las instituciones" (Estrada, 2010: 152-153). La participación, en este último sentido, se potencializa cuando se da en el marco de relaciones simétricas y se fundamenta en el valor del consenso de la comunidad.

Para Santizo (2011) la colaboración y confianza son los elementos clave que deben procurarse desarrollar desde las políticas de la participación social, teniendo como premisa que “los actores deben estar de acuerdo en la definición del problema y sobre el tipo de acciones que se pueden realizar o no”. Las características en que se debe basar esta son: el diálogo informado, los consensos, la comunicación, las decisiones y el liderazgo compartido (2011: 770).

La quinta dimensión, sobre la que hacen referencia algunos de los autores, es la del **liderazgo directivo** (el cual será analizado con más detalle en el siguiente apartado). En realidad, esta dimensión ocupa un lugar transversal al no dar cuenta de una serie de tareas o actividades relacionadas con algún aspecto de la gestión escolar sino a la forma en cómo estas acciones son llevadas a cabo, los procesos y su articulación, destacando en este caso las competencias conductuales que tienen —o deberían desarrollar— quienes asumen los cargos directivos. Aparece como relevante la comprensión del contexto escolar, como punto de partida, y se destacan dos aspectos ligados a ella, 1) la comunicación para la interacción (información, animación, sensibilización, formación y motivación) y 2) el conjunto de estrategias para llevarlo a cabo (el trabajo en equipo, las reuniones de trabajo, la reflexión sobre la práctica: autoevaluación y evaluación, y las observaciones de cursos). Es en este ámbito donde colocan las tareas de gestión para la innovación y el compromiso social con la comunidad.

Sin embargo, para algunos autores es importante distinguir entre las ocupaciones o actividades referentes a la gestión y el liderazgo directivo. Uribe (2005) señala que mientras la gestión refiere a la complejidad de las organizaciones, del liderazgo dependen las acciones para el desarrollo de los cambios escolares mediante la orientación, coordinación, motivación e inspiración que se genera alrededor de los proyectos (tabla 1.3).

Tabla 1.3. Distinción entre gestión y liderazgo

Gestión (se ocupa de la complejidad de la organización)	Liderazgo (se ocupa de los cambios)
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: Uribe, 2005: 109.

Liderazgo directivo

El liderazgo 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. De modo que cuando se señala que los directores escolares —o docentes asignados— son los encargados de la construcción del proyecto escolar, se refiera a ellos más que a administradores que cumplen con las disposiciones oficiales, a los líderes que catalizan la creación de una visión compartida de lo que la comunidad escolar puede llegar a ser.

Cabe señalar que el desarrollo de estas capacidades es deseable en todos los miembros de la comunidad escolar, desde una cultura colaborativa donde el capital profesional se incrementa en el ejercicio de la planificación y toma de decisiones con otros docentes. Ya que estas ayudarán, a cada uno en el ámbito de sus responsabilidades, para la construcción de una visión compartida en torno a la escuela. Siendo este un proceso colaborativo que se alimenta a sí mismo, es decir, provoca sinergias que potencian las actitudes, conocimientos, habilidades y competencias de los miembros de la comunidad, necesarias para el funcionamiento de las escuelas. Por ello es que, en el ámbito escolar, el proceso de desarrollo de habilidades para las relaciones humanas, en general, y el liderazgo, en particular, aparecen como aspectos centrales en la preparación y desarrollo profesional de los directivos escolares.

Donoso, *et al.* (2012), en su análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile, propusieron la revisión del *Marco para la Buena Dirección* utilizado por el Ministerio para la elaboración de los estándares y el perfil directivo, incentivando el uso de la clasificación de competencias elaborada por Villa y Poblete (2007). Esta es una propuesta para la evaluación de competencias genéricas —en este caso de estudiantes universitarios— donde se destaca su importancia en la vida profesional. El grado de precisión de la clasificación realizada por el equipo de la Universidad de Deusto, fue la principal razón para hacer dicho planteamiento (tabla 1.4).

Tabla 1.4. Modelo de Villa y Poblete (2007) de Clasificación de Competencias

Categorías		Competencias
Instrumentales	Cognitivas	Pensamiento reflexivo, lógico, analógico, sistémico, crítico, creativo, práctico, democrático, participativo
	Metodológicas	Organización del tiempo Estrategias/aprendizaje Resolución de problemas Toma de decisiones Planificación
	Tecnológicas	Computadoras/ Herramientas de trabajo Gestión / bases de datos
	Lingüísticas	Comunicación verbal Comunicación escrita Manejo de idioma extranjero
Interpersonales	Individuales	Automotivación Resistencia/adaptación al entorno Sentido ético
	Sociales	Diversidad y multiculturalidad Comunicación interpersonal Trabajo en equipo Tratamiento de conflictos Negociación
Sistémicas	De capacidad emprendedora	Creatividad Espíritu emprendedor Capacidad innovadora
	De organización	Gestión por objetivos Gestión de proyectos Desarrollo de la calidad
	De liderazgo	Influencia Consideración personalizada Estimulación intelectual Delegación y <i>empowerment</i>
	De logro	Orientación al logro

Fuente: Villa y Poblete (2007) citado por Donoso et al. (2012: 147).

En la clasificación se muestra que, aunque existe una categoría definida para la capacidad de liderazgo dentro del conjunto de la dimensión sistémica —que incluye también la capacidad emprendedora, de organización y de logro—, en realidad este se sostiene en el conjunto amplio de las categorías instrumentales (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas) así como en las interpersonales (individuales y sociales).

Senge (1992) destaca que las personas deben poner en juego sus competencias para promover el desarrollo de sus organizaciones mediante el ejercicio del pensamiento sistémico, la modificación de los modelos mentales, la construcción de una visión compartida, la capacidad para trabajar y aprender en equipo y la consecución del dominio personal mediante la introspección y el autoestudio (Senge 1992, citado por Pozner, 2005: 60-61).

Asumiendo que el punto fundamental para el desarrollo de un proyecto o propuesta es la comprensión del contexto escolar, debe llamarse la atención en un aspecto importante: la pertinencia. Para Krüger (2009) las competencias de gestión de los directivos son comprendidas como “la capacidad de conectar conocimientos, habilidades, actitudes e identidad profesional que sean relevantes para una situación con las características personales y desplegarlas de forma integral para hacer posible una actuación adecuada en situaciones profesionales específicas” (Krüger, 2009 p. 118 citado por Donoso, 2012: 150-151).

En este mismo sentido Pont, Nusche y Moorman (2009) advierten sobre la importancia de contextualizar las políticas de liderazgo escolar de acuerdo con las condiciones en que operan las escuelas y sus desafíos particulares:

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”. (2009: 33).

De ahí que existan diversos modelos de liderazgo a partir de la conjugación de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias, ya sea instrumentales, interpersonales y sistémicas.

El avance en la comprensión del fenómeno educativo puede verse reflejado en la literatura sobre este tema, en ella se percibe la existencia de dos grandes tipos de definiciones sobre liderazgo, uno refiere a una figura que detenta la representación del centro escolar y otro que reconoce la existencia de un equipo de trabajo, una comunidad escolar. En la primera, a los directores se les atribuye más una posición heroica, carismática, individual y jerárquica; a partir de lo cual pueden explicarse una serie de estilos teóricos de liderazgo donde el predominio de un área de atención deviene de la postura del individuo que detenta el cargo (técnico, humanista, educativo, simbólico, autoritario, *laissez faire*). En la segunda, se le ve como un elemento “transformacional”, donde tienen la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela (Leithwood, 2009: 20)” (Maureira, Monforte y González, 2014: 137); donde la tipología se desarrolla hacia el liderazgo distributivo, transaccional o transformacional.

Los enfoques desde los que están construidas las definiciones también enmarcan cuáles son los desafíos centrales del liderazgo directivo: los que detallan listados de actividades cuya finalidad es el logro de los aprendizajes escolares configurados en el currículo escolar, o los ocupados en examinar los componentes necesarios para atender la complejidad de las tareas de gestión escolar, la construcción de una visión compartida y el desarrollo integral de los individuos.

Pero ¿qué es lo realmente importante que un líder debe realizar? Desde la perspectiva de la eficacia escolar, desarrollada en los años ochenta, el liderazgo instructivo era el referente. Desde este enfoque las escuelas exitosas son las “que consiguen en mayor medida un desarrollo integral de todos sus estudiantes”, destacando para lograrlo el establecimiento de una misión y metas escolares, la generación de un clima positivo de aprendizaje, el fomento al trabajo en equipo y la participación de la comunidad, el desarrollo profesional de los docentes, el trabajo sobre el currículo, altas expectativas sobre los profesores y la contribución a la generación de una cultura de evaluación para la mejora (Murillo, 2006b: 15).

Considerando al liderazgo transformacional se destacan tres constructos: “la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones y para fomentar el desarrollo del personal” (Leithwood y Steinbach, 1993, citados por Murillo, 2006b: 16).

Anderson (2010) ofrece un listado más concreto cuando señala que el liderazgo directivo cuando es bien desarrollado “... consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los docentes, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores” (2010: 38).

Ante la amplitud de exigencias que teórica y normativamente son realizadas a los directivos escolares (docentes encargados y/o equipos), la OCDE propuso una redefinición de sus responsabilidades para potenciar su liderazgo directivo, logrando impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Estableció cuatro áreas fundamentales: “el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; la fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas; la administración financiera estratégica y gestión de recursos humanos; y la colaboración con otras escuelas” (OREALC/UNESCO, 2014: 22). De modo que la redefinición y jerarquización de acciones terminan por evidenciar el papel estratégico de los directivos de centros escolares en todas las dimensiones de la gestión escolar, como señaló una directora cuando se le pidió valorar sus funciones: “todo es importante”¹¹. En este escenario las recomendaciones políticas apuntan a “promover la distribución del liderazgo al interior de las escuelas, sea bajo estructurales formales o informales (Pont y otros, 2009)” (OREALC/UNESCO, 2014: 22) —en la práctica puede incluir estructuras de acompañamiento regionales, algunas itinerantes—.

¹¹ Directora de un centro escolar de Educación Primaria de Mexicali, Baja California, México. *Taller de reflexión sobre la gestión escolar y el liderazgo directivo*. INEE, Ciudad de México, 4 y 5 de agosto de 2016.

Sin embargo, cabe preguntarse si la redefinición de las áreas fundamentales a las que se deben dirigir los esfuerzos y el cómo lograrlo, en realidad debe ser resultado de procesos de reflexión sobre la práctica directiva para lograr entrever los aspectos fundamentales. Probablemente en este ejercicio se encontraría lo mencionado por Senge et al. (2002), que lo primordial es crear un sentido de compromiso colectivo.

Las funciones directivas son actividades de gran complejidad. Para Hargreaves y Fullan (2012) el rol del director es indirecto pero explícito como facilitadores de la mejora, en cuanto a que estos tienen que trabajar en la construcción del capital profesional de los docentes de la escuela y de las relaciones armónicas con la comunidad. Para favorecer a sus centros, señalan, deben tener metas claras, dar estabilidad a los líderes, partir de la propia experiencia a la vez que estudiar otras prácticas, fomentar la autodeterminación y poner en el centro a los estudiantes. Advierten también que el capital profesional de los docentes se incrementa, desde una cultura colaborativa, a partir del ejercicio de la capacidad de trabajar, planificar y tomar decisiones con otros docentes.

Dada la importancia de estas funciones y dado que los centros escolares pequeños, rurales, multigrado¹² carecen de ella, en algunos países se han preocupado por instrumentalizar, desde el sistema educativo, estructuras, espacios y estrategias que fomentan la colaboración posibilitando redes de apoyo y acompañamiento —como en Bolivia¹³, Colombia y Cuba— (principalmente en las 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); pero es importante distinguir que en otros países, aun cuando reconozcan y señalen como deseable el trabajo colaborativo, de los miembros de una comunidad escolar o de varias, en torno a sus proyectos escolares, la creación de estrategias o redes de centros escolares pequeños para el intercambio de experiencias son esfuerzos al margen del sistema (regionales, locales o *in situ*), implementados con recursos propios, no regulados y no valorados —como en México—.

Normativa, funciones y competencias de los directores iberoamericanos

En la normatividad recogida en el cuestionario, se puede apreciar que los países tienen avances sustanciales en el desarrollo de políticas educativas ligadas a sus realidades. De acuerdo con el interés de este capítulo, es importante comenzar destacando las referidas a los tipos de estructuras en las que recae la labor directiva de los centros escolares en los países Iberoamericanos. Se distinguen cuatro:

¹² De acuerdo con la definición del INEE de México (2016: 389), las escuelas multigrado son aquellas en donde todos los docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar, el caso más extremo es el de las escuelas unitarias, donde un solo docente se encarga de los estudiantes de todos los grados, además de las labores directivas.

¹³ La información para Bolivia en este capítulo solo se refiere a directores de unidades educativas con dependencia (titularidad) fiscal (dentro de las cuales se incluye a las unidades educativas que tienen dependencia de convenio). No se hace referencia a las unidades educativas con dependencia primaria, salvo excepción explícita.

- Centros escolares que cuentan con un director y su equipo, el cual puede estar conformado por subdirector o vicerrector, coordinadores y administrativos —entre estos se incluyen las unidades educativas o establecimientos que cuentan con más de un nivel—.
- Centros escolares que cuentan con un director encargado exclusivamente de la gestión escolar.
- Centros escolares donde un docente frente a grupo se ocupa también de las labores directivas con o sin ayuda de alguien más de la comunidad escolar o externo a ella —entre este grupo de escuelas se encuentran las multigrado—.
- Grupos de centros escolares de un municipio, zona o región que cuentan con el apoyo de una estructura externa para el desarrollo de las tareas directivas.

Cabe señalar que, sin importar el tipo de estructuras directivas, en ningún caso se exime a las comunidades escolares del desarrollo de las tareas relativas a la dirección de los centros escolares señaladas en la norma.

La existencia de personal dedicado exclusivamente a las funciones directivas generalmente depende del tamaño de los centros escolares, exponiendo en la norma como regla general: a mayor número de estudiantes mayor número de personal directivo. En algunos de los países iberoamericanos, la facultad de un centro escolar de tener director o personal directivo inicia cuando consigue en promedio alrededor de 100 estudiantes —con pequeñas diferencias entre las naciones—. Es decir, deliberadamente a las escuelas pequeñas no se asigna un director exclusivo. Esto puede suceder por razones presupuestarias: no es viable asignar una figura directiva a escuelas con pocos estudiantes. Esta condición denota que las escuelas que carecen de agentes dedicados exclusivamente a las labores directivas se ubican generalmente en localidades pequeñas y rurales. En estos contextos se observa una escolaridad promedio más baja y tasas de analfabetismo más altas entre la población, falta de infraestructura educativa apropiada, presencia de estudiantes hablantes de diversas lenguas indígenas que requieren atención adecuada, mayor proporción de escuelas unitarias y multigrado, necesidades de ajustes al currículo (libros y materiales) y al calendario escolar (según condiciones climatológicas y ciclo de cosechas), además de que en los exámenes estandarizados los estudiantes obtienen niveles más bajos de aprovechamiento escolar en matemáticas y lengua (FAO y UNESCO-IIPE, 2005).

A pesar de las condiciones y estructuras organizativas de las escuelas, se sabe por las experiencias exitosas recopiladas en el marco de la construcción de este informe, que las comunidades escolares de los centros pueden construir e implementar estrategias de trabajo que de alguna forma intentan solventar carencias y dificultades para obtener resultados satisfactorios. Esto refuerza el hecho de que son las interacciones significativas entre todos los elementos del sistema, en este caso en su nivel micro, las que permiten los mayores progresos en un marco de equidad.

Dentro de las estructuras de los sistemas educativos —contemplando ciertas condicionantes contextuales y normativas—, los directivos tienen una posición estratégica para realizar importantes acciones para promover y asegurar la atención de los niños y jóvenes de la población donde se asientan sus centros escolares y preservar su asistencia hasta la culminación de los grados;

dirigir esfuerzos para la mejora de la infraestructura, materiales y equipos de sus escuelas; promover el desarrollo profesional de los docentes y del personal a su cargo; organizar y contribuir en la construcción de estrategias para la adecuación de los planes y programas de estudios, de modo que sean significativos para los estudiantes y respondan a necesidades de la sociedad.

Los documentos normativos revisados para la construcción de este apartado suman más de noventa distintos materiales donde se corrobora la amplitud de las atribuciones delegadas a los directivos de centros escolares. Documentos que incluyen leyes, decretos, acuerdos, estatutos, resoluciones, reglamentos, manuales, requisitos de ingreso y documentos elaborados en el marco de programas nacionales de formación y evaluación de directivos, producidos por los gobiernos nacionales, estatales o provinciales, a través de diversas dependencias y ministerios de educación de los países.

Debido a esto, la descripción de las funciones y competencias de los directores y sus equipos, en todos los casos, está contenida en un conjunto de documentos complementarios entre sí; además de que, en ocasiones, se requiere el seguimiento histórico de los documentos normativos ya que las leyes o decretos no se derogan, sino que se construyen otros nuevos que vienen a sumar funciones y competencias a aquellas establecidas con anterioridad.

Frecuentemente, en los países existen normativas generales aplicables al conjunto de directores escolares de sus sistemas educativos, además de otras que regulan a los establecimientos privados; así como documentos referidos específicamente a cada nivel educativo, modalidad o tipo de servicio existentes, lo cual da cuenta de la consideración a las diferencias que pueden existir derivadas de los contextos y la población atendible en cada sistema.

Pueden existir funciones y competencias de los directivos colocados en documentos de niveles provinciales, estatales o municipales, los cuales no fueron reportados, como ocurre en el caso de Chile. De modo que, en general, en la mayoría de los casos se trata de funciones y competencias señaladas en las normatividades nacionales.

En algunos casos, como el de Argentina y Brasil, sus provincias o estados tienen sus propias normatividades. Por ello es que Argentina entregó como referencia el trabajo desarrollado por OREALC/UNESCO (2014) sobre el liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. En el caso de Brasil, se realizó una revisión de la normatividad de 13 estados de 27 que conforman el país (Acre, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins y Distrito Federal)¹⁴.

Destaca que en algunos países explícitamente detallan las condiciones que debe guardar un centro escolar para que pueda ser asignado a él un director, siendo el criterio principal el número de estudiantes matriculados; este dato es el que marca la pauta para, rebasando un límite, hacer acreedor a un centro de un director que se dedique exclusivamente a las labores propias del

¹⁴ Brasil posee 26 estados y el Distrito Federal. De esos, 13 respondieron al cuestionario sobre liderazgo escolar.

cargo y conforme aumenta el número de estudiantes poder requerir subdirectores y personal administrativo hasta conformar un equipo de dirección. En caso contrario el encargado de las labores directivas es un docente frente a grupo.

Por ejemplo, en Bolivia, la asignación de un director a una unidad educativa con dependencia fiscal se rige por área geográfica y con arreglo a un número de aulas existentes en cada nivel educativo: Área urbana: nivel inicial 6 aulas; nivel primario 8 aulas; nivel secundario 8 aulas. Área rural: nivel inicial 6 aulas; nivel primario 6 aulas; nivel secundario 4 aulas. En las unidades educativas de dependencia fiscal no existen equipos directivos. En las unidades educativas de dependencia fiscal no hay reglamento para equipo directivo. Cuando la unidad educativa tiene cinco o menos docentes se elige a uno de ellos como director encargado (asume funciones administrativas pero no mejora salario, solo un memorando de reconocimiento). En los núcleos escolares (conjunto de varias unidades educativas que atienden varios niveles educativos distribuidos en área dispersa) puede haber un director de núcleo escolar (el cargo tampoco está jerarquizado, no hay mejora salarial solo memorando de la Dirección Distrital).

También en Colombia, Costa Rica, Ecuador y República Dominicana detallan cuándo se puede asignar un director y cuándo irá creciendo el equipo directivo según el número de estudiantes. En Portugal detallan cuándo el cuerpo directivo debe crecer según el número de estudiantes. Incluso, en Argentina, la normatividad no define la exclusividad del puesto, ya que solo tienen una reducida carga horaria para la dirección y el tiempo restante se dedica al aula.

Así mismo, existen normatividades como las de Colombia en las que no solo indican las atribuciones y competencias que se espera desarrollen los directores escolares y sus equipos, sino que incluyen prohibiciones a los directivos y docentes en general. Cabe señalar que esta situación puede estar presente en otros países.

Aunque no es el objetivo de este apartado abundar sobre el análisis del discurso político-jurídico, es importante llamar la atención sobre algunos aspectos fundamentales del mismo, que permiten hacer una lectura reflexiva sobre los hallazgos. Como se advierte desde dicho marco metodológico, se encontró que conforme se asciende en la jerarquía normativa de los documentos —por ejemplo, de manuales a leyes generales— se puede observar “imprecisión o indeterminación semántica” de los términos, así como “implícitos” que, de acuerdo con las investigaciones especializadas, no deben ser vistos como “defectos” sino como “aspectos esenciales del derecho”. De modo que las imprecisiones y lo no dicho en los documentos normativos, también forman parte del conjunto de estrategias destinadas a inducir o regular una situación, en este caso las atribuciones y competencias de los directivos de centros escolares. Teniendo como premisa que la normatividad generada alrededor del tema que se investiga se inscribe dentro de un proceso social donde asume una posición determinada; remite implícita o explícitamente a una premisa cultural; y se presenta como una práctica socialmente normalizada y regulada por aparatos en el marco de una situación coyuntural determinada (Giménez, 1989: 123-150).

Por ello es que debe considerarse que las imprecisiones, ambigüedades o implícitos que pueden existir en las normatividades quedaron manifiestas en la revisión detallada que se llevó a cabo al construir el compendio de funciones y competencias (tablas 1.5 a 1.14), al momento de analizar las respuestas al cuestionario enviado por el IESME-OEI y los documentos referenciados por los países iberoamericanos, por lo que no puede señalarse contundentemente que en la práctica los directivos de centros escolares lleven a cabo algunas funciones que no quedaron registradas en este reporte.

A continuación, se presenta 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. El análisis está acotado al contenido de la normatividad, quedando pendiente observar la brecha existente entre las disposiciones oficiales y las condiciones, procesos y resultados de su implementación. De modo que lo que se presenta es un conjunto de conceptos seleccionados que dan cuenta o permiten delinear el plan de acción elaborado alrededor de los directivos de los centros escolares y su contribución en la puesta en marcha de los sistemas educativos nacionales.

Las funciones de los directivos escolares iberoamericanos

Las funciones, atribuciones, tareas, actividades o responsabilidades asignadas a los directivos de los centros escolares a través de los diversos documentos normativos, permiten valorar de qué tamaño es la contribución que se espera tengan en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad en cada uno de los países iberoamericanos. En general, sus funciones refieren a las actividades relacionadas con la gestión escolar en sus cuatro dimensiones: administrativa-financiera, curricular y técnico-pedagógica, política y para la convivencia social, y comunitaria; además de que permiten dar cuenta del liderazgo directivo que se espera que ejerzan según sea la amplitud del ámbito de sus obligaciones, los recursos y la flexibilidad para ejercerlas.

En el análisis realizado, sus atribuciones o funciones fueron organizadas considerando dichas dimensiones de la gestión escolar, pero para dar un panorama del tipo de interacciones que se pueden establecer entre los directivos escolares y los miembros de las comunidades de sus centros escolares, se decidió agrupar aparte las referidas a los docentes y el personal a su cargo, así como las concernientes a los estudiantes, de modo que pueda observarse más claramente el tipo de injerencia (supervisión, control, vigilancia, autoridad) que pueden ejercer respecto a estos actores según las atribuciones que les han sido delegadas.

Como en el caso de Brasil existe una normativa diferente para cada uno de los 13 estados investigados, el análisis se realizó aparte, por lo que no aparecerá mención en los tabulados, pero sí en la descripción de cada dimensión, considerando para el caso de las funciones de los directivos la información disponible de 7 de los 13 estados brasileños investigados.

En la tabla 1.5 se presentan las atribuciones que el personal directivo tiene que desarrollar, relativas a los docentes y personal a su cargo. En Chile, Colombia, Costa Rica¹⁵, Cuba, España, Perú, Portugal y República Dominicana¹⁶ los directivos de centros escolares pueden tener injerencia en los *procesos de contratación, permanencia o cese de los docentes* que conforman sus plantillas de personal. Al menos en teoría, esta atribución debería aportarles ventajas en la conformación de sus equipos de acuerdo con sus proyectos de centro escolar; siendo, probablemente, tan importante como la *responsabilidad sobre los docentes y el personal a su cargo incluyendo aspectos referidos a la estabilidad laboral*, función que tienen en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, El Salvador y Guatemala.

¹⁵En Costa Rica, los directores tienen algún grado de injerencia en los funcionarios nombrados en forma interina (provisionales) pero no tienen potestad para interferir con estos procesos cuando los docentes son nombrados en propiedad, por la existencia de la Dirección de Servicio Civil que es la responsable de realizar todos estos procesos y el margen de acción de los directores es muy limitada.

¹⁶ En República Dominicana, a nivel micro, los directivos escolares no inciden en la contratación de su personal, porque la normativa de nuestro país exige que sean seleccionados por concurso de oposición.

Tabla 1.5. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la estructura y organización de los docentes y el personal a su cargo

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Participación en el proceso de contratación, permanencia o cese de los docentes				X	X	X	X			X							X	X	X ²	
Participación en el proceso de contratación, permanencia o cese del personal a su cargo		X					X						X ¹	X				X	X	
Responsabilidad sobre los docentes y el personal a su cargo incluyendo aspectos referidos a la estabilidad laboral		X		X	X		X		X	X	X									
Pago del salario del personal a su cargo							X													
Distribución del horario de trabajo, en algunos casos el control de permisos	X	X		X	X	X	X	X	X				X	X	X		X	X	X	X
Asignación del personal para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje		X		X	X		X		X		X			X	X			X	X	X
Supervisión y control del cumplimiento de las funciones docentes y del personal a su cargo	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Apoyo técnico-pedagógico	X	X			X	X	X		X		X			X	X	X		X	X	X
Trabajo colaborativo (en equipo) con los docentes y personal a su cargo		X			X	X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X
Evaluación del desempeño de los docentes, directivos y administrativos a su cargo	X	X			X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
Promover la actualización o capacitación de los docentes, directivos y personal a su cargo	X	X			X	X	X				X			X	X	X	X	X	X	X

*En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparecen desarrollados en el propio texto.

¹ Solo en los planteles de educación media superior.

² República Dominicana: a nivel micro, los directivos escolares no inciden en la contratación de su personal, porque la normativa de nuestro país exige que sean seleccionados por concurso de oposición. Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

En 12 de los 20 países iberoamericanos encuestados, los directivos tienen entre sus actividades la *asesoría técnico pedagógica* a sus docentes (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba¹⁷, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal y República Dominicana). En 16 países entre sus funciones están la *evaluación del desempeño de los docentes, directivos y administrativos a su cargo* (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay), en 8 de los mencionados además tienen entre sus atribuciones *promover la actualización de los docentes, directivos y del personal a su cargo*. También, en Guatemala, aunque no tienen la atribución de evaluar el desempeño de los docentes, sí tienen la de promover su actualización y capacitación (tabla 1.5).

Entre los aspectos que pueden destacarse en este último punto se encuentra, en Colombia, que los directivos pueden *proponer a los docentes que deben recibir capacitación*. En Cuba, como parte del proceso evaluativo, los docentes pueden ser enviados a cursos de superación o recalcificación, en dependencias de los señalamientos que se realicen en la evaluación profesional. En Paraguay se refiere a *estimular y apoyar continuamente la realización de los círculos de aprendizaje*; y en República Dominicana se hace referencia a *identificar necesidades de capacitación y entrenamiento del personal, así como proponer prácticas efectivas de enseñanza, aprendizaje y gestión pedagógica a los docentes y directivos del centro, para responder a las necesidades de los estudiantes*. Mientras que en Nicaragua se refieren a *la contribución que pueden realizar los directivos de centros escolares en el desarrollo de los docentes en las áreas científicas, técnicas, humanísticas y psicopedagógicas* que proporcionen un espíritu de investigación para su desempeño como agente de cambio.

En 7 de los 13 estados investigados de Brasil se identificaron responsabilidades de los directivos de centros escolares sobre los docentes y el personal a su cargo incluyendo aspectos referidos a la estabilidad laboral; así como a la supervisión y control del cumplimiento de sus funciones; la distribución del horario de trabajo y el control de permisos. También hubo mención hacia tareas sobre el fomento a la formación continua del personal y se hizo referencia al apoyo técnico-pedagógico que brinda el director a sus docentes.

En la tabla 1.6 se presentan las funciones de los directivos de centros escolares relativas al registro, evaluación, cuidado y control de los estudiantes. En general llama la atención que en varios países no se realiza una designación clara de cuáles son las responsabilidades o funciones de los directivos de los centros escolares respecto a sus estudiantes. Es decir, muchas de las tareas que seguramente desarrollan en la práctica, no son enunciadas y se trata de actividades implícitas al cargo, como es llevar el registro de la matrícula.

¹⁷ En Cuba, a pesar de ser un único currículo, para cada nivel de enseñanza, el director realiza adaptaciones al currículo y lo aplica de acuerdo al contexto donde está ubicado el centro escolar.

En la tabla elaborada, los principales hallazgos refieren a las funciones que tienen que ver con la incidencia de los directivos en *los procesos de evaluación de los aprendizajes* (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana), en *propiciar y apoyar la creación de organizaciones estudiantiles* (Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú), seguidas por *fomentar el respeto, la dignidad y los derechos de los estudiantes* (Bolivia, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala¹⁸, Nicaragua, Paraguay y Perú), además de la *creación de un ambiente que propicie su desarrollo integral* (Bolivia, Cuba, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay).

Con menor frecuencia de aparición se enlista una serie de atributos importantes como la identificación de estudiantes con *talentos extraordinarios* (Bolivia, Cuba y Guatemala), así como el *apoyo a las niñas y adolescentes embarazadas* (Bolivia, Cuba, Guatemala y Perú) y *al alumnado que tiene alguna necesidad especial* —con o sin discapacidad— (Bolivia, Cuba, Guatemala, Perú y República Dominicana). Asimismo en Bolivia, Cuba, Guatemala, Paraguay y Perú los directivos de centros escolares tienen como atribución la *regulación y autorización de viajes de intercambio cultural o de estudio* —tales como excursiones— (tabla 1.6).

Destacando también el papel disciplinario, como es el *vigilar y controlar las actividades de los estudiantes*, en Bolivia, Costa Rica, Cuba y Guatemala; así como *reportar ante la Junta Escolar a aquellos estudiantes que hayan provocado algún daño* en los centros escolares para exigir que los responsables asuman los pagos correspondientes, como se señala en Costa Rica, Cuba y Guatemala. También en Bolivia, Cuba, Guatemala y Nicaragua marcan la *autorización de evaluaciones extraordinarias*.

Mientras que en Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú destaca el papel de los directivos en *alentar la asistencia del alumnado, verificar las razones de su ausentismo y repitencia* —en Panamá, el fomento a los estudios sobre las causas del fracaso en los planteles es una atribución de funcionarios de niveles más altos, Directores de Educación Primaria y Secundaria—. Además en Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala y Paraguay justifican la *inasistencia de los estudiantes*; en el caso de Bolivia esta *justificación de las inasistencias del alumnado* queda en mano de los directivos (es el director quien, a partir de una solicitud expresa de los padres de familia otorga la licencia para inasistencia justificada).

¹⁸ Gobierno escolar en los centros educativos.

Tabla 1.6. Funciones de los directivos de centros escolares relativas al registro, evaluación, cuidado y control de los estudiantes

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Inscripción, matriculación, pase, admisión y transferencia de los estudiantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Registro académico y estadísticas de los estudiantes		X		X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pasantías de estudiantes (prestación de servicio social)					X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Regulación y autorización de viajes de intercambio cultural y estudio		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Alientar la asistencia de los estudiantes, verificar las razones de su ausentismo y repitencia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Justificación de inasistencias de los estudiantes		X		X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomentar y colaborar en los procesos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autorizar evaluaciones temporáneas		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Propiciar y apoyar las organizaciones estudiantiles				X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cuidado y responsabilidades sobre los estudiantes		X		X			X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vigilancia y control sobre actividades de los estudiantes		X			X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fomentar el respeto, la dignidad y los derechos de los estudiantes		X		X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Propiciar un ambiente que permita el desarrollo integral del estudiante		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Promover estudiantes con talentos extraordinarios		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brindar apoyo a alumnas embarazadas		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Promover la atención de los alumnos con necesidades especiales		X					X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Controlar la capacidad y uso del aula de acuerdo con el número de estudiantes		X		X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reportar a la Junta Escolar el daño ocasionado por los estudiantes, para exigir su pago						X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

*En el caso de Brasil respondieron de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federales encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diferentes y situaciones desarrolladas en el propio texto.

Guatemala: las actividades marcadas forman parte de la labor del directivo como docente.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

En el caso de Colombia, es considerado el control sobre ciertas acciones para que dejen de suceder en los centros escolares, tales como: “d) Aplicar a los alumnos cualquier forma de maltrato físico o psíquico que atente contra su dignidad, su integridad personal o el desarrollo de su personalidad. e) Coartar el derecho de libre asociación de los demás educadores o estudiantes. [...] l) Realizar o ejecutar con sus educandos acciones o conductas que atenten contra la libertad y el pudor sexual de los mismos, o acosar sexualmente a sus alumnos. m) Manipular alumnos o padres de familia para obtener apoyos en causas personales o exclusivas de los docentes. o) Utilizar la evaluación de los alumnos para buscar provecho personal o de terceros”.

En República Dominicana, las funciones de “cuidado y responsabilidades sobre los estudiantes”, “fomentar el respeto, la dignidad y los derechos de los estudiantes” y “propiciar un ambiente que permita el desarrollo integral del alumno” se desarrollan de forma implícita en cada Centro Educativo y están establecidas por la Ley General de Educación. De esta forma, los Centros Educativos y las personas que laboran en él (directivos, docentes, administrativos y de servicios), con su acción posibilitan la educación integral a cada estudiante, facilitando el desarrollo de su propia individualidad y preparándolo para la realización de una actividad socialmente útil, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquier otra naturaleza.

Los aspectos mencionados en las normativas de los 13 estados brasileños investigados fueron el registro académico y estadístico de los estudiantes; el fomento y colaboración en los procesos de evaluación de aprendizajes; el apoyo a las organizaciones estudiantiles; propiciar un ambiente que permita el desarrollo integral del alumnado; además de alentar la asistencia de los estudiantes, verificar las razones de su ausentismo y repitencia, pero garantizando su retorno a las aulas.

Ahora bien, en el análisis de la información de acuerdo con las dimensiones de la gestión escolar, en lo tocante a lo administrativo se presentan tres grupos sobre los aspectos relativos a lo organizacional operativo (tabla 1.7), la administración financiera (tabla 1.8) y la administración de los bienes materiales y de infraestructura (tabla 1.9).

En la primera tabla referida a lo organizacional operativo (tabla 1.7) se distinguieron 23 funciones o atribuciones distintas en los diferentes países. Las primeras siete refieren a un conjunto de actividades que solo los directores de centros escolares están autorizados a realizar (en este caso en específico, no se habla del “equipo de directivos”). Estas son la *representación legal* de la institución (en 12 países), la *asistencia a reuniones, seminarios, juntas y otras actividades* (en Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú); la *representación de la administración educativa* en el centro escolar (en Colombia, Cuba, España, Guatemala, Paraguay, Perú y Portugal); la *autorización y firma de documentos y formularios* (en 13 países); así como la *autorización de captura y cambio de calificaciones* (en Cuba, Ecuador, Guatemala y Perú); la *emisión de constancias* (en Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú) y la *redacción y revisión de documentos* (en Costa Rica, Cuba, Guatemala, Paraguay y Perú).

Las funciones restantes podrían ser llevadas a cabo en colaboración con su equipo de trabajo —en caso de existir—, las más frecuentes son *dirigir, liderar o coordinar la construcción del proyecto, propuesta o plan escolar*, señalada en 18 países de los 20 que contestaron la encuesta. La *organización administrativa* del centro escolar (en 12 países); la *elaboración de informes periódicos* para las autoridades correspondientes (en 10 países); la *atención a solicitudes de documentos y/o información* de las autoridades educativas (en nueve países); el *registro y sistematización de la estadística* del centro escolar (en nueve países); *cubrir funciones de otras figuras educativas* (en 8 países); y *responsabilizarse de la aplicación de programas nacionales* principalmente sobre salud —vacunación de estudiantes— y nutrición —comedores escolares— (en ocho países) (tabla 1.7).

Entre las tareas con menor frecuencia de aparición (entre 3 y 7 países) destaca la *de informar a las autoridades correspondientes sobre el indicio de la falsificación de documentos en la inscripción de estudiantes*, atribución que tienen los directivos de centros escolares en Bolivia, Cuba y Guatemala. En Argentina, Cuba, Guatemala y Nicaragua, realizar solicitud de apertura de una nueva sección —grupo de estudiantes—. En Colombia, Cuba, Guatemala, México, Paraguay y Perú, *realizar los procesos de control escolar*. En Costa Rica, Cuba, Guatemala, Nicaragua y Perú, tener la *supervisión y control de los documentos oficiales*. En Argentina, Cuba, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana, se asienta la *toma de decisiones*. En Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana, *responsabilizarse por el inicio del día de labores en la fecha en que marca el calendario*; y en Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana, *mantener actualizada la información del centro educativo* (tabla 1.7).

Tabla 1.7. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión administrativa en el aspecto organizacional operativo

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Representante legal de la institución	X	X			X	X	X	X		X	X		X ¹		X	X	X	X		
Asiste a reuniones, seminarios, juntas y otras actividades					X	X	X				X			X		X	X			
Representante de la administración educativa en el centro escolar					X		X			X	X				X	X	X		X	
Autorización y firma de documentos y formularios	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X		X	
Autorización de la captura y cambio de calificaciones							X	X			X					X	X			
Emitir constancias de los estudiantes					X		X		X		X					X	X			
Redacción y revisión de documentos					X	X	X				X					X	X			
Responsable de programas nacionales (salud y alimentación)	X	X			X	X	X				X			X			X			
Dirige, lidera, coordina la construcción del proyecto, propuesta o plan escolar	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Coordina, opera, incluye un plan de gestión de riesgo de desastres, protección civil o seguridad reglamentado					X		X		X		X		X ¹				X		X	
Responsable del inicio de labores en el día reglamentado	X			X	X		X				X			X		X			X	
Responsable de la gestión institucional y administrativa				X	X		X	X	X		X		X				X			X
Organización administrativa del centro escolar	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X ¹	X	X	X	X			
Supervisión y control de documentos oficiales						X	X				X			X			X			
Responder a la solicitud de documentos y/o información de las autoridades educativas	X				X	X	X				X		X ¹	X	X	X	X			
Realiza informes periódicos para las autoridades correspondientes		X			X		X				X	X	X	X	X	X	X			
Informar a las autoridades correspondientes sobre el índice de la falsificación de documentos en la inscripción de estudiantes		X					X				X									
Solicita autorización a las autoridades educativas para la apertura de una nueva sección (grupo de estudiantes)	X						X				X			X						
Registro y sistematización de la estadística del centro escolar		X			X	X	X	X			X			X		X	X			
Mantener actualizada la información del centro educativo					X		X		X		X					X	X		X	
Realiza procesos de control escolar					X		X				X		X ¹			X	X			
Tomar decisiones	X						X				X					X	X		X	
Cubre funciones de otras figuras educativas		X				X	X	X	X		X					X	X			X

*En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federales encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparecen desarrollados en el propio texto.

¹ Solo en los planteles de educación media superior.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

En el caso de los 13 estados investigados de Brasil, se encontró que la función que más se repite es la de representante legal de la institución; seguida de la dirigir, liderar y coordinar la construcción del proyecto, en donde se menciona el Proyecto Político-Pedagógico y el Plan de Desarrollo Estratégico de la escuela. En cuanto a realizar informes periódicos para las autoridades correspondientes se menciona que estos pueden ser de manera anual sobre el cumplimiento del plan y evaluación interna, o mensual, en cuanto a los resultados de los aprendizajes. También se hace mención en los estados brasileños que el director es responsable de la gestión institucional y administrativa; cubre funciones de otras figuras, en específico la del docente cuando este se ausenta; toma decisiones con base en diagnósticos y evidencias; responde a la solicitud de documentos y/o información de las autoridades educativas y es responsable de los programas nacionales, en cuanto a salud y alimentación.

En la tabla 1.8 se muestran las funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión administrativa en el aspecto financiero. Como es de esperarse las más frecuentes son la *colaboración en la preparación y ejecución del presupuesto* (Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y República Dominicana), así como en el *manejo de los recursos existentes* en el centro educativo (Argentina, Colombia, Cuba, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y Perú).

Tabla 1.8. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión administrativa en el aspecto financiero

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Colaborar en la preparación y ejecución del presupuesto				X	X	X	X		X		X	X			X	X				X
Manejo de los recursos existentes en el centro educativo	X				X	X	X				X		X ¹		X	X	X			
Distribución de los recursos asignados al centro educativo					X	X	X				X					X	X			
Aprobación de recursos complementarios o extemporáneos					X	X				X	X									
Apertura de cuentas bancarias					X	X					X						X			
Facultad para suscribir contratos de arrendamiento (caletines, librerías)											X		X				X			
Alquiler de terrenos y espacios											X						X			
Contratación de obras, servicios y suministros					X	X				X	X						X		X	
Autorizar gastos y pagos del centro educativo					X	X				X	X						X		X	
Comprobación de recursos otorgados al centro educativo					X	X	X				X		X ¹			X				
Gestionar el financiamiento de proyectos de programas				X	X	X					X					X				

*En el caso de Brasil, respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparezcan desarrollados en el propio texto.

¹Solo en los planteles de educación media superior.

Guatemala: Además tiene la comisión de finanzas, que regula todo ello.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

Entre las atribuciones concretas señaladas en los países, destacan aquellas que requieren especial atención en su ejercicio por los problemas que podrían suscitarse; aunque en las cuales, por lo general, los directores están acompañados por una junta o comité que ellos presiden, o bien son supervisados por alguna autoridad educativa durante su realización: en Guatemala, Nicaragua y Perú, la *facultad para suscribir contratos de arrendamiento* (cafeterías, fotocopiadoras, librerías); en Guatemala y Perú, el *alquiler de terrenos y espacios*; en Colombia, España, Guatemala, Perú y República Dominicana, la *contratación de obras, servicios y suministros*; en Colombia, Cuba, Guatemala, Paraguay y Perú, la *distribución de los recursos asignados al centro* (tabla 1.8).

Así mismo, destaca el señalamiento explícito de la responsabilidad de los directivos de centros escolares en la gestión del financiamiento de proyectos de programas, señalado en Chile, Colombia, Guatemala y Paraguay; la aprobación de recursos complementarios o extemporáneos en Colombia, España y Guatemala; la autorización de gastos y pagos del centro educativo en Colombia, España, Guatemala, Perú y República Dominicana. Así como, en Colombia, Guatemala y Perú, la apertura de cuentas bancarias. Además en Colombia, Cuba, Guatemala, México y Paraguay aparece anotada explícitamente la comprobación de los recursos otorgados al centro escolar (tabla 1.8).

En la normatividad de los 13 estados de Brasil investigados se encontró el manejo de los recursos existentes en el centro educativo y la comprobación de recursos otorgados. Además, se hizo referencia a aspectos relacionados con la búsqueda de estrategias para la recaudación de fondos; cumplir la legislación en cuanto a su ejecución; la rendición de cuentas a la comunidad y a las autoridades correspondientes; la promoción de la transparencia en el uso de los recursos y la presentación de un plan de aplicación de estos recursos.

Las funciones de los directivos relativas a la gestión administrativa sobre los bienes materiales e infraestructura integran la tabla 1.9. Entre ellas destacan dos aspectos fundamentales: la administración de la infraestructura y equipamiento (en 12 países); así como la supervisión de su uso y conservación (en 12 países). En Colombia, Cuba, Guatemala, Panamá y Paraguay existen explícitamente atribuciones respecto al impulso a la construcción de nueva infraestructura, además en Bolivia, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú señalan las labores de aseo y conservación del centro escolar, este último también en República Dominicana en donde se señala junto con el aseo, el ornato del centro escolar. Aunque en Colombia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua los directivos están encargados de buscar el mejoramiento del centro educativo en general. En Bolivia, Costa Rica, Cuba y Guatemala destaca que es tarea de los directivos llevar el archivo y el control de la biblioteca y en Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala, Perú y República Dominicana, la supervisión del abastecimiento de los servicios básicos.

En las funciones respecto a los estudiantes, se mencionaba anteriormente en Costa Rica, Cuba y Guatemala el *reportar a la Junta Escolar el daño* que estos pudieran ocasionarles para exigir su pago. Sobre este aspecto, destaca que en Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú, se espera que al final de su gestión los directores de

centros escolares *entreguen, conforme al inventario, los bienes materiales del centro escolar*. Lógicamente, en estos mismos países al inicio de su cargo ellos reciben dicho registro. Aunque *llevar el inventario* es una atribución en Bolivia, Cuba, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana.

En los 13 estados brasileños investigados se hace referencia a llevar el inventario de los bienes materiales del centro educativo y mantenerlo actualizado; impulsar la habilitación de la infraestructura necesaria; garantizar que los servicios sean acordes a las necesidades de los centros; además de elaborar un plan de contratación de servicios y control, de consumo de materiales y la manutención y preservación del patrimonio.

Las tablas 1.9 y 1.10 contienen los elementos relativos a la gestión política y de convivencia social y comunitaria. Como se menciona antes, ambas guardan una estrecha relación, distinguiéndose una de la otra por el ámbito al que hacen referencia, la primera muestra las interacciones entre los espacios micro, meso y macro; mientras que la segunda da cuenta de lo que sucede en la comunidad educativa, en el espacio de la organización escolar, principalmente mostrando el conjunto de relaciones que ocurren en el nivel micro.

En la tabla 1.10 de las funciones relativas a la gestión política, se puede observar que el conjunto de atribuciones señaladas en la normativa de los países, en general, buscan que los directores se ocupen de fomentar la relación entre el centro escolar y las autoridades locales y educativas superiores (supervisores, inspectores, delegados) con el objetivo de atender lineamientos, rendir cuentas y establecer alianzas. Destacan por su frecuencia de aparición las relativas a la *vinculación de la escuela con las instituciones, organizaciones o asociaciones de la comunidad* (en once países) así como la *atención de las autoridades educativas y la implementación de sus recomendaciones* al centro escolar (en 10 países) y en nueve países; *establecer canales de comunicación entre los miembros de la comunidad y las autoridades*; y *el enlace entre instancias*.

En Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Perú, un aspecto importante que se menciona es el de *promover la evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta a la comunidad escolar y a sus autoridades superiores* de los resultados obtenidos en estos procesos. Mientras que en Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala, Paraguay y República Dominicana están establecidas entre sus funciones *la rendición de resultados educativos a supervisores y superiores jerárquicos* (tabla 1.10).

Tabla 1.9. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión administrativa respecto a los bienes materiales y de infraestructura

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Administración de la infraestructura y equipamiento	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X ¹	X	X	X	X	X		
Supervisión del uso y conservación de la infraestructura, mobiliario y equipamiento		X			X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X
Llevar el inventario de los bienes materiales del centro educativo		X					X				X	X	X	X		X	X		X	X
Llevar el archivo de la escuela y control de la biblioteca		X				X	X				X									
Búsqueda del mejoramiento del centro educativo					X	X	X	X			X	X	X	X						
Impulsar la construcción de nueva infraestructura					X	X	X	X			X	X		X	X	X				
Supervisar las labores de aseo y conservación del centro educativo		X					X				X	X	X	X	X	X	X		X	X
Supervisión del abastecimiento de los servicios básicos		X			X		X				X	X					X		X	
Entregar al final de su gestión, conforme al inventario, los bienes materiales del centro escolar		X			X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			

*En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparezcan desarrollados en el propio texto.

¹Solo en los planteles de educación media superior.

Guatemala: Estas funciones son propias del director del centro, mediante acciones de gestión propia que hace con el apoyo de los padres de familia y la comunidad educativa.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

Tabla 1.10. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión política

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Atención de autoridades educativas e implementación de sus recomendaciones		X			X		X	X	X		X			X		X		X		X
Rendición de resultados educativos a los supervisores y superiores jerárquicos		X			X		X				X					X			X	
Establecer canales de comunicación entre los miembros de la comunidad y las autoridades	X	X			X	X	X	X			X			X		X				
Promover la evaluación y autoevaluación de su gestión y dar cuenta a la comunidad y autoridades superiores		X					X	X			X					X				
Vinculación de la escuela y las instituciones, organizaciones o asociaciones de la comunidad	X	X			X	X	X			X	X		X ¹	X		X			X	
Conformación de redes y alianzas con la comunidad local	X	X					X		X		X			X		X				
Enlace entre instancias, superiores y subalternos	X	X				X	X	X	X		X	X	X	X		X				

* En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparezcan desarrollados en el propio texto.

¹ Solo en los planteles de educación media superior.

Guatemala: Estas funciones son propias del director del centro, mediante acciones de gestión propia que hace con el apoyo de los padres de familia y la comunidad educativa.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

Las normativas de los 13 estados de Brasil investigados mencionan la conformación de redes y alianzas con la comunidad local, ya que consideran que esto permite fortalecer el clima escolar; establecer canales de comunicación entre los miembros de la comunidad y las autoridades; así como la coordinación con los órganos de gobierno.

De la tabla 1.11, funciones relativas a la gestión de convivencia social y comunitaria destacan: *impulsar el acercamiento con los padres de familia* (en 12 países); *favorecer la convivencia y el buen clima escolar* (en 12 países); *planificar las jornadas considerando las diversas actividades cotidianas* que se desarrollan en los centros escolares y los planes y programas (en 10 países); *promover la participación de la comunidad escolar* (en 9 países); *la resolución de conflictos* (en 9 países) aunque solo en Bolivia, Cuba, Guatemala y Paraguay se menciona entre sus tareas la *prevención de conflictos*; *aplicar sanciones al personal a su cargo* (en 9 países) y *a los estudiantes* (en 8 países) así como; *organiza, dirige, promueve actividades y desarrollo de conocimientos culturales, cívicas y sociales* (en 7 países).

En Bolivia, Cuba, Ecuador, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana destacan que una de las funciones de los directivos es participar en la *elaboración del código de convivencia*, en este último país específicamente señalan que “las normas de convivencia del centro educativo [...] deben ser objeto de reflexión periódica en las actividades del currículum escolar, como parte de las habilidades para la vida”. Además de que los directivos deben “divulgar la filosofía institucional del centro en toda la comunidad educativa. [e] Implementar normas y estrategias para la sana convivencia.” Por otra parte, llama la atención que en Costa Rica se llame a los directivos de centros escolares a “cuidar constante y directamente el orden, disciplina y moralidad de la enseñanza”. Además Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba y Guatemala señalan el *cuidado del orden y moralidad* dentro de las funciones relativas a la convivencia social y comunitaria.

Tabla 1.11. Funciones de los directivos de centros escolares relativas a la gestión de convivencia social y comunitaria

Funciones	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Establecer canales de comunicación con la comunidad escolar	X	X			X		X				X		X			X	X		X	
Impulsa el acercamiento con las familias		X			X	X	X		X	X	X		X ¹		X		X		X	
Respetar y hacer respetar la dignidad de los miembros de la comunidad educativa	X						X				X									
Fomenta la participación de la comunidad educativa en la elaboración de planes y proyectos		X			X		X				X		X			X				
Participar en la elaboración del código de convivencia		X					X	X			X					X	X		X	
Evalúa las relaciones interpersonales con la comunidad como parte del desempeño docente		X					X			X									X	
Promover la participación de la comunidad escolar		X		X	X		X				X			X		X	X		X	
Favorecer la convivencia y buen clima escolar		X			X		X		X	X	X		X ¹		X	X	X		X	
Mantener informados a los padres y tutores de la situación académica de los estudiantes		X			X		X				X			X		X	X			
Mantener informados al personal a su cargo y la comunidad escolar de las disposiciones de las autoridades educativas		X			X		X				X			X						
Informar o rendir cuentas de los resultados obtenidos	X	X					X				X					X	X		X	
Prevención de conflictos con los miembros de la comunidad escolar		X					X				X					X				
Mantener la calidad del servicio del centro educativo					X		X				X					X				
Planificación de las jornadas considerando las diversas actividades cotidianas que se desarrollan en los centros escolares y los planes y programas	X	X			X		X	X			X				X	X	X		X	
Organiza, dirige, promueve actividades y desarrollo de conocimientos culturales, cívicas y sociales						X	X				X		X		X	X	X		X	
Aplicación de sanciones al personal a su cargo		X			X	X	X				X	X				X	X			X
Aplicación de sanciones a los estudiantes	X	X			X	X	X	X	X		X			X		X	X	X		
Cuidado del orden y moralidad		X			X	X	X				X					X				
Resolución de conflictos	X	X			X		X				X		X ¹			X	X		X	
Garantizar adecuadas relaciones de trabajo con organismos y organizaciones a través de convenios y su cumplimiento							X				X					X				

* En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federales encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparezcan desarrollados en el propio texto.

¹ Solo en los planteles de educación media superior.

Guatemala: Estas funciones son propias del director del centro, mediante acciones de gestión propia que hace con el apoyo de los padres de familia y la comunidad educativa. Tienen la normativa de convivencia pacífica. Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

En Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala y Nicaragua los directivos tienen la responsabilidad de *mantener informada a la comunidad escolar de las disposiciones de la autoridad*; en Argentina, Bolivia, Cuba, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana tienen que *rendir cuentas de los resultados obtenidos en el centro*, incluyendo los de cumplimiento de metas y de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Mientras que en Bolivia, Colombia, Cuba, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú se señala que deben *mantener informados a los padres de familia o tutores de la situación académica de sus hijos* (tabla 1.11).

En Colombia, Cuba, Guatemala y Paraguay los directivos de centros escolares están encargados de *mantener la calidad del servicio del centro*. En Bolivia, Cuba y Guatemala deben *respetar y hacer respetar la dignidad de los miembros* de la comunidad educativa. En Cuba, Guatemala y Paraguay deben ocuparse también de *garantizar adecuadas relaciones de trabajo* con organismos y organizaciones a través de convenios y de velar por su cumplimiento (tabla 1.11).

Es interesante encontrar que en Bolivia, Cuba, Guatemala y República Dominicana, incluso las relaciones interpersonales que sostienen los docentes con la comunidad son objeto de evaluación de su desempeño. Destaca en la normatividad de Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana que los directivos deben ocuparse de *organizar, dirigir o promover actividades y el desarrollo de conocimientos culturales, cívicos y sociales*.

En los 13 estados brasileños investigados se encontró como funciones de los directivos promover la participación de la comunidad escolar; fomentar su apoyo en la elaboración de planes y proyectos; organizar, dirigir, promover actividades y el desarrollo de conocimientos culturales, cívicos y sociales; y establecer canales de comunicación. También se menciona, informar a la comunidad de las directrices y las normas emanadas del sistema educativo. Cabe mencionar que hay aspectos que no se consideran en otros países como el análisis de los indicadores educativos, el desarrollo de prácticas innovadoras y la socialización de experiencias exitosas.

Las competencias de los directivos escolares iberoamericanos

La competencia es la capacidad de aplicar lo aprendido en una determinada situación y contexto, incluye elementos cognitivos (uso de la teoría, conceptos o conocimiento implícito), aspectos funcionales (habilidades técnicas), atributos interpersonales (habilidades sociales u organizativas) y valores éticos (OCDE, 2010: 6). Las competencias son actividades mediadas cognitivamente, imprescindibles para desempeñar tareas no rutinarias o no programadas, así como fundamentales para afrontar los aspectos complejos e inestables del entorno desde una visión de ajuste; su desarrollo depende de los individuos, por ejemplo, "un directivo tiene que decidir dónde, cuándo y cómo utilizarlas". Derivado de ello, ser competente "consiste en saber desenvolverse en situaciones menos programadas en un entorno complejo e inestable" (Agut y Grau, 2001).

La clasificación de competencias elaborada por Villa y Poblete (2007), citada antes en el apartado de liderazgo, distingue tres grandes bloques de categorías: las instrumentales (tabla 1.12), las interpersonales (tabla 1.13) y las sistémicas (tabla 1.14). Esta clasificación es la utilizada para el análisis de las indicadas en la normatividad referida en los cuestionarios entregados por los países al equipo del IESME-OEI.

Es importante recordarle al lector que en Argentina, algunos estados de Brasil, Chile y España —y probablemente en otros países—, pueden existir perfiles y competencias de los directivos colocados en documentos de niveles provinciales, estatales o municipales, los cuales no fueron reportados. De modo que, en general, en la mayoría de los casos se trata de competencias señaladas en las normatividades nacionales.

Así mismo, en Bolivia los directores de unidades educativas tienen asignadas funciones y no competencias. También se observó que las competencias señaladas para El Salvador no correspondían con la definición utilizada en este apartado, por lo que su información fue colocada como funciones o atribuciones, ya que se apegaban más a estas. Tampoco Uruguay señaló su existencia al menos en la normatividad nacional, lo cual no significa que carezcan de un referente en otros documentos.

En el caso de Panamá se señaló que las competencias que corresponden a los directores de escuelas secundarias son las siguientes: a) Propiciar con sus ejecutorias el buen nombre y prestigio de la Institución que dirigen. b) Estimular y orientar a los profesores en cuanto al cumplimiento de los planes de estudios y colaborar efectivamente en los programas de supervisión que desarrollen los Supervisores de Educación Secundaria en sus respectivas asignaturas. c) Visitar las clases y colaborar con los profesores que las dirigen, en evaluarlas mediante análisis objeto de los elementos o factores envueltos en su desarrollo. Hacer, a base de dicho análisis, las observaciones y sugerencias que crean oportunas para mejorar la docencia. d) Organizar y proveer lo indispensable para la mejor administración de los exámenes reglamentarios. e) Contribuir a que los Consejos de Profesores se efectúen normalmente en un clima de elevación profesional, desapasionado y democrático. Convocar a Consejo extraordinario cuando lo crean conveniente o lo soliciten, por escrito, el 25% de los profesores. f) Rendir al final de cada año escolar conforme a las normas que fijó el Ministerio de Educación, un informe escrito de la labor realizada por los miembros del personal docente, administrativo y de aseo. El Informe sobre el personal docente debe consultarse con los supervisores correspondientes...

En la tabla 1.12 se muestran las competencias clasificadas como instrumentales, estas se desagregan en cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Destacan, por la frecuencia en la que son mencionadas por los países, las habilidades de *coordinación*, *organización* y *supervisión de un centro escolar* mencionadas por Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Portugal; la *resolución de conflictos*, en Colombia,

Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana; y las de *conocimiento de política y administración educativa* señaladas por Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana.

En Argentina, Cuba, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay y Perú, en su capacidad para la *articulación de acciones y toma de decisiones*; Colombia, Cuba, Ecuador, España, Guatemala, Honduras y Nicaragua en *Planeación, implementación y evaluación de planes y programas* las dos competencias clasificadas en el ámbito de las metodológicas. Mientras en Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México y Perú se hace hincapié en la capacidad para *reflexionar sobre su práctica profesional y comprensión*, del ámbito de las competencias cognitivas.

Tabla 1.12. Competencias instrumentales de los directivos de centros escolares señaladas en la normatividad nacional

Competencias instrumentales	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay	
Conocimiento de política y administración educativa						X	X	X			X	X	X	X	X	X	X			X	
Habilidades de coordinación, organización y supervisión de un centro escolar					X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X				X
Cognitivas																					
Capacidad para reflexionar sobre su práctica profesional / comprensión							X	X			X	X	X	X			X				
Articulación de acciones y toma de decisiones	X						X	X			X			X			X				
Resolución de conflictos					X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X				X
Metodológicas					X		X	X		X	X	X		X							
Planeación, implementación y evaluación de planes y programas					X		X	X		X	X	X		X							
Organización de tiempo y espacios					X		X	X		X	X	X		X							
Tecnológicas							X	X		X	X	X				X					
Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)							X	X		X	X	X				X					
Desarrollo de estrategias							X	X		X	X	X	X								
Lingüísticas						X	X	X													X
Habilidad para la redacción							X	X													

*En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparecen desarrollados en el propio texto.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

Como puede observarse, algunos enunciados refieren a aspectos muy concretos como la *organización de tiempo y espacios* solicitada en Colombia, Cuba, Ecuador, España y en Guatemala, la cual es una tarea que podría englobarse en la planeación, y existen otras, como la *habilidad para la redacción* que solo se enuncian en Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala y República Dominicana, pero que sin duda se trata de una competencia lingüística deseable que se da por hecho en todos los países. En Cuba, Ecuador, España, Guatemala y Paraguay se considera el *uso de las tecnologías de la información y comunicación*, y solo marcada en Cuba, Ecuador, Guatemala y en México el *desarrollo de estrategias*, ambas del dominio instrumental tecnológico (tabla 1.12).

Las competencias interpersonales se agrupan en individuales y sociales. Las primeras refieren a la automotivación, resistencia, adaptación al entorno y sentido ético. Las segundas hacen hincapié en la diversidad y multiculturalidad, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, tratamiento de conflictos y la negociación. De las anotadas en la normatividad de los países, destacan la *comunicación efectiva*, señalada por doce países; *el trabajo en equipo*, en 10 países; la *habilidad para adaptarse y tolerar la crítica*, en ocho; y *las relaciones interpersonales*, también en ocho países (tabla 1.13).

Además de ellas, llaman la atención la de *discreción*, referida a los asuntos a su cargo ante información y casos confidenciales, la cual aparece en Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala y República Dominicana. Así como la *empatía y resiliencia*, las cuales son habilidades colocadas como recursos personales de los directores en Chile, Cuba, Ecuador y Guatemala. En Cuba, Ecuador, Guatemala y Panamá destaca la *seguridad y confianza* que deben tener los directivos de centros escolares, también Cuba, Ecuador, Guatemala y República Dominicana marcan el *control emocional*.

Tabla 1.13. Competencias interpersonales de los directivos de centros escolares señaladas en la normatividad nacional

Competencias interpersonales	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Empatía y resiliencia			X				X	X			X									
Habilidad para adaptarse y tolerar la crítica						X	X	X			X	X			X	X			X	
Discreción						X	X	X			X								X	
Seguridad y confianza							X	X			X		X			X	X		X	
Ética e integridad				X	X		X	X			X		X			X	X		X	
Control emocional							X	X			X								X	
Actualización y capacitación permanente				X	X		X	X			X		X	X		X				
Comunicación efectiva	X			X		X	X	X		X	X	X		X	X	X			X	
Trabajo en equipo	X			X	X		X	X		X	X				X	X			X	
Capacidad de negociación				X			X	X			X							X		
Trato amable y cordial						X	X	X			X		X			X				
Relaciones interpersonales	X						X	X			X	X	X		X	X			X	
Atención a la diversidad							X	X			X		X		X	X	X			

* En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparezcan desarrollados en el propio texto.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana señalan la ética e integridad como las competencias deseables de los directivos. En Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, México y Paraguay se señala también el *trato amable y cordial*; además estos cinco últimos países junto a Perú anotan la *atención a la diversidad* (tabla 1.13).

Finalmente se presentan las competencias sistémicas, agrupadas en cuatro categorías: las de capacidad emprendedora son la creatividad, espíritu emprendedor y capacidad innovadora; las de organización son la gestión por objetivos, de proyectos y desarrollo de la calidad; las de liderazgo refieren a la influencia, consideración personalizada, estimulación intelectual, delegación y *empowerment*; y las orientadas al logro.

En la tabla 1.14 destacan dos por la frecuencia en que son mencionadas en las normas, el *liderazgo*, mencionada en 12 países, y *dirigir técnica y pedagógicamente a los docentes*, señalada en nueve países. Seguidas por el *manejo de los recursos* (en Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Panamá, Perú y Portugal) y la *gestión del aprendizaje de los estudiantes para su bienestar y logro* (en Chile, Cuba, Ecuador, Guatemala, México, Perú y República Dominicana).

Respecto a los intereses diferenciados de los países, respecto a las competencias sistémicas que deben poseer sus directivos de centros escolares, se encuentran la *visión estratégica* (en Chile, Cuba, Ecuador y Guatemala), *iniciativa y creatividad* (Costa Rica, Cuba, Ecuador y Guatemala), *habilidad para evaluar* (Cuba, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Portugal), *desarrollo del personal y propio* (Colombia, Cuba, Ecuador, Guatemala y República Dominicana), *participación en experiencias significativas* (Cuba, Ecuador, Guatemala, Paraguay y Perú).

En el caso de los 13 estados investigados de Brasil, donde cada estado cuenta con normatividad propia, se analizó la información sobre las competencias de los directivos de tres estados: São Paulo, Tocantins y Distrito Federal, en algunos casos debido a que la información que se presentó como competencias en realidad señalaba atribuciones o funciones, otros porque no tienen explícitamente entre su normatividad una definición al respecto. En el bloque de las competencias instrumentales, se señalan entre las metodológicas, las de resolución de conflictos, la planeación, implementación y evaluación de planes y programas. Mientras que de las instrumentales tecnológicas se encontró el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Del bloque de las competencias interpersonales, dentro de las sociales, está la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la capacidad de negociación y la atención a la diversidad. Finalmente, del bloque de las competencias sistémicas, aparece el liderazgo. Esta última y la resolución de conflictos fue señalada en los tres estados.

Tabla 1.14. Competencias instrumentales de los directivos de centros escolares señaladas en la normatividad nacional

Competencias sistémicas	Argentina	Bolivia	Brasil*	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	República Dominicana	Uruguay
Iniciativa y creatividad						X	X	X			X									
Desarrollo del personal y propio				X			X	X			X								X	
De capacidad emprendedora significativa							X	X			X					X	X			
Promover la actualización científica y pedagógica							X	X			X			X		X				
Capacidad para la gestión				X	X		X	X		X	X	X							X	
Manejo de recursos				X	X		X	X			X		X		X		X			
De organización							X	X			X		X		X		X			
Gestionar la mejora en la práctica docente							X	X			X		X		X		X			
Capacidad para la gestión de calidad de los procesos pedagógicos				X			X	X			X		X				X			
Liderazgo	X			X		X	X	X		X	X	X		X	X	X	X			X
Dirigir técnica y pedagógicamente	X				X		X	X			X		X	X	X		X			
Visión estratégica				X			X	X			X									
De liderazgo					X		X	X			X		X				X			
Diseño curricular					X		X	X			X		X				X			
Autonomía pedagógica							X	X			X		X		X				X	
Habilidad para desarrollar el clima escolar							X	X			X		X			X	X			
Habilidades para evaluar							X	X			X		X			X	X			
De logro				X			X	X			X		X				X			X

* En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federales encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que los datos aparecen desarrollados en el propio texto.
Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

La autonomía

Respecto a la autonomía con la que cuentan los directivos de centros escolares para llevar a cabo sus funciones, en términos de la gestión administrativa de recursos humanos, financieros, materiales y del currículo (tabla 1.15), en la consulta realizada a los países miembros de la OEI se encontró que en nueve de ellos (Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Panamá, República Dominicana y Uruguay), además de una tercera parte de los 13 estados brasileños investigados, así como en los establecimientos privados de España, los directivos contaban con autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos humanos.

Tabla 1.15. Autonomía de los directivos de centros escolares en cuatro aspectos de la gestión escolar

País	Autonomía			
	Administrativa relativa a la gestión de recursos humanos	Administrativa relativa a la gestión de recursos financieros	Administrativa relativa a la gestión de recursos materiales	Pedagógica relativa al diseño del currículo
Argentina		X	X	
Bolivia	X	X	X	X
Brasil ¹	30,8%	84,6%	84,6%	53,8%
Chile				X
Colombia	X	X	X	X
Costa Rica ²				
Cuba	X	X	X	X
Ecuador	X		X	X
El Salvador	X	X	X	X
España	X ³	X	X	
Guatemala	X ⁴	X ⁵	X	X ⁶
Honduras ²				
México		X	X	
Nicaragua ²				
Panamá	X	X	X	
Paraguay		X	X	
Perú		X		X
Portugal		X		
R. Dominicana	X	X	X	
Uruguay	X			

¹ En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

² Las autoridades de Costa Rica y Honduras anotaron que los centros escolares de sus países no contaban con autonomía en ninguno de los rubros; las de Nicaragua no marcaron la existencia de algún tipo de autonomía en los centros escolares de su país.

³ La autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos humanos solamente en los privados.

⁴ Tienen potestad de proponer a su personal.

⁵ Tienen relativa autonomía para la administración de los recursos financieros, en coordinación con la comisión de finanzas del centro educativo.

⁶ Los directores son los responsables de realizar la concreción local, la cual se plasma en las planificaciones de los docentes. Sin embargo esto solo está establecido en la primera parte del Currículo Nacional Base (CNB), donde se menciona la concreción regional y la concreción local.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017), revisada y analizada por los autores. Versión completada y validada por los países y la OEI.

En 13 países —y en cuatro quintas partes de los estados brasileños— los directivos de centros escolares contaban con autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos financieros; mientras que en 12 países —y en cuatro quintas partes de los 13 estados brasileños investigados— tenían autonomía en la gestión de recursos materiales.

La autonomía para la gestión de recursos financieros y materiales, como señalaron los representantes de los países, en un marco de calidad con equidad, dependerá del contexto en que se asientan los establecimientos y los recursos del sistema educativo, entendiéndose por ello que la disponibilidad de recursos está sujeta a topes financieros, priorización del gasto y ambientes de crisis que limitan las acciones de los agentes.

En cuanto a la autonomía para la gestión pedagógica relativa al diseño del currículo, se encontró que en ocho países (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala y Perú) —y tres quintas partes de los 13 estados brasileños investigados— los directores de centros escolares contaban con autonomía, entendiéndose por esta que suelen estar encargados de vigilar el cumplimiento de la aplicación de los planes y programas de estudio (sus estándares y evaluaciones), o pueden tener atribuciones para el estudio, modificación y adaptación de los planes y programas de estudios. Qué tanto logran llevar a la práctica estas funciones, es motivo de otras investigaciones.

Conclusiones

- La revisión de la literatura sobre estos temas permite decir que el desarrollo conceptual de la gestión escolar y el liderazgo en el ámbito educativo han ido de la mano. La gestión escolar ha dejado de referirse solo al conjunto de actividades administrativas y de organización de recursos para incluir su impacto en la práctica docente, el desarrollo académico de los estudiantes e impulsar la participación social en la educación.
- Así mismo, el análisis del liderazgo se ha alejado de la descripción de tipologías y estilos teóricos, para avanzar observándolo como un conjunto de competencias que se ponen en juego para afrontar la complejidad de interacciones, mismas que se ajustan a los contextos y necesidades de cada centro escolar.
- El análisis de la normatividad, en este caso, refiere a documentos generales rectores, por lo que queda 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. Asuntos que deben ser del interés de los sistemas educativos de los países iberoamericanos para la generación de políticas adecuadas a sus contextos.
- Existen avances en la articulación entre la normatividad y las realidades; esto puede verse reflejado en el reconocimiento de las características de los centros escolares que

conforman los sistemas educativos de los países iberoamericanos y la elaboración de estrategias para su atención, aunque solo en algunos países.

- Algunos centros escolares carecen de una figura directiva dedicada exclusivamente a las labores de gestión y liderazgo, principalmente en aquellos establecimientos con menos de 100 estudiantes; que por definición podrán encontrarse en localidades pequeñas, apartadas, rurales, con alta diversidad lingüística; además estos centros podrán ser en alta proporción multigrado, tener carencias en su infraestructura física educativa y enfrentar necesidades de adecuación curricular (libros y materiales).
- Las normas y marcos regulatorios sobre las funciones y competencias de los directivos, si bien pueden, en algunos casos, contener tabulados descriptivos donde se indica a partir de qué número de matrícula los centros tienen derecho a contar con un director, o a ampliar el personal de apoyo directivo (vicerrectores, subdirectores, coordinadores), se espera, al no mencionarse lo contrario, que los docentes frente a grupo asignados al cargo desarrollen todas y cada una de las tareas atribuidas —y se esperaría que contarán también con las competencias definidas—, teniendo poca información respecto al acompañamiento que puedan recibir de manera externa.
- Los representantes de los países fueron enfáticos al señalar que la autonomía de los directivos escolares en el desarrollo de actividades administrativas para la gestión de recursos financieros, podía verse limitada a presupuestos reducidos y ser considerada como un marco para la desresponsabilización del Estado de sus obligaciones, o bien como un avance de la privatización de la educación en tanto que se espera que la comunidad escolar asuma cada vez más los costos de los centros.
- El conjunto de atribuciones delegadas a los directivos escolares, sus equipos o docentes encargados descritas en la normatividad, refleja la complejidad de las funciones que se espera que desarrollen. En tanto que muchas de estas se deben atender de manera simultánea y a partir de las cuales se generan diversos resultados. Quienes han intentado jerarquizar sus funciones, desde la crítica a las normatividades existentes, no han logrado reducir significativamente los listados de actividades. En este escenario la opción más acertada parece ser lograr el compromiso colectivo de todos los integrantes de las comunidades escolares en torno a estas labores.
- Finalmente, por razones prácticas debe destacarse el papel clave que tienen los directivos de centros escolares —tanto como el de los agentes que forman parte de las estructuras intermedias de los sistemas educativos—, en la aplicación de las políticas educativas en los centros y en las aulas, así como asegurando la prestación continua de los servicios escolares a los que tiene derecho la población.



Capítulo 2

El director escolar en Iberoamérica

Consultores OEI*

Introducción

Los datos que se presentan en este segundo capítulo pretenden ofrecer una visión general y global sobre la situación actual de la dirección escolar en los países iberoamericanos.

Se 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 Organización de Estado Iberoamericanos (OEI) para la elaboración de este informe.

Para ello, el capítulo se organiza en cinco apartados principales con sus correspondientes subepígrafes. El primer apartado ofrece una revisión de la literatura sobre el director de escuela y el liderazgo escolar para fundamentar la relevancia de la temática y delimitar los principales conceptos abordados en el informe. En el segundo apartado se da cuenta de la complejidad cuantitativa y cualitativa que representa la dirección escolar en cada uno de los países. En el tercer apartado se describen y analizan qué tipo de actividades realizan los directores y que porcentaje de su tiempo dedican a cada una de ellas. En el cuarto apartado se abordan las cuestiones referidas a las condiciones laborales de la dirección escolar con especial énfasis en los incrementos salariales asociados a esta responsabilidad laboral, así como otros incentivos propios de la profesión de director escolar. Finalmente, el quinto apartado incluye las conclusiones finales y una síntesis de los principales hallazgos y su correspondiente interpretación.

* Ver apartado correspondiente "autores, coordinadores y participantes"

La dirección en la escuela y el liderazgo escolar¹⁹

A partir de la década de los sesenta los investigadores comenzaron a conceptualizar y estudiar el liderazgo educativo de manera explícita como un elemento esencial en la mejora en la calidad de la enseñanza. Luego, este enfoque se amplió para incluir los efectos de liderazgo de los docentes y de los directores en el aprendizaje de los estudiantes. A partir de la última década, el liderazgo educativo ha sido el foco de diversos informes internacionales (OCDE, 2013a, 2013b; UNESCO-IIEP-IWGE, 2012; UNESCO, 2016).

Uno de los trabajos pioneros que ha marcado la agenda educativa internacional es el proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de 2009, “Mejorar el liderazgo escolar”, que identificó cuatro temas clave que se reflejan en la Figura 2.1 siguiente.

Figura 2.1. Temas de liderazgo escolar



Fuente: OCDE, 2009.

Las cuatro áreas de acción destacan la necesidad de (re)definir las responsabilidades del liderazgo educativo; distribuir el liderazgo con énfasis en el compromiso de una participación más amplia; desarrollar habilidades para un liderazgo educativo eficaz y hacer del liderazgo una función más atractiva.

En cualquier caso, el concepto de liderazgo educativo es complejo y no existe un único modo de entenderlo, ni de aplicarlo. Se define por un exigente conjunto de prácticas que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

¹⁹ Esta sección ha sido elaborada con los aportes del equipo INEP-Brasil.

El contexto de actuación del director de escuela ha venido cambiando rápidamente en todo el mundo. La creciente descentralización de responsabilidades para los directores; la mayor autonomía administrativa y pedagógica de la escuela; la creciente cultura en torno a la rendición de cuentas en el sector público; la diseminación en gran escala de exámenes estandarizados; la diversidad cada vez mayor de los estudiantes que llegan a la escuela; y la búsqueda por resultados académicos cada vez más elevados son factores de contexto que desafían a los equipos escolares y particularmente a los directores de escuela.

En este contexto se enfatizaba, sobre todo, elevar el nivel de desempeño de las escuelas recurriendo a estrategias que pasan por innovaciones en el modelo de gestión escolar, exigiendo calificación del cuerpo directivo y del equipo escolar para tratar con ese ambiente en transformación y con la diversidad creciente del cuerpo discente (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

El rol del director viene sufriendo cambios y hay un aumento del interés en desarrollar capacidades y competencias que formen en el liderazgo escolar y para enfrentar ese contexto en rápida transformación. Hoy, el desempeño del director debe evaluarse en la perspectiva de favorecer comportamientos, actitudes y prácticas que beneficien el funcionamiento de la escuela y la mejoría de la enseñanza y del aprendizaje.

Saber qué competencias son deseables delante de las nuevas tareas y desafíos es uno de los puntos clave para el desarrollo profesional y la evaluación de desempeño. Definir esas capacidades presupone responder una pregunta anterior: ¿cuál es el papel del director escolar? ¿Qué se espera de él en ese nuevo ambiente?

El papel del director puede ser definido bajo diversos enfoques, incluyendo tareas que deben ser realizadas, responsabilidades que deben ser asumidas, funciones que deben desempeñar (más de carácter administrativo o pedagógico) y hasta en términos de competencias conductuales. En el primer capítulo "*Funciones y competencias de los directores en los centros escolares de Iberoamérica*" de este informe se han indicado varias cuestiones al respecto de las funciones del director y cómo ellas suponen definir un tipo de liderazgo escolar que, a su vez, repercute en los resultados de la escuela.

Muchos autores, analizan el rol del director y su contribución al resultado del aprendizaje de los estudiantes (Clark, Martorell y Rockoff, 2009, Heck y Hallinger, 2010, Osborne-Lampkin, Folsom y Herrington, 2015). Una síntesis de la investigación empírica sobre la influencia del liderazgo escolar en el desempeño de los estudiantes puede ser encontrada en Hitt y Tucker (2016). Esos autores buscan construir un marco de referencia conceptual que unifique los diferentes modelos interpretativos de las prácticas de liderazgo escolar que favorezcan la mejoría del aprendizaje.

Se puede indicar que hay hoy una fuerte tendencia en la redefinición del papel del director sobre el ejercicio de funciones de liderazgo capaces de 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.

¿Pero de qué tipo de liderazgo se trata? Para Leithwood (2004) el concepto de liderazgo es complejo y un posible núcleo común de diversas definiciones incluiría necesariamente dos funciones: establecer dirección y ejercer influencia.

Se busca, entonces, un liderazgo que sea efectivo en el alcance de objetivos institucionales. ¿Qué lo caracteriza? ¿Qué factores pueden ser apuntados como determinantes del éxito obtenido por un liderazgo en el alcance de resultados? ¿Cuáles prácticas, comportamientos, actitudes, valores y disposiciones serían más fuertemente identificados con el buen funcionamiento de la escuela y con la mejoría del aprendizaje? ¿Cómo evaluar si esas dimensiones, una vez identificadas, están presentes en el contexto escolar? ¿Quién debe evaluarlas, un agente externo, el propio director o sus colegas en la escuela en un continuo proceso de acción-reflexión-acción? ¿Hay influencia sobre la forma como se distribuyen las funciones de liderazgo en la escuela en los resultados observados? Esas son preguntas que vienen orientando la investigación empírica en el área.

Leithwood (2004) identifica en la literatura dos modelos dominantes de liderazgo: el de *liderazgo pedagógico*²⁰ que busca enfocar la actuación del liderazgo en el núcleo duro de la actividad educativa –la enseñanza y aprendizaje–; y el del liderazgo de transformación, que adopta una visión sistémica sobre el conjunto del trabajo del liderazgo escolar y engloba varias dimensiones además de la enseñanza-aprendizaje.

Las principales categorías de prácticas que son identificadas por Leithwood (2004) en la literatura que analiza la asociación del liderazgo escolar con el desempeño de la escuela envuelven tres dimensiones:

- a) definición de la misión y sentido de la escuela con clara comunicación de objetivos, metas y expectativas en relación al desempeño de estudiantes y docentes.
- b) gestión de los programas educativos con supervisión de la enseñanza, monitoreo del progreso de los estudiantes, coordinación y evaluación de la implementación del currículum.
- c) promoción de clima escolar positivo con apoyo e incentivo al desempeño docente, protección del tiempo pedagógico e incentivo al alumno.

Además de aspectos generales, la literatura apunta a la importancia de la sensibilidad del liderazgo escolar para factores de contexto específicos que pueden incluir las características de los estudiantes atendidos por la escuela, las políticas a las cuales la escuela está sujeta y las expectativas concretas de la comunidad escolar en relación con la dirección de la escuela. El liderazgo efectivo se presenta, por lo tanto, como adaptativo a las demandas del contexto en el cual se inserta.

²⁰ Se ha traducido *instructional leadership* como *liderazgo pedagógico*.

Hitt y Tucker (2016) describen la evolución del enfoque teórico-conceptual sobre el liderazgo escolar a lo largo de las últimas décadas en la búsqueda de un modelo de liderazgo que pudiera ser efectivo para la mejoría del desempeño del alumno. Los enfoques son diversos y los autores argumentan que los nuevos factores suman más de lo que sustituyen los anteriores en el poder explicativo del liderazgo escolar con respecto al desempeño de los estudiantes. Los autores identifican tres modelos teórico-conceptuales, originarios de revisiones de la investigación empírica conducidas por Leithwood (2012), que organizan dimensiones (acciones y prácticas) y dominios (grupos de dimensiones) asociados con liderazgo efectivo en la escuela. En un esfuerzo de síntesis, los autores llegan a 28 prácticas (dimensiones) y 5 dominios (grupos de prácticas) que son:

- a) establecer y comunicar la visión de la escuela
- b) facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad para los estudiantes
- c) construir capacidad profesional en el equipo escolar
- d) crear apoyo organizacional para el aprendizaje
- e) conectar con asociados externos

Modelos conceptuales como los citados anteriormente pueden servir para la orientación de programas de desarrollo profesional, de procesos de selección y reclutamiento de nuevos liderazgos y de sistemas de evaluación de desempeño.

El desarrollo de la práctica de liderazgo escolar puede beneficiarse de síntesis como esas, a partir de políticas diseñadas teniendo la investigación empírica como referencia. La OCDE, por ejemplo, a partir de la revisión de las políticas y prácticas del liderazgo escolar en veintidós países, identifica cuatro áreas de política que, conjuntamente, pueden elevar el desempeño en la práctica del liderazgo escolar y de los resultados escolares (ver Tabla 2.1).

Un estudio de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aporta información complementaria al cuadro de más abajo, al identificar las políticas referidas a los directores escolares en América Latina con base en el análisis de ocho sistemas educativos de la región²¹ (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

El trabajo concluye que existe una tendencia en los países de la región, que promueve las políticas enfocadas en los directores escolares. Sin embargo, también constata que los casos analizados se encuentran en fases distintas de avance. Mientras que Chile y Colombia se destacan con esfuerzo continuado emprendido en la última década, los otros países se encuentran en una etapa preliminar.

²¹ Por región se entiende “todos los países iberoamericanos pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos analizados en el presente informe”.

Tabla 2.1. Políticas y prácticas de liderazgo escolar en 22 países de la OCDE vinculadas al desempeño escolar

Redefinición de las responsabilidades del liderazgo escolar	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 con apoyo adecuado a su trabajo y desarrollo profesional.</p> <p>Definir las responsabilidades del director con base en las prácticas de mayor influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Desarrollar marcos de referencia conceptual que traduzcan las características, tareas y responsabilidades para un liderazgo escolar efectivo.</p>	<p>Incentivar la distribución de los papeles de liderazgo.</p> <p>Incentivar la creación de grupos de liderazgos en diferentes niveles en el espacio escolar y apoyar el desarrollo profesional de nuevos liderazgos.</p> <p>Apoyar a los consejos escolares, esclarecer sus responsabilidades y proporcionar formación para su actuación.</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).</p> <p>Garantizar consistencia y calidad en las ofertas para el desarrollo del liderazgo escolar.</p> <p>Garantizar contenido curricular coherente, prácticas en contextos reales, mentoring, coaching, aprendizaje cooperativa e entre pares.</p>	<p>Profesionalizar el proceso de reclutamiento de nuevos liderazgos escolares.</p> <p>Mantener el atractivo salarial de la carrera de director de escuela.</p> <p>Reconocer el papel de las organizaciones representativas de los directores escolares.</p> <p>Proporcionar opciones de desarrollo en la carrera de director escolar.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Pont, Nusche y Moorman (2008).

Según Weinstein *et al.* (2014), 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 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, todavía muy limitado en los países latinoamericanos.

Fortalecer a los directores sin que se les otorgue grados de autonomía para actuar en la gestión escolar puede no generar los resultados esperados, limitando el alcance de tales políticas. Además, las políticas dirigidas hacia los directores en general carecen de coherencia interna, habiendo una débil articulación entre, por ejemplo, los estándares propuestos para la función de director y las normas existentes de los sistemas de evaluación de desempeño, o aún, entre los estándares esperados en el ejercicio de la función y la formación ofrecida a los directores escolares.

El perfil de los directores escolares en Iberoamérica

Según los datos recabados en el cuestionario enviado a los países, se puede indicar que en Iberoamérica hay aproximadamente 751.772 directores escolares en el conjunto de establecimientos de educación obligatoria básica en la región. Tal y como puede observarse en la tabla 2.2 la distribución de los mismos en los diferentes países es muy diversa. En este sentido, existe una evidente relación entre el tamaño de la población escolar de los países y el número de directores. Así, los países más grandes y poblados (como Brasil y México) tienen más de 100.000 directores escolares mientras que otros más pequeños (como Costa Rica, Panamá, Portugal y Uruguay) no llegan a los 4.000.

Tabla 2.2. Número de directores en los países iberoamericanos

	Total directores
Argentina	49.613
Bolivia	6.053
Brasil	184.281
Chile	15.103
Colombia	38.116
Costa Rica	3.985
Cuba	7.818
Ecuador	15.070
El Salvador	6.031
España	27.994
Guatemala	47.921
Honduras	23.485
México	246.931
Nicaragua	4.587
Panamá	3.284
Paraguay	9.759
Perú	43.571
Portugal	3.451
R. Dominicana	11.596
Uruguay	3.123

Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Chile: Corresponde al total de docentes a jornada equivalente categorizados como *School Level Management*, entre los cuales se consideran los docentes reportados en las categorías de Planta directiva, Director, Subdirector y Profesor encargado del Establecimiento.

México: Datos del ciclo escolar 2014-2015.

Uruguay: La información para todos los niveles CINE se corresponde a cantidad de Cargos de Dirección. CINE 0 no incluye datos de centros privados con financiamiento público. CINE 1 incluye 184 casos que pertenecen al Consejo de Educación Inicial y Primaria, que también están contabilizados en CINE 0. A efectos de presentar el dato total de directores, los mismos fueron contabilizados una sola vez. CINE 1 no incluye datos de educación especial. La información de CINE 2 y 3 se corresponde únicamente a formación general. Datos 2015 para todos los niveles CINE y 2016 para Directores de Centros Privados CINE 2 y 3.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Tal y como acabamos de señalar, el número de directores que existen en los diferentes países tiene relación con el número de población y de estudiantes pero, sobre todo, con el número de centros escolares aunque no siempre existe una equivalencia directa. Por ejemplo, en Bolivia la asignación de un director a una unidad educativa con dependencia (titularidad) fiscal se rige

por área geográfica y con arreglo a un número de aulas existentes en cada nivel educativo: Área urbana: nivel inicial 6 aulas; nivel primario 8 aulas; nivel secundario 8 aulas. Área rural: nivel inicial 6 aulas; nivel primario 6 aulas; nivel secundario 4 aulas. Cuando la unidad educativa tiene cinco o menos docentes, se elige a uno de ellos como director encargado (asume funciones administrativas pero no mejora salario, solo un memorando de reconocimiento). En los núcleos escolares (conjunto de varias unidades educativas que atienden varios niveles educativos distribuidos en área dispersa) puede haber un director de núcleo escolar (el cargo tampoco está jerarquizado, no hay mejora salarial solo memorando de la Dirección Distrital). En Cuba, se tienen directores zonales que atienden dos o más centros que se encuentran ubicados en zonas montañosas (rurales) con baja matrícula (1 a 5 estudiantes).

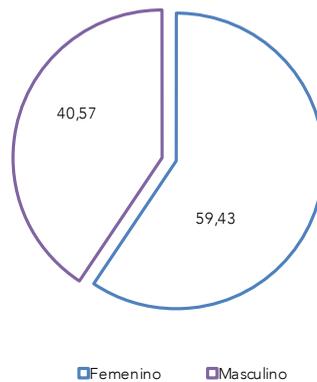
Además del número de directores, nos detendremos en los párrafos que siguen en variables de especial relevancia: el sexo, la titularidad del centro y, por último los niveles de enseñanza en la que ejercen las tareas de dirección. Tendremos en cuenta la información brindada por los países en el cuestionario así como datos provenientes de otras investigaciones internacionales cuyos aportes enriquecen la comprensión de la situación de la dirección escolar actual en Iberoamérica.

La literatura internacional reconoce ampliamente, la falta de ajuste de la variable sexo entre los cargos directivos de los centros educativos y los datos correspondientes a los docentes. En términos generales, la profesión docente está representada mayoritariamente por el colectivo femenino (OEI, 2013). Tal y como fue ya presentado por el informe *Miradas 2013*, dedicado al profesorado, en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)²² en el nivel de enseñanza de Primera Infancia (CINE 0) el 92% de los docentes son mujeres; este porcentaje desciende a un 76% en Educación Primaria (CINE 1), un 61% en Educación Secundaria Inferior (CINE 2) y un 56% en Educación Secundaria Superior (CINE 3). A pesar de que la presencia de docentes de sexo masculino es creciente a medida que se asciende en los niveles de enseñanza, la representación de profesoras es siempre mayor en todos los niveles de enseñanza. En el conjunto de los sistemas educativos iberoamericanos el porcentaje de docentes es de más de un 70% de mujeres.

La situación de los directores escolares, difiere de la de los docentes. Efectivamente, el gráfico 2.1 nos permite observar que la representación del género femenino en los directores escolares, es menor a un 60% en Iberoamérica. Se podría indicar que, aunque el porcentaje de directores sigue siendo mayoritariamente femenino, existe un incremento evidente del género masculino en cargos de dirección: mientras que un 30% de docentes son de género masculino, su representación en cargos directivos asciende algo más de un 40%.

²² Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf> [última consulta 26/09/2016]

Gráfico 2.1. Porcentaje de directores en Iberoamérica en función del sexo

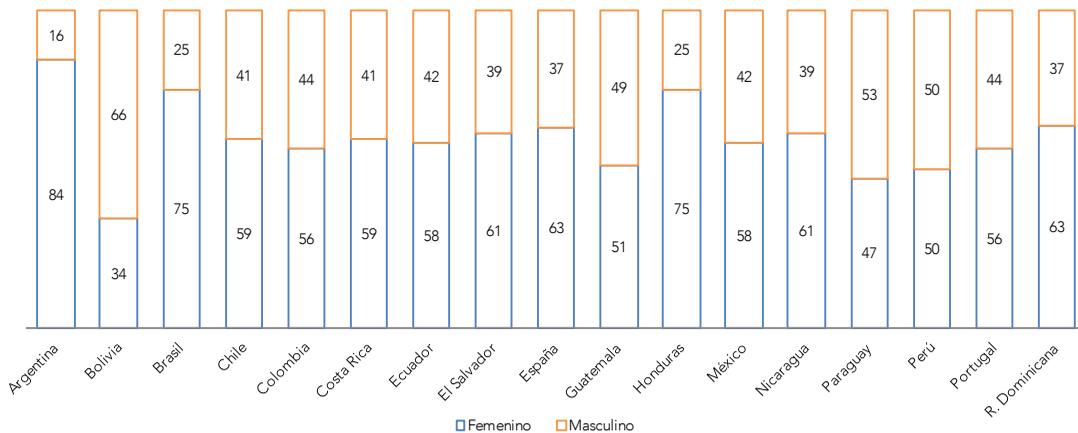


Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Si atendemos a la distribución de directores por sexo, observamos que muestra algunas diferencias entre los países iberoamericanos. El porcentaje de mujeres en puestos de dirección se sitúa entre un 34% de Bolivia y un 84% en Argentina. Solamente en tres países se registra un número de mujeres que no supera al de los hombres: este es el caso de Bolivia, Paraguay y Perú. En la inmensa mayoría de los países para los que hay datos disponibles, se registran porcentajes entre el 50% y el 60% de mujeres en puestos de directores escolares; nos referimos a los casos de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y Portugal.

Gráfico 2.2. Porcentaje de directores por países iberoamericanos y sexo



Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Portugal: Información disponible solo para las escuelas públicas (supervisadas por el Ministerio de Educación).

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Existen cinco países donde la representación de mujeres en puestos de dirección se aproxima a la distribución por sexo en el conjunto del colectivo de docentes. Se trata de los casos de El Salvador, España, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y del conjunto de los 13 estados investigados de Brasil, lo que registran a más de un 60% de mujeres en cargos de dirección escolar.

Se han analizado los datos recabados en este informe con otros estudios previos para identificar posibles tendencias. Así, el examen realizado por Vaillant (2011) con base en un trabajo previo de la UNESCO se indicaba que el descenso porcentual de profesoras a directoras variaba desde poco más de un 1% en el caso de Argentina hasta un 35% en el caso de Chile. En el resto de países participantes los valores eran intermedios: en el caso de Brasil era de más de un 7%; en Paraguay casi un 6%; en Perú un 24%; y en Uruguay casi un 7%.

Tal lo expresado en párrafos anteriores, la respuesta al cuestionario elaborado por la IESME-OEI, evidencia en Iberoamérica una diferencia de un 10% en la representación del sexo femenino en la dirección escolar; mientras que el 71% son docentes, un 60% son directoras. Por otro lado, en base a la información ofrecida en el gráfico 2.2. y en el estudio de Vaillant (2011), podemos observar aspectos relacionados con la evolución histórica desde los datos de 2008 hasta la actualidad sobre los países de los que tenemos ambas cohortes (UNESCO-2008 y OEI-2017). Hay dos países que en esta década han aumentado su porcentaje de mujeres en cargos de dirección: en el caso de Chile se ha pasado de un 51% de mujeres directoras a un 59% y en Perú este porcentaje se ha ampliado desde el 34,9% al 50%.

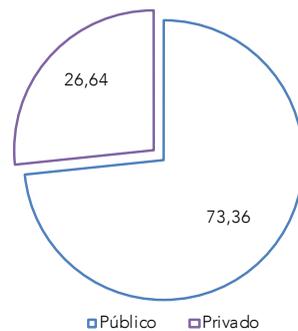
Asimismo, existe un informe reciente de Cuenca y Pont (2016) que refleja el promedio de edad de los directores en Latinoamérica en más de 47 años. Su distribución de las edades promedio de los directores en los países estudiados es variada, observándose una desviación típica de algo más de 10 años. Esta diferencia mayor la encontramos entre Chile, donde la edad promedio de sus directores se acerca a los 55 años, y Nicaragua, donde sus directores tienen en torno a 42 años.

Además, la citada investigación de Cuenca y Pont (2016) recoge los años medios de servicio como director. En ella se indica que los directores ejercen su desempeño un promedio de 9,8 años, aunque, con notorias diferencias entre los países. Así, encontramos a Costa Rica con directores por encima de los 14 años de servicio mientras que en Nicaragua, los directores pasan un promedio de 7 años en dicha responsabilidad. Por encima de los 10 años de servicio como director (además de Costa Rica) encontramos a Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Por otro lado, con menos de 10 años de servicio en esta responsabilidad (además de Nicaragua) se sitúan Argentina, Brasil, Ecuador²³, Guatemala, México y Panamá.

Junto al sexo y a la edad, y para completar esta primera radiografía de los directores en Iberoamérica, interesa analizar la variable referida a la titularidad en los centros educativos (públicos o privados). Como puede observarse en el gráfico 2.3 la mayoría de los directores (aproximadamente un 74%) desarrollan sus funciones en centros de educación pública.

²³En Ecuador los directores duran 4 años.

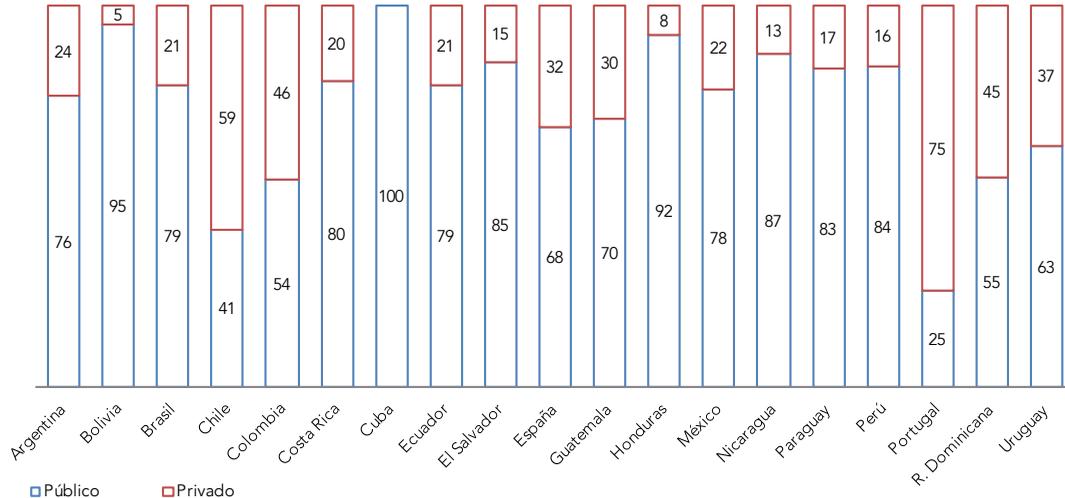
Gráfico 2.3. Porcentaje de directores por titularidad de los centros donde ejercen en Iberoamérica



Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Estos datos tienen que ver directamente con la cantidad de centros que existen en cada país de una y otra titularidad. Así, en el gráfico 2.4 en el que se presentan los datos desagregados para cada país, permite observar que, en la mayoría de los países predomina la presencia de directores en los centros públicos, especialmente en Bolivia²⁴ y Honduras donde la escuela privada representa un 5 y un 10% del total, respectivamente; en Cuba toda la educación tiene lugar en centros públicos. Solamente en dos países hay una mayor presencia de los centros privados, los casos de Chile y Portugal (59 y 75% respectivamente).

Gráfico 2.4. Porcentaje de centros por titularidad por países iberoamericanos



Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Chile: Considera establecimientos públicos como aquellos administrados por Corporaciones municipales y DAEM. Considera establecimientos privados aquellos administrados por Particulares subvencionados, Particulares pagados y Corporaciones de administración delegada.

España: Considera establecimientos públicos aquellos cuyo titular es la Administración Educativa (Ministerio de Educación o Comunidad Autónoma) y los privados como aquellos cuya titularidad es particular independientemente de que sean sostenidos con fondos públicos (centros concertados) o particulares (centros privados).
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

²⁴La información para Bolivia solo se refiere a directores de unidades educativas con dependencia (titularidad) fiscal (dentro de las cuales se incluye a las unidades educativas que tienen dependencia de convenio). No se hace referencia a las unidades educativas con dependencia primaria, salvo excepción explícita.

Otro aspecto que consideramos interesante incluir en este apartado, es el relativo a los diferentes niveles de enseñanza en las que los directores ejercen sus funciones. En el gráfico 2.5 se incluyen los datos para Iberoamérica en función de los diversos niveles que constituyen los sistemas educativos presentes en los países participantes en este estudio.

Se ha optado por utilizar la Clasificación CINE de la UNESCO (2011), en concreto, se utilizarán los niveles de enseñanza de CINE 0 (Primera Infancia), CINE 1 (Educación Primaria), CINE 2 (Educación Secundaria Inferior) y CINE 3 (Educación Secundaria Superior).

A este respecto, debe tenerse en cuenta que en muchas ocasiones los centros educativos imparten simultáneamente dos o más de los niveles de enseñanza (CINE 0 a 3). Así suele ser muy habitual que la Educación Secundaria Inferior (CINE 2) y la Educación Secundaria Superior (CINE 3) se desarrollen en el mismo establecimiento escolar y, por tanto, tan solo exista una figura de director escolar en dicho centro educativo. Esto supone que la dirección escolar suele ejercerse simultáneamente en varias de estas etapas educativas.

Además, también debe tenerse en cuenta que existen más directores en los niveles de enseñanza donde mayor número de estudiantes hay, y esto ocurre en la etapa de Educación Primaria Básica (CINE 1) ya que en este nivel de enseñanza suele asegurarse la gratuidad y también tiene carácter obligatorio, algo que generalmente no ocurre ni en el nivel de enseñanza CINE 0, ni en el CINE 2, ni, sobre todo, en el CINE 3.

De forma más concreta, observamos en el gráfico 2.5 que en el conjunto de Iberoamérica más de un 55% de los directores ejerce su liderazgo en niveles de CINE 1 y, por el contrario, menos de un 20% lo hacen en centros de CINE 3. En los valores intermedios encontramos los directores que ejercen en CINE 0 (31,91%) y CINE 2 (25,20%).

Gráfico 2.5. Porcentaje de directores por nivel de enseñanza (CINE 0-3) en Iberoamérica



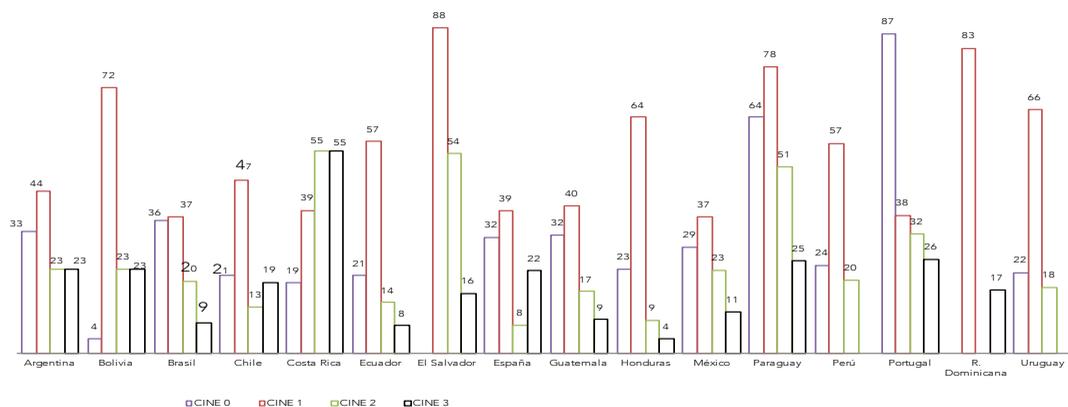
En algunos países un mismo director puede ejercer en varios niveles de enseñanza CINE.
 Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Con respecto a esta misma información desagregada por países, observamos en el gráfico 2.6 una tendencia general que replica la mayor presencia de directores en CINE 1 y el menor ejercicio de sus funciones en CINE 3.

Sin embargo, existen algunas excepciones necesarias a comentar. Este es el caso de Costa Rica en el que se apunta que hay más directores ejerciendo en CINE 2 y 3 que en CINE 1. También es de destacar el caso de Portugal en el que se observa cómo existe un amplio grupo de directores ejerciendo en el CINE 0; en Paraguay también existe una amplia red de directores ejerciendo en este mismo nivel de enseñanza.

Además, se observa que existe una serie de países donde la etapa de CINE 0 tiene baja representación (Bolivia). Lo mismo ocurre con otros países pero con el nivel de enseñanza CINE 3; por ejemplo Ecuador, Honduras y Uruguay.

Gráfico 2.6. Porcentaje de directores por nivel de enseñanza (CINE 0-3) por países iberoamericanos



En algunos países un mismo director puede ejercer en varios niveles de enseñanza CINE.

Argentina: Los datos de CINE 3 se incluyen en CINE 2 ya que en Argentina la oferta es única en estos dos niveles de enseñanza.

Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Bolivia: La información incluida corresponde solo a los porcentajes tomando en cuenta solo unidades educativas de dependencia pública. Además, los datos para CINE 2 incluye a CINE 3 y viceversa.

Chile: Los directivos se prorrataan en función de la cantidad de niveles y matrícula atendida por el establecimiento.

Colombia: No dispone de este dato dado que un establecimiento puede ofrecer más de un nivel educativo y por ende el directivo docente es asignado a todos los niveles.

El Salvador: La mayoría de centros educativos atienden más de un nivel educativo incluyendo el Cine 0.

Guatemala: Desde el año 2009 tienen el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, PADEP/D, que ha titulado como profesor del nivel pre o primario.

Perú: El 20% asociado al CINE 2 incluye todo el nivel de Educación Secundaria, es decir, CINE 2 y 3.

República Dominicana: Los servicios de CINE 0 son atendidos por directores del nivel Básico, el cual también incluye los niveles de CINE 1 y 2.

Uruguay: La información para todos los niveles CINE se corresponde a cantidad de Cargos de Dirección. CINE 0 no incluye datos de centros privados con financiamiento público. CINE 1 incluye 184 casos que pertenecen al Consejo de Educación Inicial y Primaria, que también están contabilizados en CINE 0. CINE 1 no incluye datos de educación especial. CINE 2 (18%) incluye también los directores de CINE 3. La información de CINE 2 y 3 se corresponde únicamente a formación general.

Datos 2015 para todos los niveles CINE y 2016 para Directores de Centros Privados CINE 2 y 3.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Algunos aportes de la bibliografía permiten completar el perfil general de los directores en Iberoamérica que presentamos en este informe. Así, en el estudio reciente de Cuenca y Pont (2016), se indaga acerca de la titulación docente de los directores.

En dicho informe se puede comprobar con claridad que es ampliamente reconocido en toda Iberoamérica que sus directores cuentan con la titulación de docentes ya que tan solo un 5,9% de ellos no tienen esa titulación como docente y, sin embargo, ejercer como directores escolares. Dada la importancia de la formación específica y la preparación para ejercer las funciones como director escolar, estos aspectos se abordarán con mayor detalle en el capítulo 3. *Ingreso y desarrollo profesional del director escolar* dedicado, entre otros aspectos, a las titulaciones para el ejercicio directivo.

Las actividades de la dirección escolar en iberoamérica

Las actividades y tareas a las que debe enfrentarse la dirección escolar son tan variadas como numerosas. La literatura identifica (Gómez Delgado, 2010), entre otras, las siguientes tareas desarrolladas por los directores:

- Actividades:
 - administrativas
 - de liderazgo y reuniones
 - curriculares y de enseñanza
- Interacciones con:
 - los estudiantes
 - el profesorado
 - las familias o tutores
 - la comunidad local, empresas o industrias

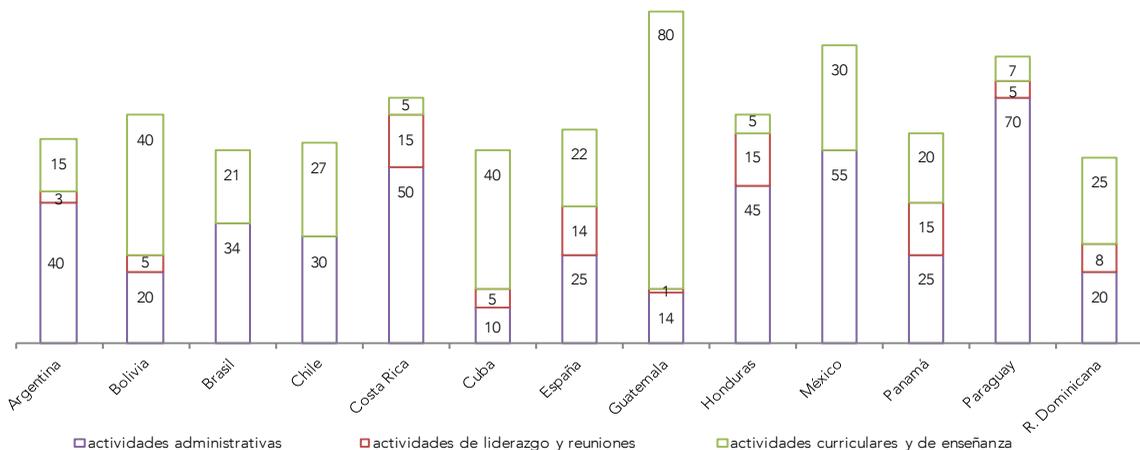
Como puede observarse, existen dos grandes bloques a la hora de organizar estas categorías: por una parte, lo relacionado con diferentes tipos de actividades que deben desarrollar y, por otro lado, interacciones interpersonales que los directores mantienen con diferentes agentes de la comunidad educativa.

Los estudios examinados dan cuenta que los directores desempeñan una serie de tareas asociadas con la docencia (actividades curricular y de enseñanza), y que además desarrollan ocupaciones relativas al liderazgo (y reuniones) y obviamente actividades vinculadas con cuestiones administrativas (Murillo y Román, 2016; OCDE, 2013b). Los directores interactúan con diversos agentes de la comunidad educativa entre los cuales, los estudiantes, los docentes, las familias y en algunos casos con agentes que no son parte directa del centro tales como la comunidad local, empresas o la industria.

El cuestionario realizado para este informe ha indagado en las actividades e interacciones desarrolladas por los directores de diversos países iberoamericanos. Una de las preguntas solicitaba a los países indicar el tiempo dedicado a cada actividad en su jornada laboral semanal. Ello con el objetivo de examinar con mayor claridad la mayor carga horaria y para qué actividad.

Con respecto a las actividades, como puede verse en el gráfico 2.7 existen dos perfiles principales a la hora de entender las tareas que suelen desarrollar los directores: por un lado, el perfil de director principalmente focalizado en actividades asociada a la docencia –de tipo curricular y de enseñanza– (especialmente destacado es el caso de Guatemala donde se indica que dedica el 80% a esta tarea) y, por otra parte, los directores cuyas tareas administrativas siguen siendo el mayoritario (este es el caso, sobre todo, de Costa Rica y de Paraguay con porcentajes de 50% y 70% respectivamente dedicados a cuestiones administrativas).

Gráfico 2.7. Porcentaje de dedicación a actividades de los directores por países iberoamericanos



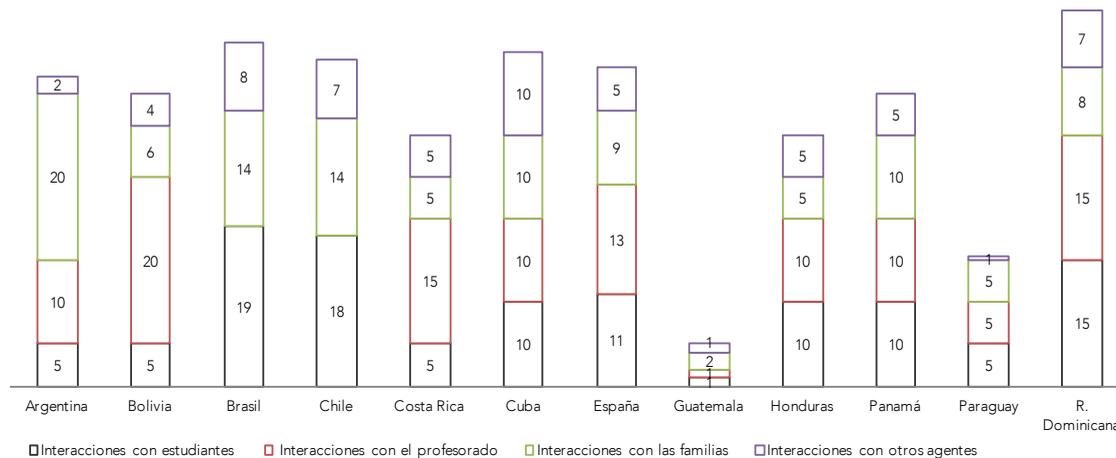
Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Chile: El porcentaje de actividades administrativas incluye también las actividades de liderazgo y reuniones. El porcentaje de actividades curriculares y de enseñanza incluye también las interacciones con el profesorado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

En el gráfico 2.8 se presentan datos aportados por los países participantes al cuestionario realizado por el IESME-OEI en lo que respecta a las interacciones que mantienen los directores con diversos actores de la comunidad escolar. En la mayoría de los casos, esas interacciones se realizan con los estudiantes y con los docentes. Existe diversidad entre países, mientras que en Bolivia los directores dedican el 20% del tiempo a interacciones con el profesorado, en los 13 estados investigados de Brasil y en Chile dedican un porcentaje similar del tiempo (19% y 18%, respectivamente) a la relación con los estudiantes.

Gráfico 2.8. Porcentaje de dedicación de los directores a interacciones con diferentes agentes por países iberoamericanos



Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Chile: Las interacciones con el profesorado están incluidas en el porcentaje de actividades curriculares y de enseñanza mostrado en el gráfico anterior.

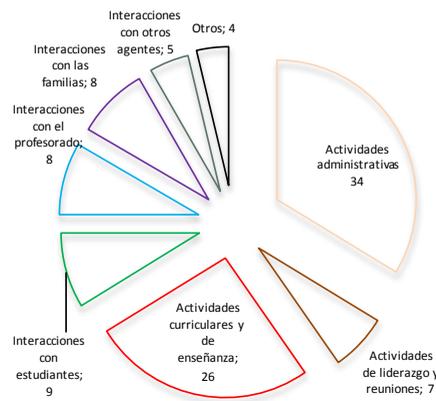
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

En el gráfico 2.9 se realiza este mismo análisis pero haciendo las medias entre los países anteriores, lo que nos permite indicar la distribución de actividades e interacciones a nivel de Iberoamérica.

En ella se muestra cómo, en términos generales, los directores dedican casi un tercio de su tiempo a gestionar tareas de tipo administrativo y un 26% a impartir docencia. Además, el conjunto de todas las interacción con los diferentes agentes de la comunidad educativa son minoritarias (30%) en comparación con las actividades (administrativas, de liderazgo y de enseñanza) a las que dedican aproximadamente el 66% restante de su jornada laboral semanal. Aunque el tiempo destinado a “otros aspectos” en la mayoría de los países no se ha contemplado, cabe señalar que en el caso de Costa Rica un 10% se dedica a “reuniones con el Supervisor del Centro Educativo u otros funcionarios del Ministerio”.

Los datos expuestos, además, son congruentes con otras investigaciones que se han desarrollado sobre la misma temática, entre las cuales la de Murillo y Román (2013) evidencia que efectivamente son las “Actividades administrativas” a las que más tiempo dedican los directores en América Latina (25%) seguidas de las de “Supervisión, evaluación y orientación a docentes (17%) y la de “Liderazgo instructivo” (16%). Con porcentajes menores se sitúan las relativas a “Relaciones públicas” (12%), “Actividades de desarrollo profesional” (10%) y, por último, las de “Gestión de recursos para la escuela” (8%).

Gráfico 2.9. Porcentaje de dedicación a actividades e interacciones de los directores en Iberoamérica



Brasil: Respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Aunque los datos de *The Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la OCDE (2013b) tan solo incluyen información de cuatro países iberoamericanos (Chile, España, México y Portugal), resulta interesante incluirlos en este punto del documento. En dicho informe se señala que Portugal destaca porque sus directivos, sobre todo, realizan tareas administrativas (45%), mientras que en México y en España le dedican un 38% y un 36% respectivamente y en Chile, solo un 30%. Sin embargo, destaca que en Chile dedican un 27% a actividades docentes (impartir docencia); en España este porcentaje desciende al 25%, y en México y Portugal al 22% y 21%, respectivamente.

En el mismo informe (OCDE, 2013b) también se señala el porcentaje que dedican a reunirse con estudiantes y con familias. De estos cuatro países, los directores de México y Chile son los que más tiempo dedican a reunirse con los estudiantes (18%); en España y en Portugal los porcentajes son, respectivamente, de un 16% y un 11%. En el caso de la dedicación a atender a familias, el porcentaje muy similar en los cuatro países situándose en un 14% en España y Chile, un 13% en México y un 11% en Portugal.

Incentivos y aumento salarial

La dirección escolar ha sido, en muchos países iberoamericanos, una vía tradicional para mejorar la valoración social y los niveles salariales de los docentes. En la mayoría de los países uno de los requisitos para poder ejercer como director es tener experiencia previa como docente. Muchos docentes aspiran a ser directores por el reconocimiento que esa tarea conlleva por parte de diversos miembros de la comunidad escolar y también porque las tareas directivas suelen acompañarse de diferentes incentivos.

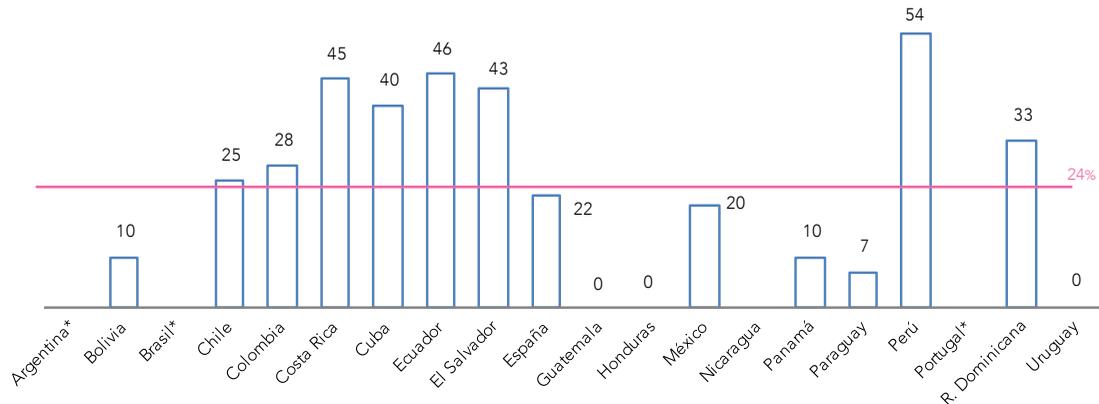
En el cuestionario realizado por el IESME-OEI se ha preguntado acerca de los incentivos e incrementos salariales. En el gráfico 2.10 se muestra que el cargo directivo supone un incremento salarial en casi todos los países. Aunque existen diferencias muy amplias entre unos y otros países, se puede estimar que el aumento salarial es de un 24% de media en Iberoamérica.

Mientras que en países como Panamá y Paraguay el incremento no supera el 10% del salario previo como docente, en Perú asumir responsabilidades de dirección escolar supone más de un 50% de aumento salarial (cabe señalar que este promedio depende de su salario base). Por otro lado, mientras que ese incremento en Chile (mínimo de 25%) y Colombia (28%) se sitúa muy cerca de la media, en Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador y República Dominicana se observa que hay mayor aumento salarial (entre el 33% y el 46%) y en España y México algo por debajo de la media (con un 22% y un 20% de aumento salarial respectivamente). Destaca también, sin duda, el hecho de que en tres países (Guatemala, Honduras y Uruguay) no existe ningún incremento salarial sino, más bien por el contrario, en algunos casos el ingreso salarial, puede ser más bajo que el de un docente.

Cabe indicar al respecto de estos incrementos, que los datos expuestos son las medias generales de incremento para los directores independientemente de en qué tipo de centro, en qué nivel de enseñanza, realicen las tareas de liderazgo escolar. Veamos a continuación aspectos puntuales que matizan, en mayor o menor medida, estos promedios de aumento salarial de los directores escolares en los diferentes países.

Por su parte, en el caso de algunos de los 13 estados investigados de Brasil, su amplitud y diversidad explica que cada estado presente un aumento salarial distinto pudiendo suponer un incremento que va desde un 15% hasta, incluso, un 100%. Por ejemplo, en Rondonia el aumento salarial varía de 50% a 100% según el tipo de la escuela (se considera el número de clases y el número de estudiantes matriculados); en la Amazonía hay cinco tipos de bonificación en función del número de aulas; en Santa Catarina depende del número de estudiantes y el tipo de escuela se le asigna incentivos salariales extras; en Ceará el bono depende del nivel académico del director y no hay ventaja para el aprendizaje de los resultados en las escuelas públicas de educación profesional.

Gráfico 2.10. Porcentaje medio de incremento salarial al asumir tareas de dirección escolar en los diferentes países iberoamericanos



*Argentina, Brasil y Portugal: El incremento porcentual no está disponible pero los directores sí que cuentan con un complemento salarial que varía en cada jurisdicción (en el caso de Argentina) o red estatal (en el caso de Brasil) o del número de estudiantes que integran las escuelas que lideran (en el caso de Portugal). En el caso de Brasil respondieron a la investigación gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales por lo que los datos no permiten generalizar.
 Bolivia: Dada la clasificación del tipo de directores, el incremento salarial puede llegar hasta el 63%.
 Panamá: El incremento responde a cada uno de los niveles de enseñanza.
 Paraguay: El incremento se refiere al pasar de un cargo docente de Educación Primaria a director de ese mismo nivel de enseñanza (CINE 1).
 Perú: El porcentaje depende de su salario base.
 Uruguay: La comparación del salario de Director se realiza con los salarios docentes en el máximo grado del escalafón salarial (grado 7). En el caso de Educación Primaria, se consideran Maestros en escuelas de Tiempo Completo (las cuales ya incluyen una prima salarial en relación a las escuelas Comunes).
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

En Bolivia, el incremento varía en función del tratamiento diferenciado según el Escalafón Nacional del director en el que se distinguen los siguientes: director normalista / director egresado / director titulado por antigüedad / director interino. Dada la clasificación del tipo de directores, el incremento salarial puede llegar hasta el 63%.

En Chile, el incremento mínimo para todos los directores es de un 25% aunque dicha asignación dependerá de la matrícula del establecimiento. El incentivo depende del número de estudiantes y en base al artículo 51 del DFL 1 de 1997: 150 o menos estudiantes hasta un 25%; de 151 a 399 estudiantes hasta un 37,5%; de 400 a 799 estudiantes: 37,5%; de 800 a 1.199 estudiantes: 75%; y 1.200 o más estudiantes: 100%. Estos porcentajes se calculan sobre la base de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) de cada año. En el mismo artículo ya citado se establece que los directores recibirán una asignación adicional al incremento salarial señalado en el punto 1.3 en caso que el establecimiento cuente con un 60% o más de estudiantes prioritarios (es decir, aquellos estudiantes de establecimientos educacionales incorporados a la Subvención Escolar Preferencial –SEP– para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo²⁵). Esta asignación dependerá de la matrícula total del establecimiento educacional, de la siguiente forma: de 400 a 799: 37,5%; de 800 a 1.199: 75%; y más de 1.200: 100%. Al igual que el incremento salarial anterior, este se calcula en base a la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN) de cada año.

²⁵ Basado en la información disponible en: <https://www.ayudameduc.cl/ficha/alumnos-prioritarios-14>

En el caso de Colombia, el incremento salarial depende de los niveles educativos con que cuenta el establecimiento. Acorde con el Decreto de salarios 120 de 2016 existe una asignación adicional para directivos docentes que va desde un 10% hasta un 35% de aumento variable para rectores de escuela normal superior, rectores de institución educativa que tengan por lo menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación básica y media completos, rectores de institución educativa que tengan por lo menos un grado del nivel de educación preescolar y la básica completa, rectores de institución educativa que tengan solo el nivel de educación media completa, coordinadores de institución educativa y directores de centro educativo rural. Además, también se incluye reconocimientos adicionales por número de jornadas y por jornada única. Por último, en el Decreto 521 de 2010 en su Artículo 5°, define que los docentes y directivos docentes que laboren en establecimientos educativos estatales, cuyas sedes estén ubicadas en zonas rurales de difícil acceso, tendrán derecho a una bonificación equivalente al quince por ciento (15%) del salario básico mensual que devenguen.

En Cuba los directores de centros reciben el mismo salario que un docente y adicional reciben un plus en dependencia de la categoría del centro y del régimen de estudio. Su salario básico depende de su evaluación, reciben un pago adicional por años de servicio, por trabajar en escuelas de doble sesión según sean centros urbanos o rurales, igual al de los docentes en servicio. Además reciben un incremento por tener un título académico o una categoría científica.

En el caso de España, según datos de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) de la Comisión Europea (Eurydice, 2016), el incremento salarial de los directores varía, en concreto, en función del nivel de enseñanza y del tamaño del centro. Así un director de un centro grande de Educación Secundaria puede cobrar más de un 30% que el de un Centro de Educación Infantil pequeño.

Tanto en Guatemala como en Honduras, el asumir el puesto de Director Escolar solo implica responsabilidades, pero no mejoras salariales. En el caso de Guatemala, esto se debe a que todo docente que se incorpora al servicio docente tiene la categoría de docente-director. Por su parte, en Honduras pueden existir algunas mejoras excepcionalmente cuando se presentan unos méritos profesionales al estudiar y prepararse de forma continua para esta función.

En México, el incremento salarial puede ser desde un 10% hasta un 30% en función del nivel de enseñanza. Así, en CINE 0 y 1 el aumento es de un 20%, en CINE 2 es de un 30% y en CINE 3 es de entre un 10% y un 13%.

Al respecto de Perú, cabe indicar que, además de la bonificación por la condición de ser un director designado, todos los docentes, incluyendo los directores, reciben bonificaciones a sus salarios en función de las siguientes condiciones: Escuela EIB (Educación Intercultural Bilingüe); Escuela en la zona del VRAEM (Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro); Escuela en área rural; Escuela en zona de frontera; Mejora en el desempeño de la escuela en la Evaluación Censal de Estudiantes - Bono escuela.

En el caso de República Dominicana el incremento varía sobre todo en función del nivel de enseñanza en la que ejercen suponiendo un incremento de un 46% con respecto a un docente de CINE 1 y un 19% con respecto a un docente de CINE 2. A estos porcentajes también cabe añadir que pueden completar mayor incentivación salarial en función de una evaluación de desempeño a la que están sometidos, por antigüedad en el servicio y por la titulación más alta que tengan.

Por último, en Uruguay, en líneas generales, no hay incremento salarial. Tanto para la educación primaria, secundaria y técnico-profesional, la tarea de dirección del centro educativo puede llegar a estar incluso peor remunerada que la tarea docente. Así, considerando la misma cantidad de horas (40 horas efectivas) y misma antigüedad (25 años), los directores de Escuelas Primarias perciben una remuneración que varía en un rango de entre -17% y un 9% de la remuneración de un maestro en Escuelas de Tiempo Completo. En el caso de Secundaria y Enseñanza técnico-profesional, esta brecha es de -18% y 1% cuando se compara la remuneración del director con la de un profesor de primer ciclo (sin Tiempo Extendido). La amplitud de la brecha salarial depende del escalafón del cargo de director, el cual se basa en el tamaño del centro educativo que dirige. En función a dicho escalafón se diferencian las remuneraciones de los directores, pagando mejor a quienes dirigen centros de mayor tamaño, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y Enseñanza técnico-profesional.

Es indudable la importancia que el incremento salarial puede tener como incentivo a la hora de postularse como directivo escolar, pero existen también otros incentivos laborales asociados a la figura del director, tales como la disminución del número de horas de docencia obligatoria y la posibilidad de recibir una formación específica. En este sentido, existen distintos dispositivos de incentivos en el conjunto de Iberoamérica tal como surge de algunos ejemplos que los países han mencionado en el cuestionario.

La Red de Educación del Estado de Santa Catarina de Brasil va a instaurar un Premio a la Actuación en la gestión escolar, que se abonará mensualmente al director de la unidad escolar y al asesor de la dirección que logren objetivos de calidad y productividad en la gestión de escuelas del sistema de educación pública²⁶. También en Brasil, en Tocantins existen incentivos adicionales de reconocimiento al director de la unidad escolar tales como la posibilidad de participar en cursos, seminarios y premios.

En Ecuador, los directivos constituyen un grupo prioritario para procesos de capacitación en programas de Liderazgo y Gestión Escolar. Es importante mencionar que los docentes que cumplen requisitos para ocupar cargos directivos son tomados en cuenta para acceder a programas de cuarto nivel.

²⁶ Art. 32 de la Ley Complementaria N° 668/2015. Disponible: <http://leisestaduais.com.br/sc/lei-complementar-n-668-2015-santa-catarina-dispoe-sobre-o-quadro-de-pessoal-do-magisterio-publico-estadual-instituido-pela-outras-providencias-ley-complementaria-n-1139-a-1992-y-abajo>

En el caso de España y Portugal, los directivos además cuentan con incentivos tales como reducción del número de horas de docencia obligatoria. En España, además, se asignan puntos al profesorado para posibles concursos de traslado de centro a los que se presente.

Por último, un caso particular es el de Paraguay en el que se contempla que los directores escolares tengan bonificaciones en concepto de gastos de representación.

Conclusiones

- La literatura y las evidencias de estudios internacionales recientes asignan al liderazgo escolar un papel clave. Y aunque en los países iberoamericanos, la reflexión es aún reciente, se trata indudablemente de un tema presente en la agenda actual de las políticas educativas.
- En algunos países iberoamericanos ya 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. Sin embargo, son muchos más los estados en los cuales el liderazgo pedagógico es un tema pendiente.
- La región cuenta con casi 752.000 directivos que pueden convertirse, junto con otros agentes, en líderes de un proceso de mejora sostenible y progresivo del conjunto de Iberoamérica, con las correspondientes adaptaciones a la realidad particular de cada país.
- La experiencia como docentes de muchos de ellos debe ser un valor que se tenga en cuenta. De hecho, como hemos visto, es habitual que para acceder a puestos de dirección es necesario haber sido previamente docente. Cuestión distinta es cuánto tiempo de sus jornadas laborales deben dedicar los directores escolares a tareas docentes mientras ejercen tareas de dirección.
- Existen países en los que los directores dedican buena parte de su jornada laboral a tareas de enseñanza. Sin embargo, es también esencial que los directores tengan el tiempo necesario para liderar los procesos de gestión y mejora educativa en sus centros. En otros casos, son las tareas puramente administrativas las que ocupan gran parte del tiempo del director por lo que también se hace necesario repensar el equilibrio entre este tipo de actividades y el liderazgo pedagógico.
- El asumir responsabilidades en la dirección de un centro educativo debería implicar un cierto número de incentivos asociados a funciones de mayor compromiso institucional y social. En la mayoría de los países, la función directiva se relaciona con un aumento en el salario. Por el contrario, son pocos los países que integran otro tipo de incentivos vinculados con la mejora de las condiciones laborales o con el reconocimiento social de la tarea.

- Los resultados expuestos en este informe llevan a la necesidad de profesionalizar de forma más específica y rigurosa la figura de la dirección escolar. 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 la oportunidad de acrecentar sus espacios de formación y oportunidades de intercambio y colaboración.
- La situación de los directores no puede examinarse aisladamente sino que debe ser analizada a la luz de otros componentes de su función tales como la formación inicial y permanente, la preparación específica para el cargo, los de selección y la evaluación de su desempeño.
- En último término, la dirección escolar se configura mediante un proceso de desarrollo continuo en el que se integran 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.



Capítulo 3

Ingreso y desarrollo profesional del director escolar

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)-España*

Introducción

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, la dirección escolar constituye en la actualidad una pieza clave de la calidad de los sistemas educativos, por lo que los procesos de selección, formación y desarrollo profesional de los directores de centros educativos son un reto para los países iberoamericanos. Diferentes estudios (Informe McKinsey, 2007; Fullan, M. 2014; Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H., 2009) han constatado la importancia de la dirección escolar como factor de éxito del aprendizaje de los estudiantes. Después del impacto del profesorado, el siguiente factor de calidad de un centro educativo es el estilo de dirección del mismo. Estudios realizados (Branch, G. F., Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G., 2013) indican que los directores altamente eficaces aumentan el logro de un estudiante típico en sus escuelas entre dos y siete meses de aprendizaje en un solo año escolar.

Este capítulo, elaborado a partir de las respuestas al cuestionario del IESME-OEI, se ha dividido en tres apartados, con sus correspondientes subapartados y unas conclusiones finales. En el primer apartado se considera que, a pesar de que los directores de los centros educativos proceden en su mayor parte de la docencia, para ejercer la función directiva los candidatos deben de tener una cualificación diferenciadora y profesionalizadora y una formación específica, la cual se puede dividir cronológicamente en tres momentos: inicial o antes de ejercer la dirección, de iniciación profesional o acompañamiento a los directores noveles y continua o de actualización permanente. Además, se describe el nivel de estudios necesario para ser director de los centros de primaria y secundaria y los requisitos mínimos para acceder al cargo, agrupados en meritocráticos, democráticos y mixtos.

.....
* Ver apartado correspondiente "autores, coordinadores y participantes"

En el segundo apartado se revisa la formación inicial exigida para adquirir la condición de director, teniendo en cuenta aspectos de organización y gestión de centros, de planificación y dinamización de un proyecto educativo y la comunicación y la gestión de equipos humanos; en este apartado se incluyen también algunas experiencias concretas de los países en relación con esta formación inicial. Además, se presenta la formación de los directores noveles a través de la implementación de diferentes tipos de acompañamiento en la iniciación profesional del cargo. Por último, en el apartado se analiza la importancia que tiene la formación continua para desempeñar con éxito el liderazgo escolar, con la descripción de algunas experiencias relevantes de algunos países.

El tercer apartado se centra en el estudio del desarrollo profesional posterior a ejercer la dirección, describiendo las diferentes medidas que contemplan los países: mejora del nivel profesional, acceso a puestos de gestión o de inspección, incremento salarial, etc.

El capítulo se cierra con unas conclusiones generales.

Especificidad de la función directiva

Existe una opinión generalizada en los países al considerar que la función directiva se diferencia claramente de la función docente en cuanto a los conocimientos, destrezas y competencias necesarios para su desempeño. Sin embargo, es práctica habitual de los diferentes países reclutar a los futuros directivos del estamento docente.

Como en cualquier otro desempeño profesional cualificado, se precisa una formación inicial y una formación continua a lo largo del tiempo en que se desarrolle esta función directiva. El ejercicio de la función directiva no puede basarse únicamente en las capacidades personales del directivo, sino que necesita una cualificación profesionalizadora y una formación específica. Para ello, hay que definir, como para cualquier puesto de trabajo, unas funciones y competencias claras, así como los requisitos para su desempeño.

Requisitos para el desempeño de la función directiva

Tal y como indicó Sarramona, J. (2008) para desempeñar una función dentro del campo de la educación, se precisan una serie de requisitos, que aplicados al campo de la dirección serían los siguientes:

- a) *Delimitación de un ámbito propio de actuación.* Es decir la delimitación de las funciones y tareas del director, tal y como se reúne en el presente informe en el capítulo 1. Esta es la primera condición para el ejercicio profesionalizador del director escolar.
- b) *Preparación específica.* Derivado del anterior requisito se halla la necesidad de exigir un nivel de formación adecuado para el desempeño profesional de calidad, tal y como se verá en este capítulo. Saber, saber hacer y saber ser, son los tres pilares de una función

profesionalizante. Estas tres dimensiones no constituyen categorías estancas, más bien existe una absoluta interacción entre ellas.

- c) *Compromiso de actualización.* La complejidad del puesto de trabajo y la dinámica social de cambio rápido, así como la complejidad de la sociedad, la globalización y el pluralismo, aconsejan, si no la hacen estrictamente necesaria, una formación permanente que deberá ser más intensa en el primer año, es decir, en el momento de incorporación a la función directiva.
- d) *Reconocimiento social del puesto de trabajo.* Consecuencia de lo anterior se deriva la aceptación, reconocimiento y valoración de la función directiva diferenciada de la docente propiamente dicha. Este reconocimiento se efectúa interna y externamente. Internamente, por parte de la comunidad educativa: profesionales del centro, familias y padres, etc. Externamente, en cuanto se refiere a la sociedad en general que percibe un perfil profesional propio en la dirección escolar.
- e) *Autonomía en la acción.* Es una consecuencia directa de lo anterior. La autonomía en la acción se basa en las competencias y destrezas del director que afronta los problemas y retos desde una perspectiva técnica. No está determinado ni por la presión de los docentes, familias, ni por criterios políticos u otros ajenos a la función directiva.
- f) *Compromiso deontológico.* Como función educadora, el ejercicio de las tareas directivas supone un estrecho contacto con personas, tanto con los estudiantes como con las familias. No todo se reduce a una dimensión estrictamente técnica. La toma de decisiones inherente al desempeño profesional del director exige la toma en consideración de criterios que, junto a los propiamente técnicos, ayuden a la solución de problemas humanos. Por ello, la dimensión ética es esencial en el día a día del director.

Analizando los modelos de los diferentes países se puede deducir que tres son los momentos en los que se construyen las competencias básicas de un director escolar:

- a) *Previo al ejercicio de las tareas directivas: formación inicial*

Antes de iniciarse en el puesto de trabajo, el director necesita haber desarrollado aquellas competencias profesionales consideradas básicas para la función directiva. Por ello, los diferentes países piden, con mayor o menor intensidad, algún tipo de formación previa en algunas dimensiones implicadas en la dirección escolar, tales como la gestión de centros, el liderazgo escolar y la gestión de recursos humanos, entre otras.

- b) *Cuando empieza a desarrollar la dirección: formación a través de actividad de iniciación profesional*

Esta formación aportada por el candidato a la dirección es necesaria, pero no suficiente, ya que el desarrollo de la competencia va más allá de los conocimientos y requiere la aplicación de los mismos en contextos reales. La competencia profesional implica conocimientos, destrezas y actitudes y valores profesionales. Para ello, conviene acompañar al directivo novel en estos primeros momentos del ejercicio profesional.

c) *A lo largo de su carrera profesional: formación continua*

La complejidad de la sociedad, y por ello de la educación, plantea la necesidad de una actualización permanente. La globalización, el pluralismo, el cambio continuo, la emergencia de las tecnologías de la comunicación, los nuevos conocimientos en las ciencias de la educación, configuran modelos de dirección cambiantes y complejos.

Condiciones para el acceso al ejercicio de la función directiva

En los diferentes países iberoamericanos, existe una regulación específica, tal y como aparece en el Anexo 3.1. A continuación se expone la situación atendiendo a los diferentes puntos relevantes.

Nivel de estudios necesario para ser director

¿Se requiere un nivel de estudios superior al exigido para desempeñar la docencia en el nivel escolar en el que va a desempeñar la dirección? Esta es una de las cuestiones que debe plantearse para ayudar a dibujar el perfil profesional del director.

Como puede observarse en la Tabla 3.1, el criterio más habitual entre todos los países, tanto en los centros de Educación Primaria como de Secundaria, es pedir titulaciones equivalentes a Grados (CINE 6), o ciclos cortos de Educación Terciaria (CINE 5), siendo menos frecuente pedir más o menos titulación.

En los centros de Educación Primaria, el nivel de estudios mínimo que más países exigen es el de Grado o equivalente (CINE 6), seguido del de Secundaria postobligatoria (CINE 4) y del Ciclo Corto de Educación Terciaria (CINE 5):

- Exigen el nivel CINE 6: Brasil (85% de los 13 países investigados), Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, España, México, Nicaragua, Paraguay, Portugal, República Dominicana y Uruguay.
- Exigen el nivel CINE 4: Colombia, Guatemala y Honduras.
- Exigen el nivel CINE 5: Argentina, Brasil (15%) y Perú.
- Algunos otros países exigen niveles superiores a CINE 6, como Ecuador (CINE 7) y otros niveles inferiores a CINE 4, como es el caso de Panamá (CINE 2) y Bolivia (donde un docente titulado por antigüedad que aplica para director puede hacerlo con un nivel CINE 3).

En los centros de Educación Secundaria, se precisa, como criterio general, un nivel mínimo de Grado o equivalente (CINE 6) para desempeñar la dirección; en Brasil se exige en el 92% de los 13 estados investigados. En algunos países como Ecuador y España, se pide además un Máster o equivalente (CINE 7). En otros se exige un nivel inferior al Grado, tal como ocurre en Argentina, Brasil (8% de los 13 estados investigados), Honduras y Perú, que solicitan el nivel CINE 5; en Guatemala el CINE 4 y en Panamá que admite el nivel CINE 2. En Bolivia, un docente titulado por antigüedad que aplica para director puede hacerlo con un nivel CINE 3.

Tabla 3.1. Nivel de estudios mínimos que se necesita para ser director según la CINE 2011

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
Educación Primaria	5	3	5=15% 6=85%	6	4	6	6	7	6	6	4	4	6	6	2	6	5	6	6	6
Educación Secundaria	5	3	5=8% 6=92%	6	6	6	6	7	6	7	4	5	6	6	2	6	5	6	6	6

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta en el caso de la tabla 3.1.

En Colombia, para Educación Primaria, Normalista Superior. Para Educación Secundaria, licenciado en educación, profesional no licenciado con curso en formación pedagógica.

En Nicaragua, el nivel mínimo de Director de Primaria es de maestros de primaria con experiencia de 5 años y el nivel mínimo de Director de Secundaria es Licenciado en Educación con alguna especialidad con experiencia de 5 años.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Experiencia docente para ser director

Parece que existe un acuerdo entre los países a la hora de considerar que para desempeñar tareas directivas en los centros públicos es necesario haber tenido previamente experiencia como docente (Tabla 3.2). De hecho, todos los países, y en algunos de los 13 estados investigados de Brasil, establecen como condición necesaria para ser director en los centros públicos, haber trabajado como docente. Es decir, se entiende que de las competencias y destrezas necesarias para el desempeño directivo, aquellas vinculadas con la dimensión pedagógica son imprescindibles. Sin embargo es claro que se necesitan otro tipo de conocimientos, destrezas y competencias que complementen las pedagógicas. Incluso estas últimas adquieren una dimensión diferente a las destrezas pedagógicas a nivel de aula.

En los centros privados se reduce el número de países en los que se exige experiencia docente para ser director; se necesita en Argentina, Brasil (en el 39% de los 13 estados investigados), Colombia, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá y Portugal.

Méritos objetivos y selección según perfil como medio de acceso a la dirección

Dos modelos conviven en los países a la hora de acceder a la función directiva. Existe además uno mixto que reúne características de uno y de otro. Según la titularidad de los centros, el desarrollo de los modelos sería el siguiente:

a) Centros públicos

El primero, que se podría denominar “*meritocrático*”, se caracteriza por valorar a los candidatos de acuerdo a los principios de igualdad, mérito y capacidad, siendo evaluados con criterios técnicos y de forma lo más objetiva posible. Entre las muchas concreciones posibles destacan dos: la realización de un examen y su superación, que permite elegir a los que obtienen mejores resultados, y la presentación de un proyecto defendido ante un tribunal o ante expertos.

Así, por ejemplo, deben aprobar un examen y superarlo para ser director (tabla 3.2) en Bolivia (donde se deben aprobar tres fases: 1) examen de evaluación escrita, 2) calificación de méritos generales y 3) defensa de perfil de proyecto institucional), Colombia, México, Perú y República Dominicana. Además de en Bolivia junto con la superación del examen se debe presentar un proyecto en Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay y Uruguay.

El segundo modelo, que se denominaría “*democrático*”, enfatiza los aspectos de representatividad de la comunidad escolar. Es esta quien elige a la persona que mejor pueda desempeñar esta función. Es el caso de Nicaragua.

Un tercer modelo mixto compagina ambos buscando un equilibrio entre mérito personal y representatividad. Tal es el caso de El Salvador, España y Portugal que deben presentar un proyecto, y además ser elegidos por la comunidad escolar. En El Salvador, además deben superar un examen. En Brasil depende de los estados; así, por ejemplo, en 39% de los 13 estados investigados se ha de aprobar un examen, en algo más de la mitad de los 13 estados investigados se exige un proyecto y en 69% de los 13 estados investigados se elige democráticamente.

b) Centros privados

En el caso de los centros privados suele ser la propia institución quien establece sus criterios particulares. En algunos países es necesario tener algún tipo de certificado o habilitación, tal es el caso de Portugal, Ecuador, e incluso en Colombia y Panamá se necesita aprobar un examen. En este último caso, además es necesario presentar un proyecto de dirección. En España, en los centros privados concertados, es preciso un informe previo del Consejo Escolar en un intento de ponderar tanto los criterios discrecionales de la institución con elementos democráticos y de representatividad.

Tabla 3.2. Requisitos mínimos para el acceso a la dirección escolar según la titularidad de los centros

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
Centros Públicos	Años de experiencia docente	X	X	39%	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Aprobación de un examen		X	39%	X			X	X			X	X		X	X	X		X	X
	Presentación de un proyecto		X	54%				X	X	X		X			X	X		X		X
	Elección por la comunidad escolar			69%					X	X				X				X		
	No existen requisitos			8%																
	Otros	*		46%	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
Centros Privados	Años de experiencia docente	X	39%		X			X			X	X	X		X			X		
	Aprobación de un examen		8%		X										X					
	Presentación de un proyecto		8%												X					
	Elección por la comunidad escolar																			X
	No existen requisitos		46%						X								X			
	Otros	*	39%	*	*	*		*	*	*	*		*		*	*	*		*	*

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

En el caso de Bolivia, para este informe, solo se refiere a los directores de unidades educativas con dependencia (titularidad) fiscal. No así para los dependientes (titularidad) privada.

Colombia: el acceso a la dirección escolar está determinado por la meritocracia, que incluye la verificación de requisitos (título y experiencia), prueba de aptitudes y competencias y aplicación de prueba psicotécnica, entrevista y valoración de antecedentes.

Cuba: toda la educación tiene lugar en centros públicos.

Guatemala: Además de los años de experiencia docente para los centros públicos deben aplicar la prueba de evaluación diagnóstica. Y para los centros privados deben cumplir con los requisitos establecidos en ley.

En el Anexo 3.1 se reúnen ampliaciones sobre la Regulación de los diferentes países para el acceso a la dirección.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

La formación para el desempeño del rol del director

Formación inicial

El puesto de trabajo del directivo se define desde un perfil profesional que reúne dimensiones de muy diversa índole. Estas se pueden agrupar en tres grandes categorías:

- Dimensiones relacionadas con la organización y gestión de centros.
- Dimensiones relacionadas con la planificación y dinamización de un proyecto educativo para el centro.
- Dimensiones relacionadas con la comunicación y la gestión de equipos humanos para el desarrollo de un proyecto común.

Como puede pensarse, estos tres campos requieren conocimientos y destrezas específicos y diversos entre sí. Además son diferentes de los conocimientos y destrezas necesarios para desempeñar el rol docente en cualquiera de las etapas educativas. Por ello, los países adoptan dos modelos:

- Demandan la formación en estos campos antes de acceder al desempeño de la dirección como condición necesaria.
- La propician después del acceso al puesto de trabajo.

A su vez, algunos países demandan formación en todos y cada uno de los grupos mencionados, mientras que otros solamente en alguno de ellos.

Entre los países que exigen una formación obligatoria previa para acceder a la dirección (Tabla 3.3), destacan Brasil (61% de los 13 estados investigados), Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal y Uruguay. En Bolivia, Honduras y República Dominicana la considera como opcional y voluntaria. No la consideran Argentina, Brasil (31% de los estados investigados), Colombia, El Salvador, Guatemala, México y Perú.

Entre los países que consideran la formación previa como requisito, o bien obligatoria o con carácter voluntario, hay coincidencias y diferencias en el tipo de formación requerida. En la siguiente tabla se observa una visión global.

Tabla 3.3. La formación inicial de los directores. Países que la contemplan como requisito obligatorio o voluntario y medidas que contempla cada uno de ellos

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
¿Existe algún tipo de formación específica previa?	No	Vo	Sí-61% Vo-8% No-31%	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Vo	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Vo	Sí
Esta formación incluye:																				
• Administración o dirección de centros		X	46%		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X	X	X
• Liderazgo pedagógico		X	64%	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X		X		X
• Comunicación y relaciones interpersonales		X	73%		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X				X
• Actividades de investigación		X	27%		X	X	X				X	X	X	X	X	X				X
• Prácticas administrativas con tutor mentor			27%				X													X
• Prácticas pedagógicas con tutor mentor			27%				X													X
• Visitas de observación a otros centros			18%				X					X	X	X	X	X				X
• Tácticas de trabajo en equipo		X	73%					X		X		X	X	X	X	X				X
• Estrategias de resolución de conflictos		X	64%		X	X	X		X		X	X	X	X	X	X				X
• Otro		*	36%	*	*	*	*	*	*	*				*	*			*		*

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

No: No existe.

Vo: Sí, voluntario.

Sí: Sí, obligatorio.

Guatemala: Aplicar la prueba de evaluación diagnóstica.

(*) Para ampliar la información de experiencias de formación inicial de algunos países, véase el subapartado "otros contenidos de formaciones iniciales".

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

A continuación se analizan los contenidos de las formaciones previas contempladas por los diferentes países iberoamericanos como requisito obligatorio o voluntario para ejercer como director (Tabla 3.3).

Aprender liderazgo pedagógico

El concepto de liderazgo aplicado a la dirección escolar ha sido analizado por diversos autores y escuelas, llegándose a una serie de criterios compartidos por todos ellos.

El director que ejerce el liderazgo se caracteriza por ser capaz de:

- a) Tener una “visión” de su centro educativo que la concreta en un proyecto viable.
- b) Involucrar a la comunidad escolar, familias, profesorado, representantes municipales, etc., en el desarrollo del proyecto educativo del centro.
- c) Motivar, animar al equipo docente y transmitir a las familias la ilusión por la educación de sus hijos, buscando la sinergia de ambos colectivos.
- d) Despertar una gran confianza en el profesorado.
- e) Conseguir sacar lo mejor de cada profesor.

A todo ello se le denomina liderazgo pedagógico, aunque algunos teóricos se refieren también a este enfoque como liderazgo transformacional. El liderazgo tiene algo de innato, dependiendo de ciertas características de la persona, pero sobre todo es una capacidad que se puede aprender y desarrollar. Hoy día, se considera que la figura de un líder individual como único referente de la organización debe dar paso a un modelo de liderazgo distribuido (Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T., 2009) entre las personas implicadas en el funcionamiento del centro.

No todos los países exigen formación previa en este campo. De los países en los que sí existe formación previa, no se contempla el liderazgo pedagógico como requisito formativo para ejercer la dirección escolar en República Dominicana. Sin embargo es necesaria esta formación en Brasil (en 64% de los 13 estados investigados), Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal y en Uruguay. En Bolivia y Honduras se incluye de manera voluntaria.

Aprender a gestionar un centro educativo

El centro educativo, como cualquier otra organización, necesita de una buena gestión. El análisis de las necesidades, la capacidad de priorizar de acuerdo a los recursos disponibles, el seguimiento de la eficiencia y la búsqueda de la satisfacción de todas las personas implicadas en el centro, así como la gestión de la comunicación interna y externa, son objetivos de la gestión de calidad.

Como se ha visto anteriormente, este ámbito, junto con los aspectos relacionados con la dimensión pedagógica y la gestión de las personas, marcan la diferencia entre centros de calidad y aquellos que no la alcanzan.

Como ocurre con la exigencia de formación previa en temas de liderazgo, no todos los países exigen formación previa en administración o dirección de centros. De los países en los que sí existe formación previa, en Argentina y Chile no se precisa este requisito formativo para ejercer la dirección escolar. En otros países, sin embargo, sí es necesaria esta formación. En Brasil (la mitad aproximadamente de los 13 estados investigados), Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Portugal y Uruguay, sí exigen este requisito. En Bolivia, Honduras y República Dominicana esta formación existe de manera voluntaria.

Aprender a gestionar equipos de personas

De una concepción individualista del centro, conformado por un conjunto de individualidades que desempeñaban el rol docente, se pasó a un modelo más complejo en el que las decisiones se toman en equipo, al igual que la planificación, evaluación y demás funciones docentes. Es decir, se pasó de considerar el centro como una suma de proyectos docentes individuales a un único proyecto compartido y enriquecido por el equipo docente.

En el desarrollo de este segundo enfoque es normal que surjan fricciones, malentendidos y desajustes. Por ello, el papel de la dirección es importante, tanto en la prevención como en la solución de los mismos. Los directores deben prestar especial atención al clima emocional de los docentes para contribuir a un mejor funcionamiento de la escuela (Leithwood, K. y Beatty, B., 2008).

a) Comunicación y relaciones interpersonales

Bolivia, Brasil (en 73% de los 13 estados investigados), Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay son los países que plantean la formación en temas relacionados con la comunicación y las relaciones interpersonales, siendo en Bolivia y Honduras voluntaria y en resto obligatoria. De los países en los que sí existe formación previa, en Chile, Portugal y República Dominicana no se precisa.

b) Tácticas de trabajo en equipo

Los países en los que se exige este tipo de formación previa disminuyen respecto a las otras categorías. Únicamente se precisa en 73% de los 13 estados brasileños investigados, en Ecuador, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. En Bolivia y Honduras también se incluye pero de manera voluntaria.

c) Estrategias de resolución de conflictos

La situación es similar a los otros requisitos incluidos en la gestión de equipos de personas. Sí se precisa en Brasil (64% de los 13 estados investigados), Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. En Bolivia y Honduras es voluntaria.

Aprender por observación

Las técnicas y estrategias de observación son fundamentales para el aprendizaje de las buenas prácticas. Este enfoque complementa otras modalidades de formación más basadas en la teoría. Debe buscarse una complementariedad entre todas ellas, con el fin de evitar caer en el puro mimetismo que no tiene en cuenta la realidad del contexto único e intransferible de cada centro escolar.

La visita a centros constituye una de las herramientas más eficaces para el aprendizaje por observación. Únicamente se pide tener experiencia formativa en este campo en 18% de los 13 estados investigados de Brasil, en Cuba, Honduras (de manera voluntaria), Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay. En el resto de los países no se precisa acreditar este tipo de formación y experiencia.

Aprender con prácticas administrativas y pedagógicas con tutor mentor

Las prácticas bajo la supervisión de un tutor en la fase previa al desarrollo de la dirección es un complemento idóneo para el desarrollo de las competencias directivas, ya que implican un carácter de aplicación de conceptos y supone el desarrollo de destrezas relacionadas con la dirección de centros. Como indica Richard F. Elmore “la eficacia de la formación se halla en relación inversa al cuadrado de la distancia al centro escolar donde el director practica” (Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H., 2009).

En Brasil (27% de los 13 estados investigados), Cuba y Uruguay, se pide este tipo de aprendizaje previo al ejercicio de la dirección. En varios de los países esta práctica se pide una vez iniciada la dirección, en los primeros momentos, tal y como se verá más adelante.

Aprender a investigar

A veces los conocimientos y destrezas adquiridos no son suficientes para dar respuestas a los problemas planteados por la dinámica de los centros educativos. La rapidez de los cambios que se están produciendo en la sociedad tiene implicaciones directas en la complejidad de los centros. Ante la insuficiencia de las respuestas actuales se hace necesario buscar respuestas nuevas, de ahí la importancia de la investigación por parte de la dirección de los centros.

La *investigación aplicada* y la *investigación en la acción* son modalidades utilizadas con frecuencia en el contexto de los centros escolares. Una de las dimensiones del liderazgo pedagógico estriba precisamente en propiciar la mejora continua que precisa de buenos diagnósticos y buenos diseños de investigación.

Sin embargo, son pocos los países que exigen este tipo de experiencia formativa previa al inicio de las tareas directivas. Los únicos países que exigen el cumplimiento de este requisito son Brasil (27% de los 13 estados investigados), Costa Rica, Cuba, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Uruguay. En Bolivia y Honduras también se incluye pero de manera voluntaria.

Otros contenidos de formaciones iniciales

En *Bolivia*, desde 2012, tienen un Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio, en sus componentes de licenciatura y maestría, para la implementación del nuevo modelo educativo y la jerarquización académica de la profesión docente. El programa atiende a 130.000 participantes, entre maestros y directores. En 2016, comenzó el Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa que brinda herramientas para que los directores identifiquen problemas y les den solución mediante la transformación de la gestión educativa. Por su parte, la Universidad Pedagógica brinda una maestría en Gestión Educativa.

En *Brasil*, los estados de São Paulo, Rondônia, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraíba, Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Sul y Distrito Federal, ofrecen cursos o actividades de iniciación o de capacitación profesional para el desempeño de la dirección escolar (Para ampliar véase Anexo 3.2).

En *Chile* tienen un Plan de Formación de Directores, dirigido e impartido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas que depende del Ministerio de Educación. Está dirigido tanto a candidatos como a directores en ejercicio. Este plan está enfocado al desarrollo de las competencias directivas, con énfasis en el liderazgo pedagógico que debe tener incidencia en la mejora de la enseñanza del alumnado.

Además, este país cuenta con un “Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar”. En este marco se resaltan aspectos tales como la importancia de la visión estratégica, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la capacidad de negociación y la importancia del aprendizaje permanente. Destaca valores importantes para el directivo, tales como la flexibilidad, la empatía, el sentido de autoeficacia y la resiliencia.

En *Costa Rica* existe una carrera universitaria para ejercer la docencia o en Administración Educativa. Valorándose también más la experiencia laboral en el nivel correspondiente.

En *Cuba* en el proceso de formación hay una reserva de cuadros, de tal modo que pasan por tareas de dirección de niveles más bajos y con implicación en departamentos o cátedras, lo cual los prepara para enfrentarse a su labor posterior en actividades prácticas, teóricas y metodológicas.

En *Ecuador* se insiste en la identificación de experiencias de innovación educativa, así como estrategias para mantenerlas y fortalecerlas como vía para buscar futuros candidatos a la dirección.

El Salvador está realizando investigaciones educativas, que realiza el Ministerio de Educación en convenio con Universidades, para la construcción participativa del Modelo de Gestión Educativa, que busca identificar oportunidades de mejora para elevar el nivel de desempeño del centro educativo y fortalecer la prestación de servicios y atención a la ciudadanía, con lo que se espera fortalecer los procesos de formación en materia de gestión educativa.

En *España* uno de los principios en los que se asienta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, es el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros. Por ello en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, se dice “La autonomía de los centros docentes y el liderazgo de sus directores y directoras son factores clave para la transformación del sistema educativo de cara a las nuevas demandas de aprendizaje del siglo XXI”. Por ello “se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa de competencias para acceder al puesto. El objetivo de la formación previa requerida es dotar al futuro director o directora de las capacidades necesarias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia”. Se insiste en que “el liderazgo educativo exige una serie de competencias específicas: compromiso profesional, habilidad de motivar, capacidad de innovar e incentivar la gestión pedagógica

y tener habilidades de comunicación”. El curso de formación “proporcionará a los candidatos las competencias genéricas y específicas que, centradas y orientadas hacia las actividades directivas, tengan utilidad práctica en entornos educativos”.

En *Nicaragua* dan gran importancia a los valores de los candidatos y a la idea de Identidad Nacional. También aprecian la capacidad de planificación educativa en los futuros directivos.

En *Panamá* se realiza una visita de supervisión Técnica-Docente.

En *Portugal* se centran en que los directores tengan nociones de derecho administrativo, contabilidad pública, evaluación de organizaciones educativas, así como el trabajo alrededor de un proyecto directivo.

En *Uruguay*, se realiza un curso de director, el cual debe ser aprobado por los postulantes, además de requerirles requisitos de antigüedad y grado adquiridos a nivel docente para poder concursar por el cargo de Director.

Formación de directores noveles

Los primeros años del desempeño profesional son fundamentales por el carácter contextualizado de la práctica que exige la aplicación de conceptos adquiridos y destrezas, lo que exige un empleo de estrategias de carácter creativo. Realizar este proceso de forma individual y de manera solitaria no ayuda precisamente en este proceso, por eso todos los países deberían implementar algún tipo de sistema de acompañamiento por parte de un experto. Suelen adoptar distintos nombres y diferentes funciones. Estos nombres serían los de tutores, acompañantes, *coachings*, mentores, entre otros.

Tabla 3.4. Programas de actividad de iniciación profesional para los directores diferenciando si son obligatorios o voluntarios

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay	
Mentoría	No	No	Ob: 39% No: 61%	No	Vo	No	Ob	No	No	No	No	No	No	-	-	No	Ob	No	No	No	Ob
General o administrativo	No	Vo	Ob,Vo,No	No	Vo	No	Ob	No	No	No	No	No	Ob	-	Ob	Vo	No	No	No	No	Ob
Coordinación en equipo	No	No	Ob,Vo,No	No	Vo	No	-	No	No	No	No	No	No	-	Ob	No	Ob	No	No	No	Ob
Resolución de conflictos	No	No	Ob,Vo,No	No	Vo	No	-	No	No	No	No	No	No	-	Ob	No	Ob	No	No	No	Ob
Otras		*	*		*	*	*		*				*	*	*			*	*	*	

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

No: No existen.

Vo: Voluntarios.

Ob: Obligatorios.

(*) En el subapartado “otros contenidos de formaciones a directores noveles” se concretan ejemplos en algunos países de programas de actividad de iniciación profesional, y en el Anexo 3.2 se amplía la información de las actividades de iniciación profesional de los directores escolares que se llevan a cabo en los diferentes países.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Sin embargo, tal y como muestra la tabla 3.4, pocos países iberoamericanos implementan los programas de actividad de iniciación profesional para los nuevos directores.

Los principales programas en los que teóricamente deberían intervenir los tutores, según el cuestionario que tuvieron que cumplimentar los países, son los siguientes:

Programa de mentoría para introducir al director en sus nuevas responsabilidades

Únicamente Brasil (39% de los 13 estados investigados), Cuba, Perú, y Uruguay, lo tienen establecido como “obligatorio” y Colombia como “voluntario”. El resto de los países no contemplan esta actividad.

Programa de iniciación profesional de carácter general y/o administrativo del centro

Son pocos los países que lo contemplan como “obligatorio”, solo Cuba, México, Panamá y Uruguay lo hacen, y como “voluntario” lo tienen Bolivia, Colombia y Paraguay.

Programas de acompañamiento en las técnicas de coordinación del trabajo en equipo y en la resolución de conflictos

Tanto en el Programa de iniciación profesional sobre negociación y mediación de conflictos, como en el Programa de iniciación profesional sobre tácticas de coordinación del trabajo en equipo, únicamente Panamá, Perú y Uruguay los señalan como “obligatorios” (Brasil no define el porcentaje de los 13 estados investigados) y solo Colombia los indica como “voluntarios”.

Otros contenidos de formaciones a directores noveles

En *Argentina*, en algunas provincias se ofrecen cursos de formación inicial tanto obligatorios como voluntarios para el ejercicio de la función. Las instituciones formadoras varían según el caso, pudiendo estos cursos ser ofrecidos directamente por el Ministerio de Educación Provincial o por institutos que dependen de ellos (Córdoba, Formosa y Buenos Aires) o bien por Universidades (Río Negro) (UNESCO 2014).

En *Colombia*, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el apoyo de las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas ha realizado talleres de formación a través de la actividad de iniciación profesional a la carrera docente y a la dirección docente, para darles a conocer los aspectos generales de su nuevo rol, motivarlos y hacerles saber lo importante que son para el MEN, no solo como líderes de los establecimientos educativos, sino como seres humanos y piezas clave para el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educativos.

Los temas tratados en términos generales son: el desarrollo personal y el valor del docente, rol y retos del docente en el entorno actual, políticas nacionales y sentido de la docencia y características especiales de la entidad territorial en las que van a desempeñar su profesión, entre otros.

También se realizan “Encuentro con Rectores” a fin de fortalecer sus competencias de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo.

Por su parte, las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas pueden formular e implementar un plan de formación a través de la actividad de iniciación profesional para docentes y directivos docentes. De igual manera, pueden diseñar planes de acompañamiento a los docentes y directivos noveles.

Adicional a lo anterior, el MEN ha puesto al servicio de los docentes y directivos docentes, y de la comunidad educativa en general, el portal “Colombia aprende” y dentro de esta la Red Nacional de Maestros, como apoyo a su quehacer, en donde encuentra información de interés y cursos virtuales entre otros (Véase Anexo 3.2 para ampliar la información).

En *Cuba*, previamente a asumir la dirección de un centro escolar, dependiendo del nivel o los niveles de enseñanza que se imparten, se recibe una formación previa a través de la preparación de cuadros y de forma descentralizada, en cada una de las provincias se ejecuta la preparación de los directores y de otros cuadros docentes.

A partir del cuadro principal se trabaja en cada institución a partir de sus propias reservas, lo que permitiría dar continuidad al trabajo desarrollado por un directivo en el tiempo. Plan de desarrollo como directivo, que incluye lo económico, lo técnico, lo metodológico, lo pedagógico y las regulaciones administrativas y de gobierno.

En *México*, la Ley prevé de la obligación que en el transcurso de los primeros dos años de ingreso los nuevos directores tomen un curso en Liderazgo y Gestión.

En *Nicaragua*, reciben formación a través de la actividad de iniciación profesional por parte de los delegados de educación a nivel municipal. Mantienen sesiones informativas cada lunes, dirigidas por los delegados. Actualmente todos los directores y subdirectores de centros educativos están realizando su formación.

En *Uruguay* existen programas de formación para CINE 0, 1, 2 y 3 (Véase Anexo 3.2 para ampliar la información).

Formación continua a directores

Si es necesaria la formación para iniciar el desempeño de la dirección, no lo es menos la formación continua. La asistencia a cursos y congresos, las visitas a otros centros, así como la participación en redes encaminadas a la ayuda y coordinación entre directores, constituyen, entre otras, las modalidades más habituales en la formación continua de los directores escolares.

Aunque comparten el mismo formato, la formación inicial para la función directiva se diferencia de la formación continua en los contenidos ya que el objetivo de las mismas es distinto. En el primer caso se trata de aportar formación inicial previa al desempeño profesional; en el segundo caso, se trata de formación continua y permanente para los directores.

Tabla 3.5. Formación continua para los directores. Tipos de actividad formativa

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
¿Existe formación permanente o continua específica?	Vo	Vo	Ob-46% Vo-23% No-31%	Vo	Ob	No	Ob	Vo	Vo	Vo	Vo	Vo	Vo	Ob	Ob	Vo	Ob	Vo	Vo	Vo
Tipos de actividades que se ofrecen																				
• Cursos/talleres	X	X	75%	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Congresos o seminarios sobre educación		X	50%				X	X	X			X	X	X	X			X	X	X
• Visitas de observación a otros centros			8%				X	X				X	X		X					
• Visitas a empresas, organismos públicos...			17%					X												
• Cursos de formación en empresas			25%					X	X					X						
• Participación en una red de centros		X	0%				X	X				X	X							X
• Otro	*		33%	*	*	*		*						*						*

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federadas. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

No: No existe.

Vo: Sí, voluntaria.

Ob: Sí, obligatoria.

Guatemala: Tienen la profesionalización docente, actualización docente en alianzas estratégicas con el sector privado y organismos internacionales y nacionales con créditos.

(*) Para ver la ampliación de algunas experiencias relevantes de la formación continua de los directores escolares en los países señalados, véase el subapartado "otros contenidos de las formaciones continuas".

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017)

Pocos son los países que de forma obligatoria tienen instituida la formación permanente de los directores (Tabla 3.5). Es el caso de Brasil (en la mitad de los 13 estados investigados), de Colombia, Cuba, Nicaragua, Panamá y Perú. En otros países esta formación tiene carácter voluntario, así ocurre en Argentina, Bolivia, Brasil (23% de los estados investigados), Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Portugal, República Dominicana y Uruguay.

La modalidad más frecuente se centra en los cursos y talleres. Todos estos países mencionados los implementan como medida formativa. Le sigue en importancia los congresos y seminarios sobre temas educativos. Por último, disminuyendo la frecuencia están los cursos de formación en empresas, la participación en red de centros y las visitas a los centros.

Otros contenidos de las formaciones continuas

En *Argentina*, la formación continua de los directores es voluntaria y existe una oferta proveniente de distintas instituciones, que abarca desde organismos centralizados como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), otros dependientes de los ministerios de Educación provinciales, universidades nacionales y privadas, ONG, fundaciones y empresas (UNESCO, 2014).

Actualmente, en el año 2017, a través del INFD se ofrecen dos tipos de formaciones para los directores en ejercicio:

- *Formación de Directores Situada*: a través de jornadas de trabajo, los directores se encuentran para reflexionar sobre cuestiones fundamentales de la gestión escolar. En 2017 se proyectan cinco jornadas de trabajo donde participará la totalidad de directores de escuela, y tres jornadas de trabajo adicionales para un grupo menor de directores (todavía no sabemos cuántos).
- *Formación de directores virtual*: en 2017 se ofrecerá una serie de cursos virtuales sobre la gestión escolar.

En *Chile*, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en colaboración con las universidades, organiza cursos para directores sobre competencias y prácticas de gestión y liderazgo directivo. Incluyen temas de mejora continua, cambios organizacionales, así como sobre el liderazgo efectivo. Si se aprueban estos cursos se puede producir un aumento de sueldo.

En *Colombia*, la formación continua de los directores es acorde a lo definido en los planes territoriales de formación. Las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) deben formular el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) en el cual se reúnen las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en servicio adscritos a la entidad territorial y materializa su mejora en acciones de formación, actualización y perfeccionamiento, pertinentes, coherentes y viables. El producto de estas acciones permite materializar una educación de calidad para los niños, niñas y adolescentes del país²⁷.

Para la organización de la formación en servicio para docentes y directivos docentes, las entidades territoriales certificadas, con el apoyo del comité territorial de capacitación, deben contar con un PTFD para docentes y directivos docentes en servicio, que contenga programas y acciones de formación específicas para los docentes y directivos docentes de su entidad territorial, de tal forma que su ejecución contribuya al mejoramiento de la calidad educativa que el territorio y el país necesitan²⁸.

Se busca consolidar una política de formación que contribuya de manera significativa al mejoramiento de la calidad de la educación desde un trabajo de corresponsabilidad entre los diferentes actores e instancias relacionados con la formación de docentes en el país. Para esto se han liderado diferentes iniciativas en el marco de la actividad estratégica "Formación docente para la calidad educativa" orientadas al fortalecimiento de la formación inicial de docentes y a la cualificación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio²⁹.

²⁷<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48443.html>

²⁸http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

²⁹<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48472.html>

En *Costa Rica*, el Ministerio de Educación Pública oferta programas de capacitación para directores de centros educativos, ya sean nuevos o veteranos, pero no se imparten en forma continua. Se desarrollan dos modalidades de formación: talleres y trabajo en red, que se desarrollan y se organizan para determinados grupos de centros que participan en programas específicos.

En *El Salvador* dentro del Plan de Formación Docente, se desarrollará un curso de especialización de directores y subdirectores de centros educativos, mediante el desarrollo de ocho módulos.

En *Nicaragua*, La Universidad Nacional Autónoma (UNAN-Managua) oferta estudios para la obtención de un diploma en Liderazgo en la Gestión Educativa.

En *Panamá*, se capacita a los directores a través de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE).

La carrera profesional más allá de la dirección

Una vez analizada la formación obligatoria y voluntaria requerida por los diferentes países iberoamericanos para los directores escolares, a continuación se profundiza en el desarrollo profesional que permite el trabajo como director así como el impacto que en la carrera profesional genera a largo plazo el nombramiento como director.

Existen dos modelos importantes en los que se concreta la carrera profesional del director.

- a) *La dirección como desempeño temporal*: se entiende que una vez cumplido un tiempo el director retorna a su puesto docente; es decir, la dirección se considera algo transitorio, no con entidad propia y vocación de permanencia.
- b) *La dirección como opción de desarrollo profesional dentro de la Administración*: este otro modelo considera que o bien continúa como director o bien que puede desempeñar otros tipos de trabajo dentro de la Administración educativa, como puestos tales como inspección, responsable de planificación educativa, etc.

En la tabla 3.6 se puede observar qué tipo de medidas de desarrollo profesional contempla cada país. En una mayoría de países se reconoce la posibilidad de desarrollo profesional, más allá de la dirección escolar y de la carrera docente. Este es el caso de Argentina, Bolivia, Brasil (en 31% de los 13 estados investigados), Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. No se contempla esta posibilidad en 69% de los 13 estados investigados de Brasil, en Chile, España y Portugal.

Una de las formas de reconocer socialmente la función de la dirección es incrementar el sueldo del director. Supone reconocer el nivel de responsabilidades, dedicación y preparación específica para el puesto de trabajo. Bien es verdad que no es el único tipo de reconocimiento que puede contemplarse. Junto al aspecto económico hay otras modalidades, tales como el reconocimiento de la valía personal y profesional, en definitiva, contemplar la mejora del nivel profesional del director.

Tabla 3.6. Desarrollo de la carrera profesional de los directores con las diferentes medidas que contemplan los países

	Argentina	Bolivia	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	Cuba	Ecuador	El Salvador	España	Guatemala	Honduras	México	Nicaragua	Panamá	Paraguay	Perú	Portugal	R. Dominicana	Uruguay
Como director, ¿Se podría desarrollar una carrera profesional diferente a la de docente?	Sí	Sí	Sí-31%, No-69%	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
Impactos:																				
• Incremento salarial		X	X-29%		X	X	X	X	X				X	X	X	X	X			X
• Mejora del nivel profesional		X	X-57%		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X
• Acceso a la inspección educativa	X		X-14%			X			X		X				X				X	X
• Acceso a puestos de gestión en administración		X	X-43%		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X				X
• Otro			X-29%					*	*	*										*
• Ampliar información al apartado			*	*	*	*	*		*	*		*	*						*	

En el caso de Brasil respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. Hay que tener en cuenta que las 13 Unidades Federadas encuestadas tienen reglamentos distintos, exigencias diferentes y situaciones diversas, de ahí que aparezca el porcentaje de respuesta.

(*) En el Anexo 3.3 se amplía la información, con los criterios y regulaciones de la carrera profesional en algunos países.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

De los países que reconocen la posibilidad de desarrollo de una carrera profesional, son más los países que contemplan un incremento salarial que los que no lo hacen. Argentina, Brasil (71% de los estados investigados), Guatemala, Honduras y Uruguay no contemplan este incremento salarial. Todos los países consideran la mejora del nivel profesional como una vía de desarrollo profesional de los directivos excepto Argentina, el 43% de los 13 estados brasileños investigados, Perú y Uruguay. En el caso de Chile, España y Portugal no se contempla el desarrollo de una carrera profesional diferente a la docente.

Los conocimientos, destrezas y competencias profesionales adquiridas en el desempeño de la función directiva pueden ser de gran utilidad en otros puestos de trabajo que impliquen gestión y liderazgo pedagógico. Se trataría de aprovechar el talento desarrollado en el centro en niveles de organización supracentro, y de promocionar profesionalmente a los directores más competentes. Esto supone un aliciente y una fuente de motivación y mejora profesional. Tres perspectivas pueden ser tenidas en cuenta cuando se habla de desarrollo profesional del director (Gairín Sallán, J. y otros, 2011): en primer lugar puede entenderse como un mecanismo de reconocimiento y promoción; en segundo lugar se entiende como un compromiso con el contexto en el desem-

peño de la dirección, y por último se puede considerar como una actitud orientada a la mejora individual, institucional y social. Todo ello procura interés, motivación, dedicación e implicación en la tarea directiva.

Algunos países contemplan la posibilidad de que los directores, si quieren acceder a la inspección educativa, tengan ciertas ventajas. Este es el caso de Argentina, Brasil (14% de los 13 estados investigados), Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá, República Dominicana y Uruguay.

Es más habitual que los países consideren la posibilidad del acceso desde la dirección escolar a puestos de gestión en la administración. Países como Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana, así lo consideran. Lo mismo acontece en el 43% de los 13 estados de Brasil.

En resumen, se podría entender, con carácter general, que el desarrollo de una carrera profesional a partir de la dirección escolar se concreta en el incremento salarial, la mejora del nivel profesional y el acceso a puestos de gestión en la administración educativa, y en menor medida a la inspección como una vía de desarrollo profesional directa desde la dirección.

Los países consideran además algunas medidas dentro de la carrera profesional del director. En Ecuador, por ejemplo, se añaden tres posibilidades: participar para acceder a ser auditor educativo, acceder a ser asesor educativo y también puede llegar a ser mentor. En Costa Rica, además de poder acceder a los puestos de asesores regionales, también lo pueden hacer a la supervisión de centros educativos y a jefes de departamento o directores en las Direcciones Regionales. En España se contempla el reconocimiento de la función directiva por varias vías: mediante la retribución de forma diferenciada que puede continuar según condiciones cuando se cesa en esta función, y por la consideración como mérito para el acceso a la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

Conclusiones

- **Nivel de estudios mínimo para acceder a la dirección:** en el caso de los centros de Educación Primaria la titulación más requerida en los países es el nivel CINE 6 correspondiente al Grado o equivalente. Le siguen los niveles CINE 4 y 5, que corresponde a la Educación Secundaria postobligatoria y los estudios de ciclo corto de Educación Terciaria, respectivamente. Excepcionalmente algún país exige un nivel inferior al CINE 4 o bien un nivel superior al CINE 6.

En los centros de Educación Secundaria, también en la gran mayoría de los países se precisa una titulación de Grado o equivalente, es decir, un nivel CINE 6 para desempeñar la dirección. A continuación se demanda el CINE 5 y el CINE 4 y en algunos casos el máster o equivalente (CINE 7). Excepcionalmente se admite una titulación de nivel 2.

- **Experiencia previa docente para desempeñar la dirección:** la situación es diferente según se trate de centros públicos o centros privados.

En el primer caso en todos los países se necesita acreditar una experiencia previa como docente, tanto para centros de Educación Primaria como para los de Educación Secundaria.

Diferente es el caso de los centros privados. En algo menos de la mitad de los países iberoamericanos se exige este requisito.

- **Requisitos para la selección:** se pueden resumir en dos categorías. En la primera entrarían aquellos países que plantean la realización de un examen o la presentación de un proyecto, siguiendo criterios técnicos y objetivos de mérito y capacidad, y la segunda categoría que correspondería a criterios de elección democrática por parte de la comunidad escolar. En un tercer grupo se situarían los países que mantienen una postura mixta. A su vez, estos criterios se diferencian según se trate de centros públicos o privados.

En el caso de centros públicos el criterio más utilizado es la exigencia de superar un examen; tal es el caso de 11 de los 20 países analizados y casi un 40% de los 13 estados brasileños analizados. Le sigue en importancia el criterio de presentar un proyecto; tal es el caso de casi la mitad de los países.

El procedimiento menos habitual consiste en la elección por parte de la comunidad escolar, que ocurre únicamente en 1 de cada 4 países. En 1 de cada 5 países utilizan un criterio mixto.

En el caso de los centros privados suele ser la propia institución quien establece sus criterios. Excepcionalmente en algún país se precisa algún requisito previo (examen, informe de alguna entidad administrativa, certificado o habilitación, etc.)

- **Formación previa exigida:** en la mitad de los países se exige algún tipo de formación previa para el desempeño de la dirección. La formación exigida suele incluir: en primer lugar, la relacionada con el liderazgo y con los aspectos vinculados con la administración y dirección de centros. Prácticamente todos los países que exigen formación incluyen estos dos tipos de enfoque.

Un segundo grupo de temáticas están relacionadas con la comunicación y relaciones interpersonales, así como con la resolución de conflictos y el trabajo en equipo, casi todos los países que contemplan la obligatoriedad de la formación incluyen formación de este tipo. Por último, son pocos los países que exigen formación que incluya visitas de observación y actividades de investigación.

- **Actividades de iniciación profesional:** en general este tipo de programas no se implementan en los países de la OEI, salvo excepciones. Una minoría de países, tiene

planteado como obligatoria o de forma voluntaria la participación en programas de mentoría, de tipo administrativo, de coordinación en equipos, o de resolución de conflictos.

- **Formación continua a lo largo de la carrera profesional:** únicamente cinco países tienen establecida de forma obligatoria la participación de los directores en actividades de formación continua a lo largo de su carrera profesional. La mayoría de los países la ofrecen de forma voluntaria, y únicamente uno y algunos de los estados brasileños investigados no la contemplan.

Entre las actividades más frecuentes destacan: los cursos o talleres, seguidos de la asistencia a congresos o seminarios; a mayor distancia se sitúan 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 diferente a la docente:** Casi todos los países contemplan la posibilidad de desarrollar para los directores una carrera profesional diferente a la docente. Solo tres países y el 69% de los 13 estados investigados de Brasil no lo consideran.

En el 70% de los países se contempla la mejora del nivel profesional a lo largo de la carrera como director, y en la misma proporción se da con relación a la ventaja en el acceso a puestos de gestión en la administración educativa. En algo más de la mitad de los países el nombramiento como director tiene impacto a largo plazo en el incremento salarial. En el 35% de los países, los directores tienen ventaja a la hora de acceder a la inspección educativa.

Capítulo 4

Evaluación del desempeño de los directores de escuela

Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP)-Brasil*

Introducción

La relevancia de la función del liderazgo escolar para la calidad de los sistemas educativos destacada en este informe, conlleva el estudio de la evaluación de los directores de escuela y de su desempeño. La evaluación resulta clave para determinar el éxito o fracaso de la institución escolar, lo que implica saber más sobre las condiciones que favorecen el primero y evitan el segundo. ¿Qué es lo que produce el buen desempeño del director de escuela? ¿Es posible identificar ese buen desempeño y medirlo dónde existe e inducirlo o producirlo en contextos dónde no existe? ¿Qué *prácticas y políticas* de evaluación de directores escolares existen en los países de Iberoamérica y cuáles serían más efectivas para apoyar cambios de desempeño del liderazgo escolar? ¿Las *capacidades existentes* son suficientes para que la evaluación del desempeño pueda ser efectiva en la contribución de la mejora de la educación en la región³⁰? ¿Cuáles son los *retos y riesgos* que se plantean para la política de evaluación del liderazgo escolar? ¿Qué *recomendaciones* se pueden dar a los decisores políticos?

Analizar las políticas y prácticas de evaluación de directores y del liderazgo escolar puede englobar diversas dimensiones que incluyen:

- La *finalidad* de la evaluación: *¿para qué evaluar?*
- Los *propósitos inmediatos*: *¿qué se pretende alcanzar en el corto plazo con la evaluación?*
- El *contenido* y los *referenciales* para evaluar: *¿qué se evalúa? ¿en relación a que estándares o expectativas de desempeño se evalúa?*

* Ver apartado correspondiente "autores, coordinadores y participantes".

³⁰ Por región se entiende "todos los países iberoamericanos pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos analizados en el presente informe".

- Los actores interesados y sus motivaciones: *¿a quiénes interesa la evaluación y por qué?*
- Los protagonistas y sus responsabilidades: *¿quiénes evalúan?*
- El proceso y sistemática de ejecución: *¿cómo se evalúa?*; la adecuación de los medios: *¿con qué instrumentos se evalúa?*
- La capacidad institucional y de los actores de la evaluación: *¿existe capacidad para evaluar, para ser evaluado y para utilizar los resultados de la evaluación?*
- Las consecuencias y usos de la evaluación: *¿qué se hace con los resultados?*
- El contexto en el cual se da la evaluación: *¿cuál es el ambiente en que se aplica la evaluación?*

Además, analizar la relación de la evaluación de directores con las demás políticas enfocadas en el liderazgo escolar y con los demás sistemas de evaluación es una tarea, entre otras, que destacan a medida que avanza la investigación y la experiencia.

En este capítulo algunos de esos aspectos son explorados con base en los datos recogidos de los países de Iberoamérica y en la literatura disponible. En los apartados que se siguen se exploran las principales características de los sistemas de recogida de informaciones y de evaluación de los directores de escuela. Referenciadas en la investigación académica se abordan las finalidades de tales sistemas, el contenido, ámbito y criterios de la evaluación, sus instrumentos, protagonistas y consecuencias. Al final, se repasan las limitaciones, dificultades y riesgos de los sistemas actuales de evaluación de directores y se indican algunas posibilidades de desarrollo.

El lugar de la evaluación del liderazgo escolar en la investigación educativa

La investigación sobre la evaluación de directores de escuela y el liderazgo escolar aún es reciente en el contexto de la investigación educativa. La evaluación educativa ha empezado con la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y ha llegado con dificultades a los docentes (Rizo, 2016) y más recientemente a los directivos y liderazgos escolares. Incluso en los Estados Unidos, donde gran parte de las escuelas y distritos escolares mantienen alguna forma de evaluación del director escolar, la evaluación de liderazgos escolares es objeto aún reciente en la investigación empírica, representando una fracción menor de la investigación sobre evaluación de personas en el espacio escolar (Ginsberg y Thompson, 1990; Thomas *et al.*, 2000; Davis *et al.*, 2011; Elliott y Clifford, 2014; Radinger, 2014; Weinstein *et al.*, 2014). Además, los estudios realizados todavía carecen de mayor rigor metodológico y base teórica para que sus conclusiones alimenten directamente las políticas y prácticas relacionadas con el liderazgo escolar (Heck y Marcoulides, 1996; Gaziel, 2008; Osborne-Lampkin *et al.*, 2015).

La investigación existente tiende a concentrarse en el nivel local de los distritos escolares, existiendo pocos estudios sobre políticas y prácticas en nivel de los estados, provincias o países. Se suma a eso que tales estudios tratan predominantemente de la implementación de las políticas de evaluación, enfocando sus aspectos más instrumentales, sus protocolos, sistemas y procesos de ejecución, siendo aún predominantemente de naturaleza exploratoria: conocer lo que existe y cómo es ejecutado. Las conclusiones también parecen no convergir, existiendo para cada punto negativo con relación a la evaluación de directores un punto positivo (Davis *et al.*, 2011).

Aunque la investigación ha logrado avanzar en el terreno de la evaluación de directores, mapear el campo y explorar aspectos que la definen, los resultados muestran que se trata todavía de un tema donde hay más preguntas que respuestas, incluso en aspectos más operacionales como qué instrumentos utilizar y cómo asegurar su coherencia con los propósitos y contenido de la evaluación. La práctica en ese campo parece anteceder a la teoría. Elliott y Clifford (2014) llevaron a cabo una amplia revisión sobre instrumentos de evaluación concluyendo que aún existe una gran brecha teórica y de fundamento empírico en ese tema, capaz de dar mayor consistencia y validez a los instrumentos utilizados. Así, se percibe una preocupación mayor sobre aspectos prácticos del tipo qué evaluar y con qué instrumentos, aunque en ambos casos no se disponga de una base teórica y empírica sólida sobre la cual ascender, sea el análisis del contenido de la evaluación de liderazgo escolar, sea el análisis de los instrumentos utilizados.

Sin embargo, el esfuerzo investigador ya ha producido síntesis que buscan caracterizar un modelo de liderazgo escolar que pudiera ser efectivo para la mejoría del desempeño académico de los estudiantes (Leithwood, 2004; Hitt y Tucker, 2015). Modelos conceptuales pueden servir para la orientación y diseño de sistemas de evaluación de desempeño. La fragilidad teórica de esos modelos no impide que los sistemas educativos avancen en la experimentación, dado que sigue la necesidad de evaluar el liderazgo escolar para conocer las mejores prácticas, rendir cuentas a la sociedad, elaborar diagnósticos para el desarrollo profesional, certificar competencias y reconocer progresos para finalmente alcanzar mejores resultados de la institución escolar y del aprendizaje de los estudiantes.

La información sobre los directores de escuela y su desempeño en el contexto iberoamericano

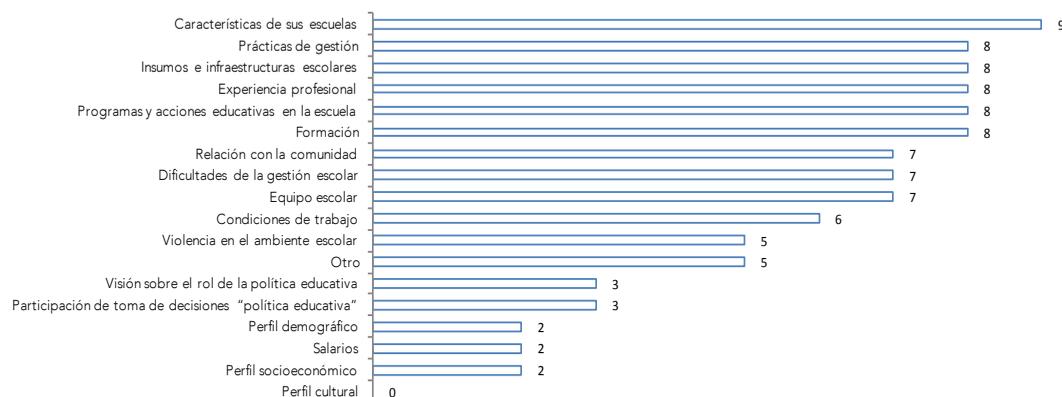
El interés por conocer y evaluar a los directores de escuela ha crecido a lo largo de los últimos años en los países iberoamericanos. El número de países que recogen datos sobre el liderazgo escolar, su perfil, formación y experiencia, visión y valores, condiciones de trabajo y desafíos de gestión, así como sobre las características de sus escuelas es significativo. Hoy se aplican instrumentos de recogida de información sobre los directores escolares en 12 de los 20 países analizados en la encuesta de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)³¹, y al menos un tercio de ellos lo hacen anualmente, incluso uno semestralmente (Nicaragua).

Entre las variables recogidas las más frecuentes están las “características de las escuelas”, “prácticas de gestión”, “insumos e infraestructuras escolares”, “experiencia profesional”, “programas y acciones educativas en la escuela” y “formación”. Otros aspectos, como el perfil demográfico, socioeconómico y cultural de los directores, así como sus salarios, participación de la toma de decisiones y visión sobre la política educativa son recogidos con menos frecuencia (Gráfico 4.1).

³¹ En caso de Brasil el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) envió el cuestionario del IESME-OEI (traducido al portugués) a los sistemas estatales de enseñanza. Desde los 26 Estados de la Federación y el Distrito Federal se recibió respuesta de 13 unidades federativas: Distrito Federal, São Paulo, Paraíba, Espírito Santo, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Ceará, Santa Catarina, Rondônia, Amazonas y Acre. Estas unidades federativas están distribuidas por las cinco regiones geográficas de Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sureste y Sur).

También en países federados, por ejemplo Brasil, el nivel estadual dotado de autonomía administrativa y pedagógica con respecto al sistema de enseñanza ha emprendido esfuerzos de recoger datos y construir sistemas de información que ayuden a acompañar la gestión escolar y las características de los directores. En Brasil, 9 de los 13 estados investigados que han respondido al cuestionario del IESME-OEI, declaran aplicar algún tipo de instrumento de recogida de información periódicamente.

Gráfico 4.1. Frecuencia de las variables recogidas sobre los directores de escuela en los países iberoamericanos



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

La evaluación de desempeño de los directores de escuela está presente en 17 de los 20 países investigados³² (85%), no existiendo en El Salvador y Guatemala³³ (tabla 4.1). En la gran mayoría de los países es obligatoria, siendo voluntaria en Paraguay. En Chile hay dos iniciativas de evaluación, una de carácter obligatorio, el *Convenio de Desempeño*, previsto en ley desde 1997³⁴, y otra de carácter voluntario, la *Asignación de Desempeño Colectivo*, regulada en ley de 2004.

Cuando existe, la evaluación en los países iberoamericanos está regulada bien sea en una ley general o en algún reglamento específico (Tabla 4.1). Los sistemas de evaluación surgen principalmente a partir de los años 90. El registro más antiguo es de Bolivia (1957), seguido de República Dominicana (1993) y España (1995) y los más recientes son el de Honduras (2013), México (2015). En Perú (2018) empezará próximamente la evaluación de directores escolares en su sistema educativo (Gráfico 4.2).

En Argentina, existen sistemas de evaluación del desempeño cuyos contenidos y ámbitos de evaluación varían en cada localidad.

En Brasil, 8 de los 13 estados investigados declaran tener sistemas para evaluar el desempeño de los directores (62%), siendo voluntaria solo en Mato Grosso y Rondônia, estados donde la evaluación no está reglada. La disposición legal más antigua es de Ceará, 2004, si bien no se está aplicando actualmente. Sao Paulo y Tocantins informan que desde 2007 llevan a cabo la evaluación

³² En Brasil también está presente ya que hay sistemas educativos estaduais que evalúan los directores.

³³ En Guatemala se tiene la Orden Francisco Marroquín, Maestro 100 puntos, como aspectos para resaltar la labor docente en servicio. La Orden Francisco Marroquín es una distinción honorífica de Guatemala, creada en 1963. Se concede a educadores distinguidos, el 25 de junio de cada año, ocasión en la que se celebra el Día del Maestro.

³⁴ El *Convenio de Desempeño* está reglado por los Artículos 33 y 34 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1997, posteriormente modificado por la Ley N° 20.501 de 2011.

de los directores. Mato Grosso no tiene regulaciones, pero informa llevar a cabo la evaluación de directores desde 2009. El Amazonas y Mato Grosso del Sur tienen regulaciones desde 2016. Dos estados informan que iniciarán la evaluación en 2017 (Rondônia y Santa Catarina).

Tabla 4.1. Sistemas de evaluación de desempeño en los países iberoamericanos

País	Sistema de evaluación de desempeño de los directores escolares					
	¿Existe un sistema de evaluación de desempeño?	¿Esta evaluación está regulada?			Año inicio de la evaluación	
		En alguna ley u otra normativa de carácter general	En algún reglamento específico	No está regulado		
Argentina	Sí		X			
Bolivia	Sí, obligatoria		X		1957	
Brasil	Acre	No	N/A	N/A	N/A	
	Amazonas	Sí, obligatoria	X	X	2016	
	Ceará	Sí, obligatoria	X		2004 ⁽⁴⁾	
	Distrito Federal	No	N/A	N/A	N/A	
	Espírito Santo	No	N/A	N/A	N/A	
	Mato Grosso do Sul	Sí, obligatoria		X	2016	
	Mato Grosso	Sí, voluntaria			X	2009
	Paraíba	No	N/A	N/A	N/A	N/A
	Rondônia	Sí, voluntaria			X	2017
	Rio Grande do Sul	No	N/A	N/A	N/A	N/A
	Santa Catarina	Sí, obligatoria	X			2017
	São Paulo	Sí, obligatoria	X			2007
Tocantins	Sí, obligatoria	X			2007	
Chile	(1)	X ⁽²⁾			1997 ⁽⁵⁾	
Colombia	Sí, obligatoria	X			2002	
Costa Rica	Sí, obligatoria	X ⁽³⁾			(6)	
Cuba	Sí, obligatoria	X			(7)	
Ecuador	Sí, obligatoria	X			2011 ⁽⁸⁾	
El Salvador	No	N/A	N/A	N/A	N/A	
España	Sí, obligatoria	X			1995	
Guatemala	No	N/A	N/A	N/A	N/A	
Honduras	Sí, obligatoria	X			2013	
México	Sí, obligatoria	X			2015	
Nicaragua	Sí, obligatoria	X				
Panamá	Sí, obligatoria	X				
Paraguay	Sí, voluntaria	X	X		1998	
Perú	Sí, obligatoria	X			2018	
Portugal	Sí, obligatoria		X		2009	
República Dominicana	Sí, obligatoria	X	X		1993	
Uruguay	Sí, obligatoria				(9)	

N/A: no aplica

Bolivia: Desde 2017, se ha reglamentado que la evaluación de desempeño se realizará en dos ámbitos: Gestión curricular y gestión administrativa. Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 001/2017 Artículo 28.

Brasil posee 26 estados y el Distrito Federal. De esos, 13 respondieron al cuestionario sobre liderazgo escolar.

(1) Chile: Se considera en la categoría "obligatoria" el Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) que deben suscribir los directores seleccionados mediante concurso público. Destinado a establecimientos municipales. Se considera en la categoría "voluntaria" a la evaluación de cumplimiento del Convenio de Desempeño para impetrar la Asignación de Desempeño Colectivo. Destinado a establecimientos municipales y particulares subvencionados.

(2) Chile: Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño): Regulada por los Artículos 33 y 34 del Decreto con Fuerza de Ley n° 1 de 1997, posteriormente modificado por la Ley N° 20.501 de 2011. Asignación de Desempeño Colectivo: Regulada por el Artículo 18 de la Ley N° 19.933 de 2004.

(3) Costa Rica: Está regulada y establecida por la Ley de Carrera Docente, el Título II del Estatuto de Servicio Civil.

(4) Brasil (Ceará): La evaluación de directores está prevista por el Art. 7°, § 2° de la Ley N° 13.513, sin embargo no está siendo aplicada.

(5) Chile: Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) para directores seleccionados mediante concurso público: fue aprobada en 1997 y modificado en 2011. Asignación de Desempeño Colectivo: fue aprobada en 2004.

(6) Costa Rica: No se conoce una fecha exacta pero desde que se organizó la educación en el país se ha dado esta evaluación a dichos funcionarios.

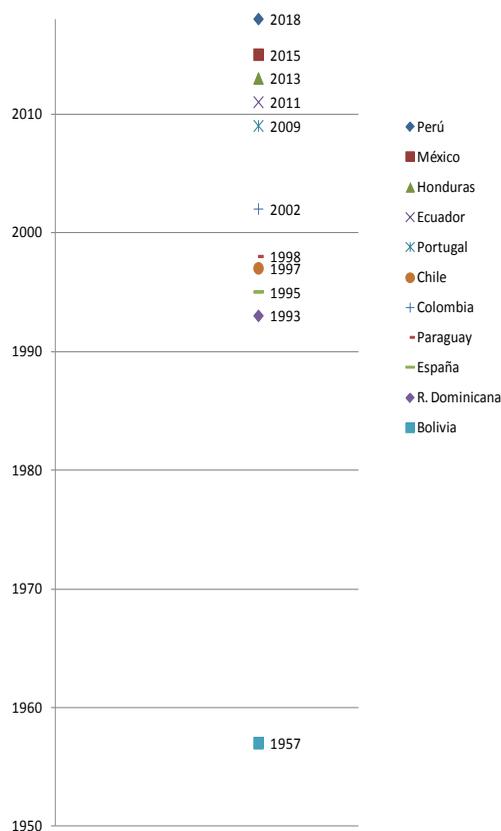
(7) Cuba: 1er año.

(8) Ecuador: La Ley de Educación Intercultural se publicó el 31 de marzo de 2011. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) se creó en noviembre de 2012. El proceso de evaluación diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) se encuentra en construcción y se ejecutará próximamente.

(9) Uruguay: Ley General de Educación. Ley N° 18.437, disponible en:

<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp6397814.htm>
 Estatuto del funcionario docente de la administración nacional de educación pública, disponible en:
http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
 Artículo 5 (de Centros de Educación Infantil autorizados por MEC) del Decreto N° 268/014. Reglamentación de la Ley 18.437, Ley general de educación: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/268-2014>
 RC 52/02/2013 Oficio N° 409/2013 disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=6697:rc-52022013-oficio-n-4092013&catid=174
 Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Gráfico 4.2. Año de inicio de la evaluación de directores de escuela en los países iberoamericanos



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario.
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Las finalidades de los sistemas de evaluación de desempeño de los directores de escuela

¿Para qué se evalúa? La finalidad de la evaluación de desempeño puede variar dependiendo si el foco es **formativo** o **sumativo**. Históricamente la evaluación de directores surge con el enfoque **sumativo** (Portin et al., 2006), de carácter limitado a aspectos ligados a la supervisión directa del trabajo de la dirección escolar con respecto al cumplimiento de deberes y obligaciones, asumiendo una naturaleza eminentemente de control sobre la gestión y su conformidad con reglamentos y normas. El foco de la evaluación sobre objetivos y metas establecidos en planes y contratos de

trabajo, con el objetivo de mensurar resultados en períodos previamente establecidos, también caracteriza el énfasis sumativo de la evaluación, donde determinar el resultante del trabajo del director es el objetivo central de la evaluación.

En el contexto de cambios e innovaciones el enfoque de la evaluación de desempeño tiende a ser de carácter *formativo*, es decir, volcado hacia la identificación de las necesidades de desarrollo profesional de los directores en vista de objetivos de cambio, reformas estructurales o innovaciones educativas para los cuales el director representa un papel central (Portin *et al.*, 2006; Borden, 2012).

Las finalidades de la evaluación de directores en los sistemas de enseñanza son múltiples y no excluyentes, pueden ocurrir en simultaneidad (Thomas *et al.* 2000). La *rendición de cuentas*, en relación con objetivos y metas trazadas, le da a la evaluación de directores un carácter más de control de la gestión y de sus resultados institucionales. Los interesados en esta evaluación, en general, incluyen los supervisores del sistema escolar, pero también los responsables del sistema de enseñanza (el gobierno) y la sociedad que lo financia por medio de impuestos.

En segundo lugar, la evaluación también puede ocurrir con el propósito de *certificación de competencias* para efectos de selección/contratación de los candidatos a los cargos de director o para el mantenimiento de los ya nombrados para el ejercicio de la función. En este caso, entre los principales interesados se encuentran los gestores de personas en los organismos dirigentes de los sistemas educativos, los organismos reguladores y de control, y los gestores de los sistemas de enseñanza.

Un tercer propósito de la evaluación es el *reconocimiento o premiación* de los directores evaluados sea por medio de la progresión por mérito en la carrera de gestor escolar, en general asociada a niveles de remuneración más elevados, sea por la concesión de premios, bonos u otra forma de reconocimiento público al buen desempeño del liderazgo escolar. Son promotores de la evaluación con ese propósito los gestores de los sistemas de enseñanza interesados en el uso de incentivos profesionales en la búsqueda del buen desempeño de la gestión y de los resultados escolares y en la generación del efecto demostración. Así, la evaluación puede servir al propósito de diagnóstico del perfil y actuación del director para instruir programas de desarrollo profesional y de la práctica de liderazgo escolar con la intención de contribuir para la mejoría del funcionamiento de la escuela y de sus resultados.

Se puede afirmar que la finalidad última en las políticas y prácticas de evaluación de directores es diseminar una visión sobre liderazgo escolar e inducir a que la dirección escolar pueda actuar de forma más efectiva posible para el alcance de resultados educativos pretendidos.

Tabla 4.2. Las finalidades de la evaluación de desempeño de los directores escolares

País	Finalidad									
	Rendición de cuentas a los superiores y/o a la sociedad	Diagnóstico con vistas al desarrollo profesional	Cambio de prácticas y comportamientos	Certificación de competencias	Promoción en la carrera/remuneración	Reconocimiento/Premiación	Mejoramiento de los resultados educacionales	Promoción sobre lo que sea liderazgo efectivo	Otro	
Argentina										(1)
Bolivia	X		X	X		X	X		X	
Acre	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Amazonas	X	X	X			X	X	X		
Ceará	X	X	X				X	X		
Distrito Federal	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Espirito Santo	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mato Grosso do Sul	X	X	X	X			X	X		
Mato Grosso	X	X	X			X	X	X		
Paraíba	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Rondônia			X			X	X			
Rio Grande do Sul	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Santa Catarina	X	X	X				X		X	X ⁽¹⁰⁾
São Paulo	X	X	X				X	X	X	X ⁽¹¹⁾
Tocantins		X	X				X	X		
Chile	X ⁽²⁾		X ⁽³⁾			X ⁽⁴⁾	X ⁽⁵⁾			
Colombia		X	X			X				
Costa Rica	X									X ⁽⁶⁾
Cuba	X	X	X	X		X	X	X	X	X ⁽⁷⁾
Ecuador			X	X						
El Salvador	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
España	X	X	X	X			X			
Guatemala	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Honduras										X ⁽⁸⁾
México		X				X	X	X		
Nicaragua			X				X			

País	Finalidad									
	Rendición de cuentas a los superiores y/o a la sociedad	Diagnóstico con vistas al desarrollo profesional	Cambio de prácticas y comportamientos	Certificación de competencias	Promoción en la carrera/remuneración	Reconocimiento/Premiación	Mejoramiento de los resultados educacionales	Promoción sobre lo que sea liderazgo efectivo	Otro	
Panamá	X	X	X				X	X		
Paraguay	X	X					X			
Perú	X								X ⁽⁹⁾	
Portugal	X	X			X		X			
República Dominicana	X	X	X	X	X	X	X	X		
Uruguay ⁽¹²⁾										

N/A: no aplica

(1) Argentina: Los contenidos y ámbitos de la evaluación por tanto varían en cada localidad.

(2) Chile: Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) y Asignación de Desempeño Colectivo cumple con esta finalidad de evaluación.

(3) Chile: Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) y Asignación de Desempeño Colectivo cumple con esta finalidad de evaluación.

(4) Chile: Asignación de Desempeño Colectivo cumple con esta finalidad de evaluación. Corresponde a un reconocimiento monetario.

(5) Chile: Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) cumple con esta finalidad de evaluación.

(6) Costa Rica: Con base en esta evaluación se tiene derecho al pago de la anualidad, con calificación mínima "Bueno".

(7) Cuba: Comprender los desempeños de los directivos y generalizar buenas prácticas.

(8) Honduras: Hasta ahora las evaluaciones no han tenido ningún efecto.

(9) Perú: Ratificación o salida del cargo.

(10) Brasil (Rondônia): Evaluación del Plan de Gestión Escolar por el Conselho Deliberativo Escolar y Gerência Regional de Ensino.

(11) Brasil (São Paulo): Evaluación Periódica del Desempeño Individual (Avaliação Periódica de Desempenho Individual - APDI)

(12) Uruguay: Programa de CINE 0 y 1 disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2014/dir_ceip/del_curso_u.pdf

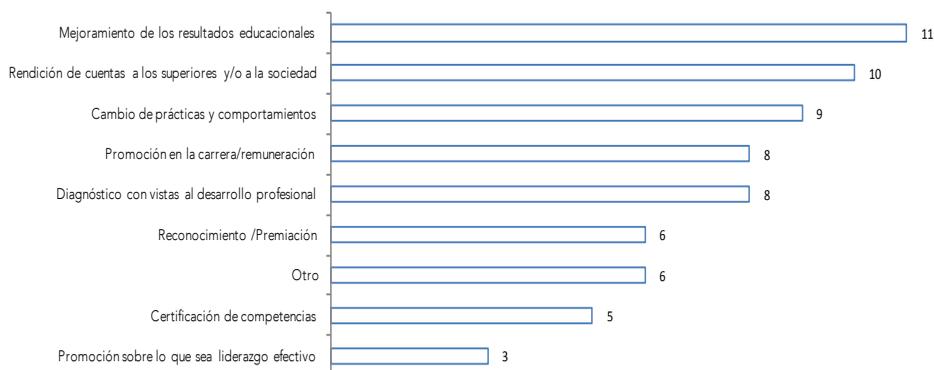
Programa CINE 2 y 3 disponible en:

http://www.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/Curso_de_Formacin_en_direccin_de_centros.pdf

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Todas estas finalidades se encuentran en los países iberoamericanos que, en general, indican más de una, siendo la más frecuente la búsqueda del mejoramiento de los resultados educacionales (Gráfico 4.3). Lo mismo ocurre en los estados brasileños, donde 8 de los 13 estados investigados informan la mejoría de los resultados como una de las finalidades de la evaluación promovida en sus sistemas de enseñanza (ver gráfico al final del capítulo “Gráficos Brasil”).

Gráfico 4.3. Frecuencia de las finalidades de la evaluación de desempeño de los directores escolares en los países iberoamericanos



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

La búsqueda del desarrollo profesional del liderazgo escolar para la mejoría de la gestión pedagógica, con el fin de obtener mejores resultados de aprendizaje, es uno de los objetivos de la evaluación de directores más destacados por la literatura académica. En ese sentido, el carácter formativo de la evaluación de directores gana énfasis. El desarrollo profesional del liderazgo escolar es comprendido como condición necesaria para la mejoría de los resultados académicos de los estudiantes, estando en segundo lugar apenas en relación con el profesor. La evaluación del director debería favorecerlo. Paradójicamente, en el actual contexto de aumento de la demanda social sobre los resultados de las escuelas, –una tendencia galvanizada por la diseminación de exámenes estandarizados en escala nacional y por la clasificación de escuelas practicada en diversos países–, gran parte de los sistemas de evaluación de directores actualmente en vigor, inclusive en los países de la OCDE, pone el énfasis en la finalidad sumativa de la evaluación (Radinger, 2014), en la cual el resultado obtenido por la escuela es el criterio base para la evaluación del director y de su gestión. El riesgo aquí es de pérdida del sentido formativo de la evaluación del liderazgo escolar.

En los países iberoamericanos analizados, también se apunta el mejoramiento de los resultados educacionales como la finalidad más frecuente de la evaluación de directores, pero no se presentan con la misma importancia la finalidad de diagnóstico con vistas al desarrollo profesional y el cambio de prácticas y comportamientos. Aún menos se enfatiza la promoción sobre el liderazgo efectivo. Cuba, Panamá y República Dominicana son los únicos países que combinan esas tres finalidades con el mejoramiento de los resultados. Eso sugiere una comprensión de que el

progreso del desempeño de los estudiantes se alcanzaría sin que fuera necesario el desarrollo profesional del liderazgo escolar o el cambio de prácticas de gestión o, incluso, sin que fuera necesario pensar la evaluación del director con estas finalidades.

Eso deja poco espacio para que la evaluación contribuya al desarrollo profesional, atienda a las necesidades individuales y sea adecuada a los desafíos específicos de cada escuela, contribuyendo para el cambio en las prácticas de gestión. La finalidad de la evaluación centrada en la mejoría de los resultados, disociada del desarrollo profesional y del cambio de prácticas de gestión, lleva a que la definición del criterio de evaluación del director tome como base simplemente el resultado académico de los estudiantes, pudiendo sesgar la práctica de evaluación del liderazgo escolar en dirección al foco sumativo de la evaluación (por ej. la evaluación de directores en China descrita por Chu y Cravens, 2012). Tener en cuenta ese riesgo es fundamental en el momento que se diseña un sistema de evaluación de directores de escuela.

La finalidad de la evaluación de directores parece también guardar correspondencia con el grado de descentralización que caracteriza los sistemas de enseñanza. Radinger (2014) muestra que en los países de la OCDE con estructuras de gestión y decisión centralizadas, la evaluación de directores cumple predominantemente la función de cobrar cuentas a los directores por su desempeño y por la calidad de la educación en sus escuelas, muchas veces condicionado al proceso de renovación contractual del director escolar. Países de estructura centralizada (por ej. Portugal) o comunidades autónomas con transferencia de competencias (como en España) pero con gestión centralizada, presentan finalidades de carácter más sumativo (conceder aumentos salariales y promociones) con poca o ninguna finalidad de carácter formativo (promover el desarrollo profesional). Ejemplo semejante ocurre en Chile, con un sistema descentralizado en la enseñanza básica, en lo que la rendición de cuentas a los superiores por medio de la evaluación del director puede ocasionar la renuncia anticipada del director cuando el grado de cumplimiento de los objetivos acordados en el convenio de desempeño sean insuficientes de acuerdo a los mínimos que establezca (Gobierno de Chile, 2011).

La finalidad con la que se evalúa orienta el contenido de la evaluación, los aspectos del liderazgo que son valorados, los criterios que son utilizados, los instrumentos, y hasta los usos y usuarios del resultado de la evaluación. La información generada sobre los directores y su gestión varía según la finalidad con que se evalúa a los directores. Las consecuencias y usos de la evaluación también van a depender de la finalidad que motivó la evaluación del liderazgo escolar.

Contenido, ámbito y criterios de la evaluación de directores

El ámbito evaluativo del liderazgo escolar y de su desempeño es amplio y puede abarcar temas tan diversos como el perfil y las características personales de quien ejerce el liderazgo escolar, las condiciones para que se logre éxito, los factores de contexto que interfieren con el desempeño, las capacidades, competencias y comportamientos deseables al ejercicio efectivo de la función

de liderazgo, la visión e influencia que tiene la comunidad escolar sobre el desempeño del director y otros aspectos que se van sumando a medida que avanza la práctica evaluativa y la investigación académica sobre el tema. La definición del contenido, ámbito y criterios de la evaluación varían en conformidad con la visión y abordaje adoptadas por los diferentes países.

Uno de los aspectos más importantes a ser definidos en la evaluación del director escolar es *qué evaluar* y con qué criterios. ¿Cuál el contenido de la evaluación? ¿Qué dimensiones deben ser consideradas? ¿Qué aspectos del trabajo del director considerar? ¿Qué criterios utilizar para evaluar la práctica de los directores escolares?

Con múltiples funciones que permean la gestión pedagógica, administrativa, financiera y comunitaria, la elección del contenido de la evaluación es, al mismo tiempo central, y de difícil estandarización. Ginsberg y Thompson (1990) alertan de los diversos dilemas enfrentados a la hora de buscar un sistema para evaluar a los directores escolares. La variedad de entendimientos y multiplicidad de papeles atribuidos a los directores escolares lleva a los autores a concluir que la naturaleza del trabajo desempeñado por el director es de difícil estandarización. Aun cuando la función de dirección está bien especificada, no es automático el entendimiento sobre lo que debe ser realizado para el desempeño de la función. Por ejemplo, la función de “liderazgo pedagógico” puede dar lugar a diversos entendimientos sobre lo que debe hacer el director satisfactoriamente para esta función y cómo debe ser realizada para asegurar los resultados pretendidos. Radinger (2014) destaca que, aunque en prácticamente todos los países de Europa los directores sean evaluados en cuanto a su liderazgo pedagógico, en apenas uno fueron desarrollados estándares de referencia para evaluar este aspecto.

Los directores están sujetos también a diversas expectativas con relación a su desempeño por parte de diferentes grupos (estudiantes, familias, docentes, supervisores, asociaciones profesionales, etc.) que no siempre forman un conjunto coherente y, por lo tanto, no son fácilmente reducibles a estándares fijos, variando según el contexto y el grupo escolar. Esas expectativas pueden entrar en conflicto con el estándar de las normas o estar presentes tácitamente en las reglas y reglamentos que orientan el trabajo de la dirección escolar. Las áreas en las cuales se reconoce que el director debe rendir cuentas también varían en función de a quiénes debe rendir cuentas. Además, los objetivos institucionales de los cuales deben rendir cuentas varían de forma que la idea de estandarizar una medida de desempeño se torna tarea ardua.

Portin *et al.* (2006) identifican cinco grandes tendencias de cambio en lo que se refiere al contenido de la evaluación de directores escolares: evaluación de comportamientos observables en vez de atributos personales; adopción de estándares profesionales de desempeño como base de la evaluación; foco en los resultados de aprendizaje; énfasis en el desarrollo profesional; y consideración del contexto de actuación del director.

Thomas *et al.* (2000) señalan cuatro abordajes de la evaluación de directores en la literatura que enfatizan (1) los resultados de las escuelas; (2) la descripción del papel del director y de lo que debe ejecutar en su trabajo; (3) las cualidades y características personales de los directores relativas a competencias, conocimientos y habilidades; y (4) los comportamientos relacionados con los resultados según los hallazgos de la investigación empírica.

Gaziel (2008) en su revisión de la literatura identifica siete enfoques en las prácticas de evaluación de directores escolares: (1) el alcance de objetivos; (2) estándares de desempeño; (3) cualidades personales; (4) papel del director; (5) comportamientos eficaces; (6) eficiencia; y (7) satisfacción de los subordinados. El autor destaca los abordajes de la evaluación de directores, sus enfoques, críticas y limitaciones (ver en el anexo 4.1. Tablas).

El *alcance de objetivos* en general incluye metas institucionales que pueden variar desde mejoras de eficiencia en el uso de recursos hasta el progreso académico de la escuela. El atractivo de ese enfoque es su aparente simplicidad en determinar el suceso del liderazgo escolar. Objetivos de mejoría de indicadores que traduzcan, por ejemplo, el desempeño de la escuela y de su gestión son de fácil comunicación y evaluación en relación a su alcance. El buen director sería aquel que alcanza los objetivos institucionales acordados para un determinado período. Sin embargo, la multiplicidad de objetivos a enfrentar por los directores y el bajo control que tiene el director sobre algunos de los procesos de los cuales dependen esos objetivos no cualifica este abordaje como exenta de dificultades prácticas.

El abordaje de *los estándares de desempeño* pone el énfasis sobre la calidad de lo realizado por el director de escuela en comparación con un estándar definido. El enfoque aquí es sobre el proceso de trabajo, lo que se realiza, cómo se realiza y con qué calidad. Si uno se distancia del estándar definido, pierde en términos de evaluación de desempeño. Una dificultad aquí es que la elección sobre *qué y cómo hacer* no deja espacio para que las necesidades contextuales de cada escuela sean consideradas. Aun el *cómo* supone la observación de la acción lo que ni siempre es posible en el concreto del proceso de evaluación³⁵. Además, la definición de estándares de calidad para la acción no es simple y a veces se confunde con la atribución de calidad a los resultados obtenidos.

Un tercer abordaje destaca las *cualidades personales* del director escolar como criterio de evaluación. Poseer o no algunas capacidades para la acción como dominio de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) considerados clave para la efectividad global de la gestión escolar es el criterio discriminante para la evaluación del liderazgo escolar. Algunas dificultades de ese abordaje son: tales cualidades personales no son de fácil definición (¿cuáles son decisivas?); su eficacia es en general contextual y depende de la interacción en el proceso de la acción (¿qué combinación de cualidades hace diferencia en cual contexto?); los indicadores necesitan ser contruidos para identificarlas (¿cómo saber si están presentes en el caso concreto?).

³⁵En el caso de los docentes la observación en el aula es el recurso metodológico utilizado para evaluar su desempeño. El espacio y tiempo de la acción están bien definidos y controlados por el observador, lo que no ocurre en caso de la acción del directivo escolar.

El abordaje del *papel del director* es un enfoque de naturaleza más normativa. La hipótesis de desempeño aquí funciona por una fórmula de tipo “si uno asume su papel y responsabilidades definidos en el reglamento, lo logrará en la gestión”. Hay el supuesto de un papel ideal del director conocido y bien delimitado capaz de producir éxito en la gestión escolar. Ocurre que la definición de papeles esenciales es de difícil delimitación. Por otro lado, las exigencias de lo cotidiano imponen tareas y papeles que no se limitan a lo normativo y además son difíciles de ser contabilizadas en el proceso de evaluación. Por ejemplo, las expectativas de las familias, docentes y estudiantes sobre el papel del director tienden a moldearlo alejándolo del papel formal. Eso lleva a otro aspecto relevante que es tener control sobre este papel. Evaluar al director con base en el rol de hecho desempeñado exige flexibilidad, lectura del contexto, capacidad de recoger datos e interpretarlos. En consecuencia, la evaluación se relativiza en función del contexto.

El enfoque de los *comportamientos eficaces* busca seguir lo que la investigación empírica tiende a decir sobre escuelas eficaces. El análisis de lo que hacen los directivos de las escuelas con buen desempeño lleva a modelos de liderazgo escolar eficaces y a recomendaciones sobre a qué deben dedicar su tiempo los directores. Este enfoque evoca el ideal *taylorista* de una gestión científica de los procesos de trabajo para generar ganancias de eficiencia y productividad. Evitar el esfuerzo y tiempo perdido en actividades donde no hay oportunidades de éxito y enfocarlos donde es más probable que exista. La validez de ese enfoque es relativizada si se baja del contexto macro de los sistemas de enseñanza al contexto micro de la realidad de un centro educativo. La investigación de las escuelas eficaces ya ha reconocido que los factores de éxito son contextuales y por lo tanto lo deben ser los comportamientos eficaces de los directores de escuela.

El abordaje de *eficiencia* es de cuño eminentemente económico y está interesado en mantener la efectividad con la reducción de recursos o de aumentarla con los mismos recursos. El manejo de los insumos de mantenimiento de la escuela, la elección sobre en qué invertir nuevos recursos y el uso de los recursos disponibles son utilizados como criterios de evaluación. Aquí desempeño significa ser eficiente. El reduccionismo de la evaluación del director a su capacidad de economizar o hacer mejor uso de los recursos en general no considera que, de hecho, el director posee límites de autonomía en el manejo de recursos y puede poner en riesgo objetivos educacionales y la misma misión institucional de la escuela.

Por último el abordaje de la *satisfacción de los subordinados* tiene en cuenta la visión de los demás miembros de la comunidad escolar sobre el desempeño del director, en particular la percepción de los funcionarios de la escuela. El riesgo de sesgo en la evaluación, provocado por los intereses y actitudes corporativistas de los funcionarios, es la mayor fragilidad de este enfoque de la evaluación. Por otro lado, tener en cuenta la visión de los colaboradores, familias, estudiantes y funcionarios de la escuela en un proceso participativo de la evaluación del director puede contribuir a la gestión social de la escuela, crear sentido de pertenencia y acercar la escuela de la comunidad.

De hecho todos esos abordajes tienen ventajas y limitaciones. Pueden complementarse en contextos específicos y en la práctica, como veremos más adelante, están presentes en distintas combinaciones en los países iberoamericanos.

Entre esos abordajes el *enfoque en los objetivos alcanzados* parece dominar la escena evaluativa cuando el énfasis es el resultado académico de la escuela. Sin embargo, no faltan críticas a ese abordaje. Heck y Marcoulides (1996), por ejemplo, argumentan que el director no tiene control sobre muchas de las variables que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula y que determinan buena parte de lo que se alcanza en términos de resultados académicos. Su influencia sería, por tanto, de naturaleza indirecta sobre esos resultados, afectándolos por medio de la provisión de recursos, el mantenimiento de un buen clima escolar, orientando objetivos y expectativas de desempeño y asegurando que haya gestión pedagógica junto a los docentes capaz de dinamizar las prácticas curriculares y las estrategias de enseñanza. En ese sentido, evaluar a los directores apenas en base a los resultados académicos de los estudiantes implicaría un reduccionismo conceptual de lo que significa el liderazgo escolar y una comprensión limitada del objeto de su papel en la gestión escolar (Bolívar, 2015), aunque esté consensuado que la escuela deba ser gestionada y operar de forma que todos los estudiantes puedan aprender.

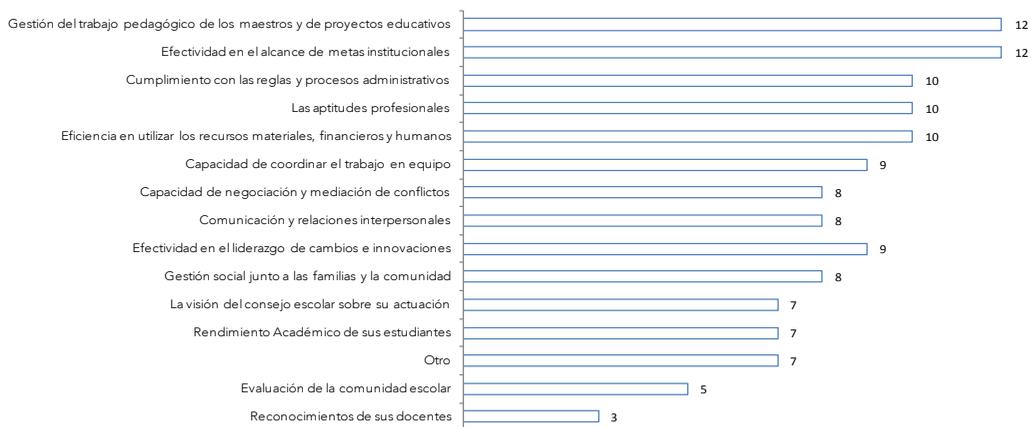
A pesar de la tendencia creciente de poner el énfasis de la evaluación de los directores en el alcance de objetivos de mejoría de los resultados del aprendizaje (por lo tanto destacando su papel de liderazgo pedagógico), hay aún un descompás entre propósitos, criterios e instrumentos cuando el enfoque es el liderazgo pedagógico (Bolívar, 2015). Eso podría explicar, en parte, por qué el estilo de liderazgo administrativo aún prevalece en muchos países, como apunta el informe del Estudio TALIS (*The OECD Teaching and Learning International Survey*) (OECD, 2009. En: Radinger, 2014). El informe de la Wallace Foundation (2009), por ejemplo, apunta que, a pesar de la gran difusión en los EE.UU. del estándar de liderazgo basado en el aprendizaje (creado en 1994 por el *Interstate School Leaders Licensure Consortium – ISLLC*) como criterio para la evaluación de directores escolares, que es adoptado en todo o en parte en más de 40 estados norteamericanos, ese estándar coexiste con la escasez de instrumentos y procesos que sean capaces de darles efectividad en la realidad de los distritos escolares.

Aun así, a ejemplo de los estándares del ISLLC, esos criterios encuentran límites cuando se enfrentan a desafíos puestos por la creciente diversidad escolar. Poca o ninguna referencia se hace en los parámetros de evaluación a cuestiones de equidad o a desigualdades en las ofertas y resultados educacionales que afectan grupos de género, clase social, necesidades especiales, minorías étnico-raciales o culturales, o de orientación religiosa o sexual, entre otros grupos marginalizados en el espacio escolar (Galloway y Ishimaru, 2015). ¿Qué conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas precisan ser fomentados y evaluados para que los directores escolares puedan tener éxito en el enfrentamiento de esas desigualdades, en la promoción de justicia y equidad, y en el atendimento de necesidades especiales en el espacio escolar? El descompás entre los desafíos que el espacio escolar presenta a la gestión del director y los parámetros utilizados para

evaluar su desempeño pone en evidencia la necesidad de una constante revisión y legitimación de esos parámetros, si lo que se persigue es que ellos existan en conexión con la realidad del director de escuela.

La investigación en los países iberoamericanos muestra que el enfoque de la evaluación sobre la gestión del trabajo pedagógico es predominante, seguida de la efectividad en el alcance de metas institucionales y del cumplimiento con las reglas y procesos administrativos (Gráfico 4.4).

Gráfico 4.4. Aspectos considerados en la evaluación del desempeño en los países iberoamericanos



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Las dimensiones menos presentes son las de carácter comunitario / participativo que incluyen el reconocimiento de sus docentes, la evaluación de la comunidad escolar y del consejo escolar sobre su desempeño y la capacidad de gestionar junto a las familias y la comunidad local (Tabla 4.3). Sorprende el hecho de que el rendimiento académico de los estudiantes sea poco mencionado (solo en 7 de los 17 países donde existe evaluación del director lo consideran). Eso contrasta con el énfasis puesto en el alcance de metas institucionales sugiriendo que tales metas no incluyen muchas veces metas académicas de desempeño. Contrasta todavía más con la finalidad de la evaluación que está más presente entre los países investigados, la de mejoramiento de los resultados educacionales. Ecuador, Chile, Nicaragua, México, Paraguay y Portugal sustentan como una de las finalidades de la evaluación de directivos el mejoramiento de los resultados educacionales; sin embargo, no tienen el rendimiento académico de los estudiantes como uno de los aspectos considerados en la evaluación de desempeño de los directores escolares. En contraste, Bolivia, Cuba, España y República Dominicana asocian la evaluación de los directivos con el rendimiento académico de los estudiantes al mismo tiempo en que sustentan la finalidad del mejoramiento de los resultados educacionales. En caso de Brasil, 8 de los 13 estados investigados que mantienen como una de las finalidades de la evaluación de directores el mejoramiento de los resultados educacionales también consideran el rendimiento académico de sus estudiantes como uno de los criterios de evaluación (Tabla 4.3).

Tabla 4.3. Los aspectos considerados en la evaluación de desempeño

País	Proceso de ejecución														
	Aspectos Evaluados														
	Rendimiento Académico de sus estudiantes	Reconocimientos de sus profesores	Eficiencia en utilizar los recursos ...	Evaluación de la comunidad escolar	La visión del consejo escolar sobre su actuación	Efectividad en el liderazgo de cambios e innovaciones	Las aptitudes profesionales	Cumplimiento con las reglas y procesos administrativos	Gestión social junto a las familias y la comunidad	Gestión del trabajo pedagógico ...	Comunicación y relaciones interpersonales	Capacidad de coordinar el trabajo en equipo	Capacidad de negociación y mediación de conflictos	Efectividad en el alcance de metas institucionales	Otro
Argentina	X								X						Los contenidos y ámbitos de la evaluación por tanto varían en cada localidad.
Bolivia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Acre	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Amazonas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Ceará	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Distrito Federal	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Espírito Santo	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mato Grosso do Sul	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Mato Grosso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Paraná	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Rondônia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Rio Grande do Sul	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Santa Catarina	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
São Paulo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Tocantins	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Chile															
Colombia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio
Costa Rica						X	X			X					Evaluación de la personalidad y evaluación del trabajo, donde en cada aspecto se evalúan 8 factores distintos.
Cuba	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Capacidad y expresión de la visión estratégica y el trabajo a largo, mediano y corto plazos, expresada en Áreas de Resultados Clares, Objetivos e Indicadores de medida
Ecuador															El proceso de evaluación diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) se encuentra en construcción y se ejecutará próximamente.
El Salvador	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
España	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Guatemala	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

País	Proceso de ejecución														
	Aspectos Evaluados														
	Rendimiento Académico de sus estudiantes	Reconocimientos de sus profesores	Eficiencia en utilizar los recursos ...	Evaluación de la comunidad escolar	La visión del consejo escolar sobre su actuación	Efectividad en el liderazgo de cambios e innovaciones	Las aptitudes profesionales	Cumplimiento con las reglas y procesos administrativos	Gestión social junto a las familias y la comunidad	Gestión del trabajo pedagógico ...	Comunicación y relaciones interpersonales	Capacidad de coordinar el trabajo en equipo	Capacidad de negociación y mediación de conflictos	Efectividad en el alcance de metas institucionales	Otro
Honduras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
México							X		X				X		Conocimientos y habilidades para la práctica profesional. Responsabilidades ético-profesionales
Nicaragua			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Panamá			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Paraguay			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Perú															
Portugal			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
R. Dominicana	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Uruguay															

N/a: No aplica

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017)

Continuación Tabla 4.3. Los aspectos considerados en la evaluación de desempeño

País	Proceso de ejecución		
	Criterios de evaluación utilizados (cuantitativo / cualitativo)	Estándares y/o definiciones de lo que es un buen director	¿Toma en cuenta el Contexto?
Argentina			
Bolivia	Cualitativo y Cuantitativo	No	Sí
Brasil	Acre	N/A	N/A
	Amazonas	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
	Ceará	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
	Distrito Federal	N/A	N/A
	Espírito Santo	N/A	N/A
	Mato Grosso do Sul	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
	Mato Grosso	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
	Paraíba	N/A	N/A
	Rondônia	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
	Rio Grande do Sul	N/A	N/A
	Santa Catarina	Cualitativo y Cuantitativo	Sí
São Paulo	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Tocantins	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Chile	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Colombia	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Costa Rica	Cualitativo y Cuantitativo	No	
Cuba	Cualitativo y Cuantitativo		
Ecuador	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
El Salvador	N/A	N/A	
España	Cualitativo	No	
Guatemala	N/A	N/A	
Honduras	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
México	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Nicaragua	Cualitativo y Cuantitativo	No	
Panamá	Cualitativo y Cuantitativo		
Paraguay	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Perú	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Portugal	Cualitativo y Cuantitativo	No	
República Dominicana	Cualitativo y Cuantitativo	Sí	
Uruguay			

N/A: no aplica

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Aun con respecto al criterio de evaluación se observa que la mezcla de criterios cuantitativos y cualitativos está presente en todos los países iberoamericanos que realizan evaluación de sus directores de escuela, con excepción de España, que afirma aplicar solamente criterios cualitativos. Entre los 13 estados investigados de Brasil que poseen evaluación para los directores todos mezclan abordajes cualitativos y cuantitativos (Tabla 4.3).

La idea de que el contexto de actuación del director es clave para el juicio sobre su gestión es bastante difundida en la literatura académica (Ginsberg y Thompson, 1990; Portin et al., 2006; Gaziél, 2008; Pont et al., 2008). Las condiciones iniciales del grupo escolar, la composición de los estudiantes, las expectativas de la comunidad escolar en cuanto al desempeño del director, las políticas bajo las cuales la escuela opera, las condiciones materiales de funcionamiento de la escuela, la cultura pedagógica y de trabajo de los docentes, sus valores y creencias, son todos factores que desafían y condicionan el desempeño directivo. Las cualidades personales como

conocimientos, experiencia, actitudes, habilidades... tienden a ser relativos al contexto y pueden representar o no ventajas para la actuación del director. El contexto también influye en la dirección a ser dada por la gestión escolar y sobre quiénes y cuándo debe el director ejercer influencia. En este sentido, el liderazgo para ser efectivo debe ser adaptativo al contexto de modo que pueda responder a las demandas y desafíos concretos del centro educativo.

Entre los 17 países que poseen evaluación de directivos apenas Costa Rica y Paraguay señalan no tomar en cuenta el contexto en que actúa el director de escuela en el proceso de evaluación. Entre los ocho estados investigados de Brasil que adoptan evaluación para sus directores, apenas Ceará y Tocantins afirman no considerar el contexto escolar en el proceso evaluativo (Tabla 4.3). La forma como el contexto es considerado puede variar y solamente el análisis de los instrumentos y protocolos de la evaluación permite identificarla. Este es un campo de investigación aún por ser desarrollado en el contexto de los países de Iberoamérica.

Estándares y/o definiciones de lo que es considerado un buen director existen en dos tercios de los países que evalúan a los directores. Países que implementan evaluación de directores y declaran no tener estándares para definir lo que es considerado un buen director incluyen Bolivia, Costa Rica, España, Nicaragua y Portugal. Todos los ocho estados de Brasil con evaluación de directores afirman tener parámetros para conducir sus evaluaciones (Tabla 4.3).

A continuación se detalla información al respecto aportada por los diferentes países:

En Chile el Ministerio de Educación ha publicado recientemente una actualización del documento *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* (Gobierno de Chile, 2015)³⁶, cuyo objetivo es ofrecer un conjunto de definiciones y fundamentos que orienten las prácticas de liderazgo escolar y sus necesidades de desarrollo profesional. Las prácticas más relevantes están agrupadas en cinco dimensiones y también son listados los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas mismas prácticas. A cada dimensión corresponde un conjunto de prácticas de liderazgo que son referentes para los directivos escolares (ver en el Anexo 4.1. Tablas). Este marco sirve de orientación para las políticas nacionales de desarrollo profesional, selección y evaluación de directivos, además de poner en perspectiva el concepto de liderazgo en los establecimientos educacionales.

Esos son potenciales referentes para la evaluación del liderazgo en su sentido formativo. Sin embargo, los dos sistemas de evaluación implementados en Chile (*Convenio de Desempeño* y *Asignación de Desempeño Colectivo*) se utilizan básicamente de un sistema de metas institucionales para evaluar el desempeño del directivo escolar. En ese sentido el estándar es propio de cada Establecimiento Educacional, y se establece en base al grado de cumplimiento de los objetivos acordados en el Convenio de Desempeño, que suscribe el director con el sostenedor o el representante legal de la respectiva Corporación Municipal.

³⁶ Presentado en su primera versión como el *Marco para la Buena Dirección* el año de 2005.

Colombia mantiene un sistema de evaluación de los directivos que busca la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales con fines de identificar fortalezas y aspectos de mejoramiento. Las competencias funcionales son aquellas que están definidas en los reglamentos del cargo de director de escuela y tienen un valor del 70% sobre el resultado total de la evaluación. Las competencias del comportamiento implican las actitudes, los valores, los intereses y las motivaciones con que los directores cumplen sus funciones y constituyen el 30% de la evaluación (Gobierno de Colombia, 2008). Esas comprenden: liderazgo, relaciones interpersonales, comunicación, trabajo en equipo, negociación y mediación, compromiso social e institucional, iniciativa y orientación al logro. Se eligen 3 de las 7 competencias del comportamiento para que sean evaluadas durante el año. Los directores escolares son instados a definir anualmente, en común acuerdo con los evaluadores, los aportes individuales que harán para el concurso de las metas institucionales. Esos son concretados en resultados observables y medibles. La evaluación de desempeño debe culminar en cada año con la formulación de un Plan de Desarrollo Personal y Profesional, que oriente el desarrollo individual de las competencias funcionales de los directores en los campos directivo (competencias de planeación, organización directiva y ejecución), académico (competencias pedagógica y didáctica, de innovación y de dirección académica), administrativo (competencias de administración de recursos y gestión del talento humano) y comunitario (competencias de comunicación institucional y de interacción con la comunidad y el entorno). Hay aquí un sentido marcadamente formativo de la evaluación de desempeño en Colombia cuando se vincula el alcance de resultados al desempeño de competencias funcionales bien definidas que deben ser objeto de desarrollo profesional de los directores.

En Cuba hay parámetros universales que distinguen la evaluación de los directivos. *El Certificado de Evaluación* contiene los aspectos e indicadores incluidos en el anexo 4.1. Tablas.

Los parámetros de evaluación en Cuba son un buen ejemplo de la mezcla de abordajes que en la práctica se encuentra en los sistemas de evaluación de directores escolares. El parámetro de *eficiencia y calidad en el desempeño* está asociado con el cumplimiento de objetivos institucionales, con el cumplimiento del papel del director según las definiciones formales de su cargo, con el dominio de conocimientos y actitudes deseables (calidades personales) y con estándares de desempeño, como brindar información veraz, oportuna y objetiva. Competencias comportamentales forman el segundo parámetro denominado *ética, disciplina y exigencia*, pero uno puede encontrar para este parámetro un indicador de eficiencia. El parámetro *capacidad laboral, de organización y dirección* reúne básicamente competencias funcionales y el último parámetro (de resultados alcanzados) incluye indicadores de competencias funcionales y comportamentales. Es evidente que modelos teóricos puros en general son difíciles de encontrarse implementados.

Ecuador ha diseñado un sistema de estándares de calidad educativa que engloba estándares de gestión escolar, de desempeño profesional docente, desempeño profesional directivo, de aprendizaje y de infraestructura escolar (Gobierno de Ecuador, 2012). Cuando son aplicados a los profesionales de educación dicen respecto a lo que esos deben hacer para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. El propósito es orientar, apoyar y monitorear las prácticas de

los actores educativos para que les permita una mejora continua. Los estándares de desempeño directivo están organizados en las siguientes dimensiones: planificación estratégica, gestión pedagógica, gestión del talento humano y de recursos, clima organizativo y convivencia escolar. En el anexo 4.1. Tablas se describen los estándares generales y específicos de cada una de las dimensiones.

Los estándares de desempeño delineados no explicitan el alcance de objetivos o metas institucionales, criterios de eficiencia, satisfacción de los subordinados y tampoco mencionan cualidades personales como criterios de valoración del trabajo del director. El enfoque está en lo que hace el director como un listado de prácticas que se espera producirá la mejora del aprendizaje. Este enfoque se aproxima más con el abordaje de los comportamientos eficaces. Sin embargo, el proceso de evaluación diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), creado en 2012, se encuentra en construcción y toma como referencia los estándares de desempeño profesional delineados anteriormente que se encuentran en este momento en revisión.

Desde 2013 Honduras ha realizado evaluación docente con base en la Ley Fundamental de Educación, aprobada el 22 de febrero de 2012, y en el Reglamento de Evaluación Docente de 2013. En 2015 se han reportado los resultados de la tercera evaluación docente y también a los directores de escuela (Gobierno de Honduras, 2015). Se ha logrado incorporar paulatinamente a los estudiantes, familias, docentes y comunidad en general al proceso de evaluación. En el marco conceptual de la evaluación en Honduras se afirma:

La evaluación del desempeño de una persona significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función. [énfasis añadido] (Gobierno de Honduras, 2015: 1).

Queda claro en la definición anterior que el parámetro básico de la evaluación es, por un lado, el *normativo* (lo que debe cumplir el sujeto evaluado al asumir el cargo) y, por otro, los resultados que se alcanzan en el tiempo (criterio de la calidad del desempeño de la función) mediante los que se buscan identificar las áreas para el desarrollo profesional. La cadena lógica en este modelo sigue desde la definición del papel del director hasta el resultado obtenido cuya calidad refleje el desempeño en el cargo. Por otro lado, Honduras indica en la presente encuesta que la evaluación de directivos está basada en las competencias requeridas para el desempeño de la función: liderazgo, planificación, supervisión, relaciones humanas, control, capacidad de gestión, buena comunicación, comprensión, tolerancia. O sea, está presente también el abordaje de las cualidades personales en el modelo evaluativo.

El *Informe de Evaluación Docente 2015* indica la utilización de cinco instrumentos: (a) prueba de conocimientos; (b) cuestionario de autoevaluación para el director; (c) cuestionario de evaluación para evaluar la gestión del director por parte de los estudiantes; (d) cuestionario para evaluar la

gestión del director por parte de los docentes; (e) cuestionario para evaluar la gestión del director por parte de las familias. En ese sentido los instrumentos corresponden al abordaje de la satisfacción de los subordinados, incluidos ahí los usuarios del sistema de enseñanza.

La asociación de propósitos formativos con la obtención de resultados y con amplia participación de los actores interesados en el resultado de las escuelas es un aspecto a ser destacado en la experiencia reciente de Honduras.

México define lo que se considera un buen director de escuela:

1. Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de *organización y funcionamiento de la escuela* para lograr que todos los estudiantes aprendan.
2. Un director que ejerce una *gestión escolar eficaz* para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.
3. Un director que se reconoce como *profesional y mejora continuamente* para asegurar un servicio educativo de calidad.
4. Un director que asume y promueve los *principios legales y éticos* inherentes a su función y al trabajo educativo, a fin de asegurar el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.
5. Un director que conoce el *contexto social y cultural* de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.

En esta síntesis, el marco evaluativo de México aborda dimensiones clave de la actuación de los directores, aunque las estrategias de verificación de esas cualidades de desempeño no sean fáciles de implementar.

El Ministerio de Educación y Cultura de *Paraguay* ha aprobado recientemente (Gobierno de Paraguay, 2016) el *Manual de Seguimiento a la Gestión de los Educadores y de las Instituciones Educativas* donde se definen los marcos para la evaluación institucional, gestión y desempeño de directivos, y prácticas pedagógicas de los docentes. Con este mecanismo, aprobado en el año 2016, se modifica sustancialmente la evaluación del desempeño del director que se venía realizando en años anteriores. En ese marco, Paraguay establece criterios para el buen desempeño del Director por distintas dimensiones para las cuales se identifican competencias específicas de la función directiva:

- *Dimensión pedagógica.* Competencia: Gestiona de manera eficiente y crítica la implementación del *currículo* nacional en su Institución según nivel/modalidad.
- *Dimensión del desarrollo personal y profesional.* Competencia: Gestiona procesos continuos de desarrollo personal y profesional.
- *Dimensión administrativa.* Competencia: Gestiona los recursos institucionales de manera eficaz y eficiente.
- *Dimensión de la vinculación social.* Competencia: Gestiona la participación de la comunidad educativa en la planificación, ejecución y evaluación de los programas y proyectos educativos.

Este marco está claramente enfocado en el abordaje del papel del director³⁷. Las dimensiones de gestión definidas en la Resolución Ministerial cercan en términos de competencias específicas los campos pedagógico, administrativo y comunitario para el desempeño de la función directiva.

En Perú, el *Marco de Buen Desempeño Directivo* (Gobierno de Perú, 2013) fue propuesto como herramienta para la reforma de la institución educativa iniciada en 2012, que propone centralizar el proceso de gestión del cambio de los procesos pedagógicos en la escuela. Tiene como propósito establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, identificar las prácticas de un directivo eficaz y guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos. El *Marco* está estructurado en dos dominios (conjunto de competencias que marcan un campo de actuación directivo), siete competencias (saber hacer con excelencia, en contexto y con sentido ético el uso de capacidades como conocimientos, habilidades y actitudes) y 21 desempeños (acción observable que realizan los directivos y que evidencia el dominio de la competencia) (Anexo 4.1. Tablas). Los dos dominios claves para el desempeño del liderazgo escolar son: (i) la gestión institucional para la mejora de los aprendizajes y; (ii) la gestión de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. En ese sentido, Perú enfoca las prácticas del liderazgo escolar que se espera conducirán a la mejora de la aprendizaje, situándose en el marco del abordaje de los comportamientos eficaces.

Perú en estos momentos se encuentra definiendo los alcances de la evaluación de desempeño.

En la *República Dominicana* el Ministerio de Educación (MINERD) y el Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) han publicado el documento *Estándares de Desempeño de Docentes, Directores/as y Maestros/as de Centros Educativos* (Gobierno de República Dominicana, 2014). Los estándares para evaluación de los directores están organizados en torno a la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se concentran en distintos aspectos de la gestión del centro: (1) Promover una visión y un plan de desarrollo del centro con eje en el aprendizaje y que comprometan a la comunidad educativa; (2) Gestionar, organizar, supervisar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora continua; (3) Crear y mantener un ambiente que promueva el aprendizaje efectivo; (4) Gestionar el centro y promover el desarrollo profesional y la mejora continua del desempeño del equipo docente; (5) Promover la participación de la familia y la comunidad en el desarrollo del centro educativo; y (6) Desarrollar la propia profesionalidad. Más allá de los estándares están listados sus elementos y criterios de realización (Anexo 4.1. Tablas).

En *Uruguay* se puede ver información adicional en:

Programa de CINE 0 y 1 disponible en:

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2014/dir_ceip/del_curso_u.pdf

Programa CINE 2 y 3 disponible en:

http://www.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/Curso_de_Formacin_en_direccin_de_centros.pdf

³⁷ El término competencia aquí tiene significado formal, lo que se espera que sea desempeñado por el ocupante del cargo directivo.

La práctica de la evaluación de directores

La periodicidad de la evaluación varía de forma significativa entre los países analizados en este informe. Aunque en la mitad de los países con evaluación de directores sea anual, se encuentran temporalidades distintas como en Nicaragua (semestral), Paraguay (cada dos años), República Dominicana (cada tres años), México y Perú (cada cuatro años) y Portugal que vincula los ciclos evaluativos con la etapa en que se encuentra el director en el escalafón. En los estados de Brasil, de los 13 investigados, todos los que tienen evaluación mantienen periodicidad anual, excepto Ceará, que la vincula con el ciclo de gestión de cuatro años, y Mato Grosso que la ejecuta cada dos años.

Tabla 4.4. Periodicidad y protagonistas de la evaluación

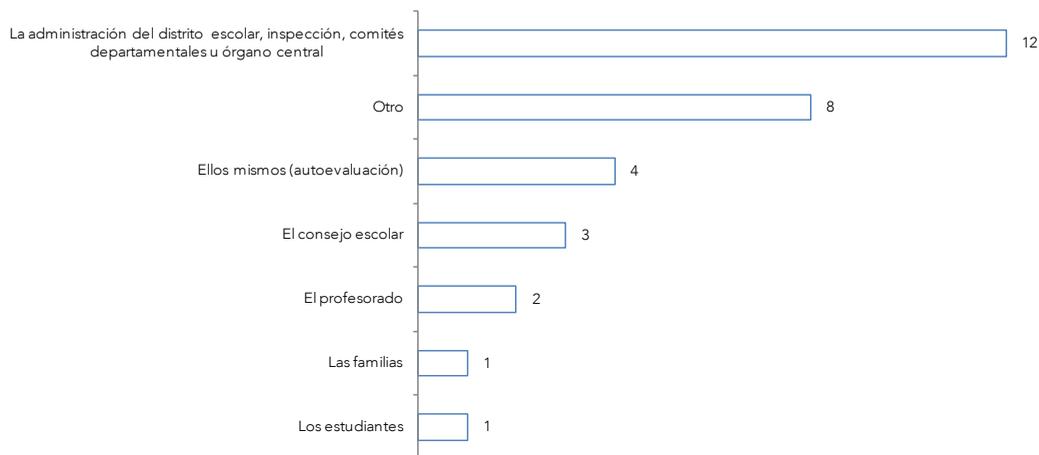
País	Periodicidad	Proceso de Ejecución							Otro
		Protagonistas							
		Los estudiantes	Las familias	El profesorado	El consejo escolar	La administración del distrito escolar, inspección, comités departamentales u órgano central	Ellos mismos (autoevaluación)		
Argentina									
Bolivia	Anual				X	X		El Consejo Educativo Social Comunitario	
Brasil	Acre	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
	Amazonas	Anual				X	X	X	
	Ceará	Durante o ciclo de gestión de 4 años	X	X	X	X		X	
	Distrito Federal	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
	Espírito Santo	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
	Mato Grosso do Sul	Anual					X		
	Mato Grosso	Cada 2 años					X		
	Paraíba	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
	Rondônia	Anual					X		
	Rio Grande do Sul	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
	Santa Catarina	Anual				X	X	Secretaría de Estado da Educação	
São Paulo	Anual					X			
Tocantins	Anual						X	La evaluación del director escolar incluye la autoevaluación, la evaluación de un colega director, por el jefe mediato e inmediato	
Chile	Anual					X			
Colombia	Anual ⁽¹⁾					X			
Costa Rica	Anual							X ⁽²⁾	
Cuba	Anual					X		X ⁽³⁾	
Ecuador	⁽⁴⁾							El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)	
El Salvador	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
España	Anual					X			
Guatemala	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	
Honduras	Anual					X			
México	Al menos cada 4 años							Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	
Nicaragua	Más de una vez al año (Semestral)							Delegados municipales y/o distritales de educación	
Panamá	Anual					X	X		
Paraguay	Cada 2 años			X	X	X	X		
Perú	Cada 4 años					X			
Portugal	⁽⁵⁾					X	X	La evaluación del director se realiza por un órgano colegiado (o Consejo General) constituido por docentes, personal no docente, alumnos, padres y representantes de la comunidad o del municipio.	
República Dominicana	⁽⁶⁾	X	X	X	X	X	X	Por pares	
Uruguay ⁽⁷⁾						X			

N/A: no aplica

- (1) Colombia: Existen tres tipos de evaluaciones: (a) Evaluación de período de prueba; (b) Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual; (c) Evaluación de competencias para ascenso.
- (2) Costa Rica: En Costa Rica lo evalúa su jefe inmediato, que es el Supervisor de Centros Educativos
- (3) Cuba: Se toma en cuenta la opinión de las familias, comunidad y estudiantes.
- (4) Ecuador: El proceso de evaluación diseñado por el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) se encuentra en construcción y se ejecutará próximamente.
- (5) Portugal: Los ciclos evaluativos de los directores no están relacionados con la duración de sus mandatos, sino con el tiempo de permanencia en los niveles de su carrera (4 años entre el primer y décimo nivel, excepto en el caso del 5º nivel que tiene una duración de 2 años).
- (6) República Dominicana: Según lo establecido en el Reglamento del Estatuto del Docente, la Evaluación del Desempeño Docente debe realizarse cada tres años, sin embargo en la práctica no se ha cumplido con este mandato. La última evaluación de desempeño se realizó en el año 2008, pero no abarcó los directores.
- (7) Uruguay: Programa de CINE 0 y 1 disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2014/dir_ceip/del_curso_u.pdf y Programa CINE 2 y 3 disponible en: http://www.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/Curso_de_Formacin_en_direccin_de_centros.pdf
Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Entre los *protagonistas* de la evaluación, es decir, quiénes participan del proceso de evaluación del director, predomina la administración del distrito escolar, inspección, comités departamentales u órgano central (Gráfico 4.5). Mecanismos que amplían la participación hacia la comunidad escolar con la participación de estudiantes y familias, o de consejos escolares, están presentes en la República Dominicana, Bolivia (con el Consejo Educativo Social Comunitario), Portugal (con el Consejo General, órgano colegiado formado por docentes, estudiantes, familias y representantes de la comunidad y del municipio), Cuba y en el estado de Ceará en Brasil, que informan tener mecanismos de participación social y/o de autoevaluación de los directores de escuela. Estos son mecanismos que amplían la democracia en el contexto escolar y pueden fortalecer el vínculo de la escuela con la comunidad. En México se incluye la participación integrada de órganos del Estado (la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) (Tabla 4.4).

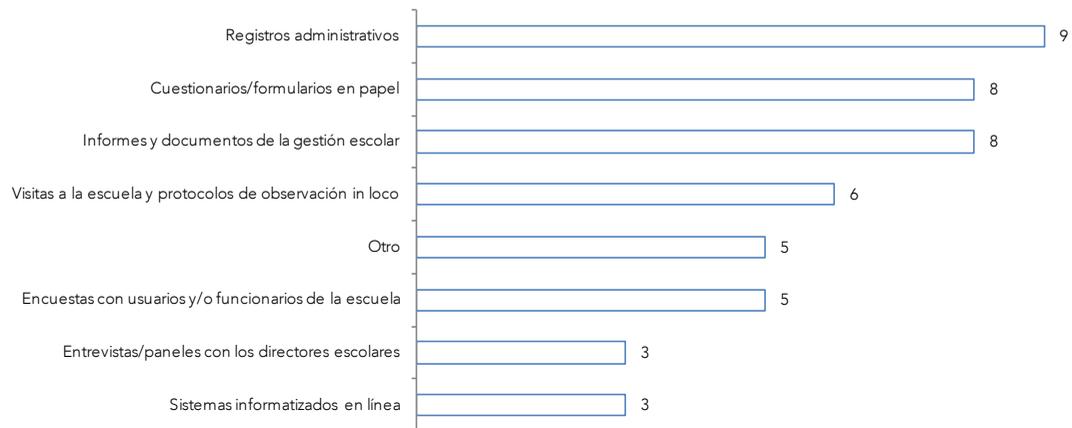
Gráfico 4.5. Los responsables de evaluar al director



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario.
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Los registros administrativos, informes de gestión escolar y cuestionarios en papel son los medios más utilizados para realizar la evaluación de los directores en los países iberoamericanos (Gráfico 4.6).

Gráfico 4.6. Medios empleados en la evaluación de los directores



Nota: Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario
 Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017)

Son utilizados en menor grado encuestas con usuarios del sistema de enseñanza, paneles y entrevistas con directores e instrumentos en línea y utilización de sistemas informatizados en línea. En el caso de Brasil, la incidencia de los instrumentos utilizados por los estados sigue el mismo orden que en los demás países. En la mayoría de los países utilizan diversos medios para evaluar al director de escuela. En Ecuador y Perú los instrumentos aún están por definir (Tabla 4.5).

Tabla 4.5. Instrumentos y métodos para ejecutar la evaluación

País	Proceso de Ejecución										Métodos para comunicar al director los resultados de evaluación			
	Instrumentos					Otros								
	Sistemas informáticos en línea	Cuestionarios/ formularios en papel	Entrevistas / paneles con los directores escolares	Vistas a la escuela y protocolos de observación in loco	Informes y documentos de la gestión escolar	Registros administrativos	Encuestas con usuarios y funcionarios de la escuela	Otro	Comentarios tras una observación directa	Observaciones a partir de encuestas al profesorado	Observaciones en las calificaciones de sus estudiantes	Observaciones en la autoevaluación de su trabajo	Observaciones de encuestas con familias o tutores	Otro
Argentina														
Bolivia		X			X	X								Informes de evaluación institucional
Acre	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Amazonas		X		X	X	X			X		X			
Ceará		X		X	X	X			X	X	X	X	X	
Distrito Federal	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Espirito Santo	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Mato Grosso do Sul	X	X		X	X	X			X					
Mato Grosso	X	X		X	X	X					X			
Paraná	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Rondônia		X	X	X	X	X			X					
Rio Grande do Sul	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
Santa Catarina	X				X	X								
São Paulo	X	X		X	X	X			X	X	X			
Tocantins	X													
Chile					X ⁽¹⁾	X ⁽²⁾								X ⁽³⁾
Colombia	X			X	X	X	X							X ⁽⁴⁾
Costa Rica		X		X		X			X					Solamente el Supervisor de Centros Educativos califica a los directores.
Cuba	X			X	X	X	X		X	X	X	X		X ⁽⁵⁾
Ecuador														
El Salvador	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
España			X	X	X	X			X		X	X		Entrevista personal
Guatemala	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A

País	Proceso de Ejecución										Métodos para comunicar al director los resultados de evaluación		
	Instrumentos					Otros							
	Sistemas informatizados en línea	Cuestionarios / formularios en papel	Entrevistas / paneles con los directores escolares	Vistas a la escuela y protocolos de observación in loco	Informes y documentos de la gestión escolar	Registros administrativos	Encuestas con usuarios y/o funcionarios de la escuela	Comentarios tras una observación directa	Observaciones a encuestas al profesorado	Observaciones en las calificaciones de sus estudiantes	Observaciones en la autoevaluación de su trabajo	Observaciones de encuestas con familias o tutores	Otro
Honduras	X	X	X	X	X	X	X						No se dan a conocer los resultados
México	X				X								Informe individual de resultados de dos exámenes: Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional; Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales.
Nicaragua		X						Visitas de seguimiento – (o acompañamiento)					La evaluación se realiza directamente con el director
Panamá									X				Entrevista con la Comisión Evaluadora
Paraguay		X				X	X						Por definir
Perú								Informe de autoevaluación crítica de los directores.					
Portugal		X								X			
República Dominicana	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X ⁽⁶⁾
Uruguay ⁽⁷⁾													

N/A: no aplica

(1) Chile: Ambos tipos de evaluación requieren de la entrega de un informe escrito donde se detalle y explique el cumplimiento de los objetivos.

(2) Chile: Ambos tipos de evaluación requieren de la entrega de medios de verificación del cumplimiento de los indicadores.

(3) Chile: Sobre el Compromiso de Gestión (Convenio de Desempeño) en los Artículos 33 y 34 del DFL 1 de 1997 se establece que se realizará un análisis del grado de cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en el Convenio.

Sobre la Asignación de Desempeño Colectivo se establece en el sitio web oficial que el sostenedor deberá evaluar la implementación del convenio en los niveles de desempeño: No logrado, Medianamente logrado o Logrado.

(4) Colombia: Informe de resultados finales en el que se planteen las principales conclusiones del proceso y notificación debidamente firmada por el directivo docente. Acorde con el puntaje obtenido, de requerirse, se formula un plan de desarrollo profesional y personal

(5) Cuba: Análisis y entrega del certificado de evaluación que se realiza.

(6) República Dominicana: En la próxima evaluación de desempeño, programada para el período 2017- 2018, se espera entregar los reportes de evaluación de manera que muestren los resultados en función de los Estándares y sus tres tipos de indicadores; es decir, el reporte mostrará el nivel de correspondencia de los resultados de la evaluación respecto a las competencias en términos de conocimientos aplicados, disposiciones actitudinales y valores, así como las capacidades y destrezas reveladas en el desempeño. Presentando su expresión cuantitativa y cualitativa.

A nivel individual: es decir, por cada director evaluado, se registrará la información en sus respectivos expedientes informatizados. Se espera pueda incluir: reporte de evidencias del evaluado, sugerencias de mejora y recomendaciones de formación, capacitación y desarrollo personal y profesional. Se comunicarán estos resultados a cada interesado y a las distintas instancias que de manera directa o indirecta inciden en la gestión y acompañamiento a estas escuelas.

(7) Uruguay: Para información adicional ver:

Programa de CINE 0 y 1 disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2014/dir_ceip/de_l curso_u.pdf

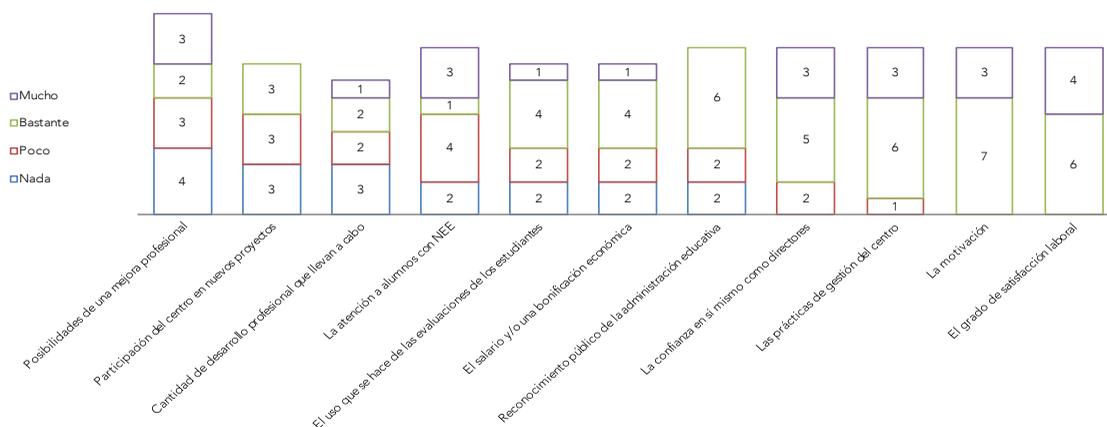
Programa CINE 2 y 3 disponible en: http://www.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/Curso_de_Formacin_en_direccin_de_centros.pdf

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017)

En cuanto a los medios para comunicar al director el resultado de la evaluación en general son por informes o certificados de resultados como ocurre en Bolivia, Cuba, México y República Dominicana. Aún se observa devolución directa en entrevistas o reuniones en España, Nicaragua, Paraguay. En Honduras se apunta que no se dan a conocer los resultados de la evaluación a los directores (Tabla 4.5.).

Las *consecuencias* de la evaluación son varias. ¿En qué medida conducen las observaciones que reciben los directores a cambios positivos? En la presente encuesta se destacan como consecuencias positivas de la evaluación de directores el grado de satisfacción laboral, la motivación, la autoconfianza y los cambios en las prácticas de gestión del centro educativo (Gráfico 4.7). La posibilidad de consecuencias positivas de la evaluación de directivos sobre el desarrollo y mejora profesional aparece con poca o ninguna intensidad para la mayoría de los países, aunque para, Bolivia, Colombia, Cuba y México se acuse bastante o mucha influencia sobre esos aspectos.

Gráfico 4.7. Influencias positivas de la evaluación de directores



Ver al final del capítulo el mismo gráfico para los estados brasileños que respondieron al cuestionario. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos suministrados por los países (2016-2017).

Además de las consecuencias positivas señaladas anteriormente, se observan diversas retroalimentaciones de la evaluación. En caso de *Colombia* la principal aplicación individual de los resultados es la retroalimentación sobre los logros personales en el marco de las metas de la institución educativa y el Plan de Desarrollo Personal y Profesional. Este, más que un listado de tareas por cumplir, debe concebirse como elemento para la reflexión que permita al docente o directivo docente valorar permanentemente los desafíos que debe enfrentar para mejorar su labor.

Bolivia destaca la retroalimentación en la forma de mejoramiento profesional a través de cursos de capacitación para los directores. En *Cuba* la retroalimentación a los directores se da por proceso de intercambios metodológicos, a través de las visitas de inspección o de ayuda metodológica y en los proceso de preparación de los directivos. En *México* la retroalimentación ocurre mediante el informe de resultados individualizado, que le permite al concursante detectar sus áreas de

oportunidad en el desempeño directivo, lo que fomenta la constante actualización y profesionalización de las herramientas y mecanismos de trabajo. Además, dicha retroalimentación tiene como principal objetivo el identificar las necesidades de capacitación y formación continua que requiere el directivo para mejorar su desempeño profesional y coadyuvar al mejoramiento de la calidad educativa.

En los estados de *Brasil*, además de los aspectos apuntados como relevantes para los demás países se destaca el reconocimiento público de la administración del centro educativo tras la evaluación positiva del liderazgo escolar. Las ceremonias de premiación y de reconocimiento de logros alcanzados por escuelas en las redes de enseñanza estatales conducidas por el Ministerio de la Educación en asociación con el Consejo de los Secretarios Estatales de Educación (El premio *Gestión Escolar*) puede explicar el énfasis dado a este resultante de la evaluación de directivos en el caso de los estados brasileños. Además, hay iniciativas estatales como el “*Prêmio Boas Práticas na Educação*” promovido en el estado de Espírito Santo que ocurre anualmente con el propósito de reconocer y diseminar resultados positivos de prácticas educativas de las escuelas que contribuyan para la mejora del aprendizaje y para la valoración de los maestros y directivos escolares.

Limitaciones, dificultades y desafíos de los sistemas actuales de evaluación de directores: algunas reflexiones nacionales e internacionales

Los sistemas de evaluación de directores escolares están presentes en gran parte de los países desarrollados y ya es realidad en muchos países en desarrollo, como queda evidenciado en este informe. Sin embargo, la literatura apunta a una gran diversidad de los sistemas existentes y a la ausencia de una base teórico-conceptual consistente y compartida que oriente los contenidos, instrumentos y estrategias de evaluación (Thomas et al., 2000; Gaziel, 2008). La mayoría de los países de la OCDE, por ejemplo, poseen evaluación de desempeño de los directores escolares. Entre tanto, hay gran variedad de los instrumentos utilizados, de la frecuencia de la evaluación, de la autoridad responsable de conducirla (destacando el consejo de gestión de la escuela), de foco de la evaluación y sus consecuencias para el director. La OCDE destaca la importancia de que el contexto de actuación del director se ha tenido en consideración, incluyendo la jornada de trabajo, el equipo escolar, la localización de la escuela y la composición escolar (número y perfil de los estudiantes) (Pont et al., 2008). Eso claramente no parece ocurrir con la mayoría de los sistemas de evaluación de directores existentes. Incluso cuando hay un *marco de referencia* claramente definido para la evaluación de directores, en la práctica se encuentran diversas formas, focos, instrumentos y cualidades en su implementación, como muestran Chu y Cravens (2012) en el caso de China. En Canadá, Thomas et al. (2000) muestra haber diferencias sustanciales entre las prácticas de evaluación de directores en la provincia de Alberta y restricciones a su efectividad frente a la complejidad de la función de evaluar y de las diferentes visiones de superintendentes y directores sobre la relevancia de la evaluación y de sus propósitos. En los Estados Unidos, prácticamente todos los 14.000 distritos escolares americanos (y 90.000 escuelas) exigen alguna forma de evaluación de desempeño del director y poseen sus propios instrumentos de evaluación. Sin

embargo, pocos de esos instrumentos poseen una base teórica-conceptual (marco de referencia conceptual) de cómo los gestores escolares pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes, o fueron validados para los propósitos con que fueron creados (Goldring *et al.*, 2008). Hay, además, la percepción de que los sistemas de evaluación existentes buscan cubrir una amplia gama de aspectos, pero sin profundizar ninguno de ellos y sin vincular la evaluación con estrategias de desarrollo profesional (The Wallace Foundation, 2009). Ginsberg y Berry (1990) también identificaron poca base de investigación en los sistemas de evaluación de directores en los Estados Unidos, lo que para los autores coloca a los tomadores de decisión sin alternativas fundamentadas para hacer sus elecciones.

Factores como el nivel de enseñanza ofertado por la escuela, bien como el género, etnia y nivel educacional de quien evalúa también aparece sistemáticamente relacionado con la atribución de valor al desempeño del director (Rowan *et al.*, 1991; Heck y Marcoulides, 1996). En escuelas mayores y con gestión más compleja, por ejemplo, los directores tienden a ser peor evaluados. La diferencia de perspectiva de los diversos actores implicados en la relación con la dirección escolar también parece afectar la forma en la que el desempeño es evaluado. Los directores tienden a atribuirse mejor evaluación que los docentes bajo su supervisión (Heck y Marcoulides, 1996). Estos últimos tienden a sesgar la evaluación de desempeño del director negativamente. La importancia y propósitos de la evaluación, así como la percepción de su utilidad e impacto para la efectividad del director, parecen ser vistos de manera muy distinta entre los evaluadores y los directores evaluados cuando es practicada por agentes externos (supervisores) a la escuela (Gaziel, 2008). Esas diferencias pueden poner en jaque la credibilidad de la evaluación en relación con su objetividad y resultados, dificultando aún más su aceptación por los docentes y directores como instrumento válido para uso institucional. Como Gaziel (2008) apunta, diferencias de percepción sugieren la necesidad de diálogo entre los actores involucrados en el proceso de evaluación en torno a los objetivos de la evaluación, quién debe evaluar, qué procedimientos e instrumentos deben ser usados, con qué frecuencia debe ser realizada, qué criterios usar y qué implicaciones debe tener. La evaluación adquiriría entonces una dimensión de negociación entre las partes interesadas y los consensos serían parte del proceso de legitimación de la evaluación.

El movimiento de cambio descrito en el inicio de este informe se acompaña de una tendencia de ampliación de las tareas a ser desempeñadas por el director escolar, de la atribución de mayores responsabilidades y de la exigencia de un rol mayor y más complejo de competencias profesionales. En ese marco, algunos autores mencionan una tendencia a la reducción de los candidatos al cargo de dirección (Pont *et al.*, 2008), existiendo el riesgo de un “apagón” en la oferta de profesionales de la educación que estén interesados en ocupar tales posiciones en el futuro próximo, cuando grandes contingentes de directores estén jubilándose. En América Latina, por ejemplo, el promedio de edad de los directores alcanza los 50 años en Ecuador, 52 en Chile y 53 en Colombia (Weinstein *et al.*, 2014). El promedio elevado en la edad de los ocupantes de cargos de dirección impone desafíos relativos a la formación de nuevas capacidades y competencias, ya que un gran número de directores actualmente en actividad pasan buena parte de su tiempo en servicio desempeñando tareas de naturaleza predominantemente administrativa.

Una reflexión importante, en el contexto de una potencial crisis de personal para ocupar el puesto de director escolar, es que la evaluación de desempeño, dependiendo de su formato, puede impactar negativamente actuando como barrera a potenciales candidatos al cargo de director. En la percepción de los candidatos a la dirección escolar, la evaluación de desempeño puede significar una carga más de preocupación en la ya sobrecargada función del director escolar. Otro aspecto es la creación de diferencias en la remuneración del director en función del desempeño evaluado. En países como Chile, Inglaterra, Suecia, Irlanda del Norte y Eslovenia, el estándar de remuneración del director puede variar según criterios de desempeño, no estando claras las ventajas de esa vinculación. La percepción de esa vinculación como un mecanismo de control puede ser contraproducente y comprometer el trabajo de colaboración en la escuela y el clima escolar. El poder de la evaluación para conducir al director de escuela a caminos, prácticas y conductas deseables a partir de objetivos trazados previamente, tampoco es una certeza empíricamente corroborada. En el argumento de Hassenpflug (2013), la evaluación de desempeño tendrá poca eficacia en transformar los actuales directores administrativos en líderes pedagógicos, pues el liderazgo pedagógico exige más que el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades. En vez de eso, Hassenpflug propone que sean creados, al lado de los sistemas de evaluación de desempeño, nuevos procesos de selección del director escolar capaces de reclutar candidatos que demuestren liderazgo pedagógico.

Conclusiones

Sobre la investigación de la evaluación de directivos escolares

- La investigación sobre la evaluación de directores de escuela y liderazgo escolar aún es reciente en el contexto de la investigación educacional.
- Los estudios realizados todavía carecen de mayor rigor metodológico y base teórica para que sus conclusiones alimenten directamente las políticas y prácticas relacionadas con el liderazgo escolar.
- Los estudios existentes tienden a concentrarse en el nivel local de los distritos escolares y en sus aspectos instrumentales, existiendo pocos estudios sobre políticas y prácticas en nivel de los estados y países.
- Se percibe una preocupación mayor de la investigación sobre aspectos prácticos del tipo “qué evaluar” y “con qué instrumentos”.
- Las conclusiones de los estudios también parecen no converger. Es un tema donde hay aún más preguntas que respuestas.

Sobre los sistemas de evaluación de directivos escolares existentes

- Los sistemas de evaluación actuales no cuentan con una base teórico-conceptual consistente y compartida que oriente los contenidos, criterios, instrumentos y estrategias de evaluación, por lo que es difícil, en general, encontrar modelos teóricos puros implementándose.
- Hay gran diversidad de prácticas y distintas visiones sobre la relevancia de la evaluación y de sus usos.
- El grado de centralización o descentralización de los sistemas de enseñanza influye en la finalidad y el abordaje de la evaluación de directores.
- Las múltiples funciones, tareas, objetivos institucionales, expectativas de desempeño y contextos de actuación dificultan la definición de parámetros para la evaluación de los directores de escuela.
- Los sistemas de evaluación existentes buscan cubrir una amplia gama de aspectos, pero sin profundizar ninguno de ellos y sin vincular la evaluación con estrategias de desarrollo profesional.
- Aún existe una desproporción entre los desafíos que el espacio escolar presenta a la gestión del director y los parámetros utilizados para evaluar su desempeño.
- Factores como el nivel de enseñanza ofertado por la escuela, género, etnia y nivel educacional de quien evalúa, y la perspectiva de los diversos actores también aparecen sistemáticamente relacionados con la atribución de valor al desempeño del director.
- La importancia y propósitos de la evaluación, así como la percepción de su utilidad e impacto para la efectividad del director, parecen ser vistos de manera muy distinta entre los evaluadores y los directores evaluados cuando se realiza por agentes externos (supervisores) a la escuela.
- Hay un riesgo de que los sistemas de evaluación de directores contribuyan a profundizar la tendencia de que ocurra un “apagón” en la oferta de nuevos candidatos a la dirección escolar.

Recomendaciones

- Los sistemas de evaluación de desempeño del liderazgo escolar deben asegurar grados de adaptabilidad y flexibilidad al contexto de actuación de los directores de escuela, ya que la actuación del director es de naturaleza contingente y situacional.
- Los sistemas de evaluación deben considerar que los directores están sujetos a expectativas diversas con relación a su desempeño por parte de diferentes grupos (estudiantes, familias, docentes, supervisores, asociaciones profesionales, etc.).
- Reformas educativas crean oportunidades para reorientar los sistemas de evaluación del liderazgo escolar.

- Los sistemas de evaluación de desempeño del liderazgo escolar deben, en la medida de la posibilidad de los países, ser integrados con otros sistemas de planificación, gestión y de 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 sistema evaluativos como: credibilidad, fiabilidad, validez (interna e externa), simplicidad y relevancia.
- Así como los sistemas de evaluación externa son inductores del currículo escolar, de igual modo los sistemas de evaluación de directores de escuela son inductores de valores, visión y prácticas de gestión escolar.
- Hay aún que superar el descompás existente entre propósitos, criterios e instrumentos cuando el enfoque es el liderazgo pedagógico.
- Hay que desarrollar parámetros de desempeño de directores que incluyan las cuestiones de equidad educativa en el contexto escolar.
- La legitimidad de los parámetros de evaluación de los directores 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.

Gráficos Brasil

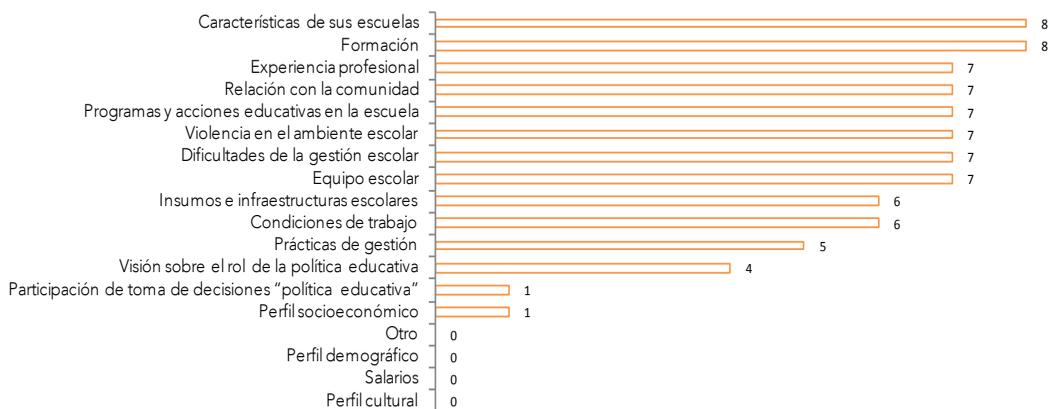
El Sistema de Enseñanza brasileño está organizado en régimen de colaboración entre la Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios, correspondiendo a los municipios “Art. 11, V- ofrecer la educación infantil en guarderías y escuelas infantiles y, dando prioridad, la enseñanza fundamental, permitiendo la actuación en otros niveles de enseñanza solamente cuando estuvieran atendidas plenamente las necesidades de sus áreas de competencia y con recursos por encima de los dos puntos porcentuales mínimos obligados por la Constitución Federal en el mantenimiento y desarrollo de la enseñanza” (Ley 9394 de 1996); a los estados y Distrito Federal “Art. 10, VI - asegurar la enseñanza fundamental y ofrecer, dando prioridad, la enseñanza media a todos los que la demanden” (Ley 9394 de 1996) y a la Unión ofrecer y “Art. 9º - IX - autorizar, reconocer, acreditar, supervisar y evaluar, respectivamente, los cursos de las instituciones de educación superior y los centros de su sistema de enseñanza” (Ley 9394 de 1996).

Teniendo en cuenta la organización del Sistema de Enseñanza en Brasil, la distribución del cuestionario fue dirigida a la red pública estadual, con la participación voluntaria de los gestores de las respectivas Secretarías Estatales de Enseñanza. Señalar que la red estadual es responsable de cerca de un tercio de las matrículas de la educación básica de Brasil.

La aplicación de la investigación se realizó gracias a la colaboración establecida por la Presidencia del INEP con el Consejo Nacional de los Secretarios Estatales de Educación (CONSED). La versión en portugués del cuestionario se puso, por medio electrónico en Internet, a disposición de las 27 Unidades de la Federación (26 estados y el Distrito Federal).

De las 27 Unidades de la Federación brasileña, 13 respondieron al cuestionario. Estas 13 Unidades de la Federación que respondieron administran una red equivalente al 8% de las escuelas brasileñas (15.562 de las 186.441) por lo que los resultados de Brasil presentados en este informe se refieren a ese conjunto de escuelas. Además, existe el sesgo de respuesta en los estados dispuestos a participar de esta investigación que fue su carácter voluntario. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil.

Brasil - Gráfico 4.1. Frecuencia de las variables recogidas sobre los directores de escuela



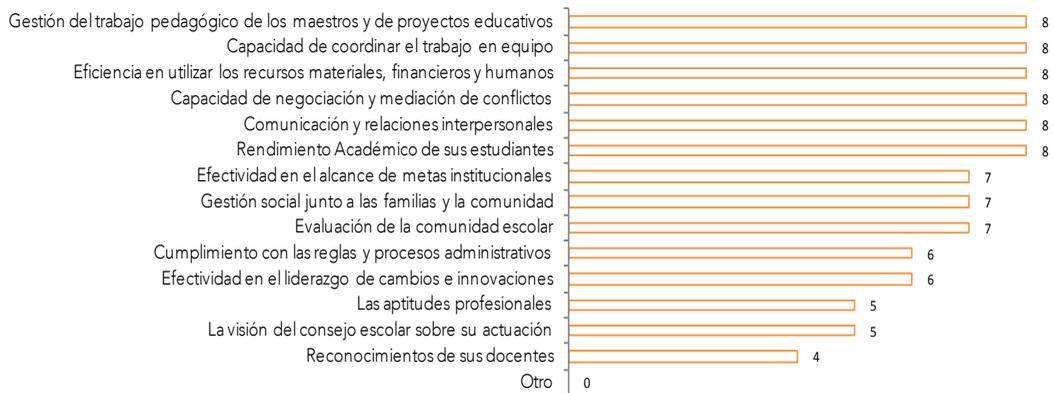
Brasil - Gráfico 4.2. Año de inicio de la evaluación de directores de escuela



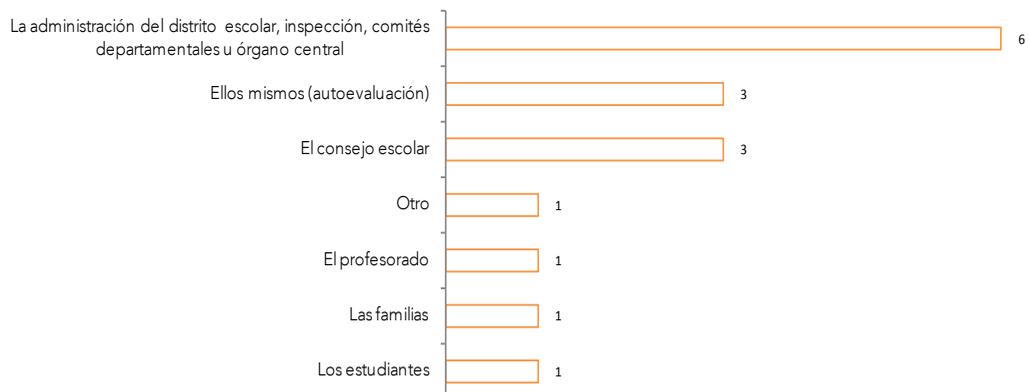
Brasil - Gráfico 4.3. Frecuencia de las finalidades de la evaluación de desempeño de los directores escolares



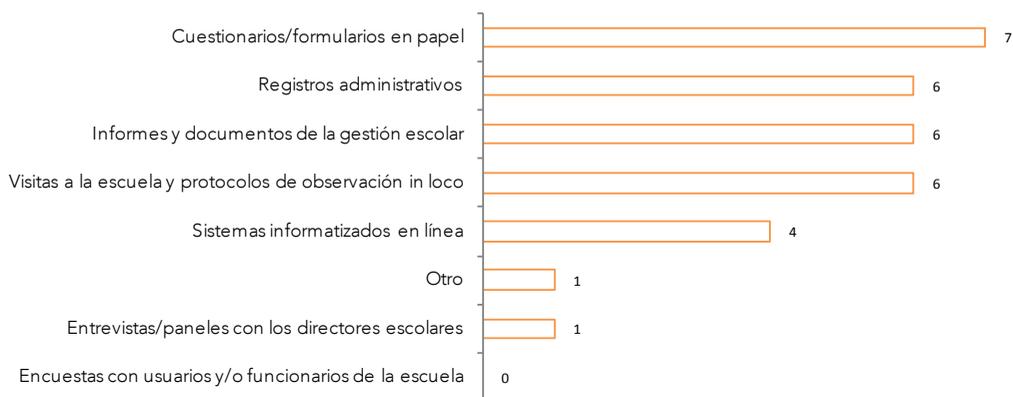
Brasil - Gráfico 4.4. Aspectos considerados en la evaluación del desempeño



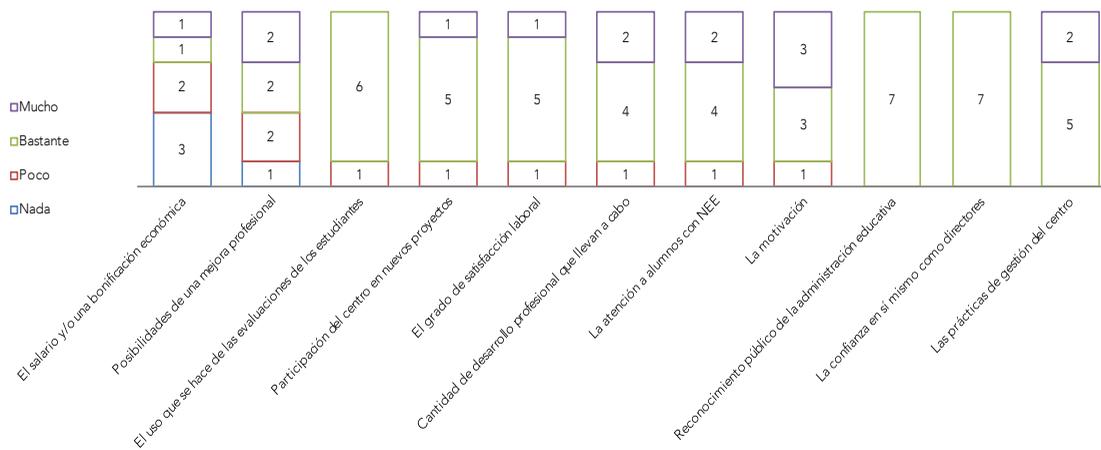
Brasil - Gráfico 4.5. Los responsables de evaluar al director



Brasil - Gráfico 4.6. Medios empleados en la evaluación de los directores



Brasil - Gráfico 4.7. Influencias positivas de la evaluación de directores



Capítulo 5

“Buenas prácticas”

Dirección educativa en Iberoamérica

Consultores OEI*

Introducción

Este capítulo contiene un análisis de Buenas Prácticas sobre dirección educativa en Iberoamérica. Se trata de una tarea desafiante ya que resulta complejo el poder determinar con exactitud qué es una buena práctica y cómo identificarla. La apreciación de que una determinada práctica es mejor que otra es un asunto discutible que puede generar discrepancia. Así, una determinada práctica puede ser adecuada para algunos contextos y no para otros.

Por ello, para la realización de este capítulo se ha considerado la definición de Abdoulaye (2003: 3) que entiende una Buena Práctica 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 atienen”.

Como ya se ha señalado en este informe, no abundan en la región³⁸ políticas claras y estables que aborden, en su conjunto, la función directiva. Al mismo tiempo, el interés por contar con ejemplos paradigmáticos es creciente a nivel mundial y también en la región iberoamericana. Así, en el presente capítulo se busca:

- dar a conocer experiencias que puedan servir de modelo y motivación para repensar la dirección escolar en los países de Iberoamérica;
- identificar ejemplos de desarrollo profesional y liderazgo directivo en centros educativos;

* Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”.

³⁸ Por región se entiende “todos los países iberoamericanos pertenecientes a la Organización de Estados Iberoamericanos analizados en el presente informe”.

- analizar casos exitosos referidos a la dirección escolar y experiencias particulares en determinados centros educativos.

El primer apartado pretende ser un marco de conceptualización y revisión de la literatura sobre buenas prácticas de liderazgo en el ámbito escolar. Asimismo, se presenta el sistema de recogida de experiencias implementado en la región ex profeso para el presente informe.

En el segundo apartado se analizan dichas buenas prácticas, así como informes nacionales de investigaciones sobre los directores escolares y sus desempeños aportados por los diferentes países de la región, en función de dos categorías. Por un lado, los componentes claves del desempeño y funciones de la dirección escolar que se ponen en juego en la acción (gestión pedagógica, competencias directivas, evaluación y mentoría). Por otro lado, la incidencia o consecuencias de la aplicación de la práctica directiva para la mejora de la educación (respondiendo a retos de la escuela, en la inclusión educativa, mejorando la participación y en el clima escolar).

Finalmente, en el apartado de conclusiones, se presenta una síntesis de los principales hallazgos en las buenas prácticas estudiadas.

La información analizada en el presente capítulo ha sido aportada por los diferentes países de Iberoamérica a través del cuestionario ya mencionado en este informe, y mediante una ficha de Buenas Prácticas elaborada especialmente para recoger experiencias. Posteriormente, los datos fueron analizados a partir de las categorías señaladas con anterioridad referidas a los componentes claves que caracterizan el desempeño, las funciones y la incidencia de la dirección escolar en la mejora de los respectivos centros educativos.

Este capítulo, por tanto, pretende mostrar ejemplos de procesos educativos focalizados no solo en la mejora de los aprendizajes sino también en la construcción de entornos educativos adaptados a diferentes contextos y realidades políticas, económicas, sociales y educativas.

Conceptualización y sistema de detección de buenas prácticas sobre dirección escolar en Iberoamérica

Marco conceptual de Buena Práctica sobre dirección escolar

Desde hace más de dos décadas, a nivel internacional resulta habitual encontrar el concepto de “Buena Práctica” vinculado al estudio de diferentes aspectos de mejora educativa (Escudero, 2009).

Teniendo en cuenta la definición ya ofrecida de Abdoulaye (2003), 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.

Lo que se pretende es aprender de las experiencias y aprendizajes de otros, adaptándolos a otros contextos similares. El Consejo Escolar del Estado de España³⁹ indicaba a este respecto que 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 de los alumnos. 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.

Sobre la contextualización de las Buenas Prácticas, Zabalza (2012: 20) ofrece una reflexión muy pertinente cuando señala que “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”.

En este sentido, se debe tener en cuenta que las prácticas que han sido consideradas como “buenas” poseen un enfoque amplio que facilita un 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.

En el programa *Management of Social Transformations* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁴⁰ se identificaba que los aspectos esenciales que debe cumplir una experiencia para considerarse como Buena Práctica son: la innovación (aportando medidas nuevas orientadas a la mejora); la efectividad (resultado adecuado a los objetivos y finalidades que se proponían); la sostenibilidad (que sus productos positivos se puedan mantener estables en el tiempo); y la replicabilidad (es posible transferirla, con las correspondientes adaptaciones a otros contextos).

En esta misma línea, el estudio de Gradaille y Caballo (2016) incluye criterios de diferentes organizaciones aplicados para la identificación de Buenas Prácticas (ver tabla 5.1):

Tabla 5.1. Criterios para la identificación de Buenas Prácticas

Organización Internacional del Trabajo (2003)	Fundación CEPAIM (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 Trabajo en red	Potencia empoderamiento	Definir responsabilidades
Eficiente	Redes sociales	Impacto y transformación
	Perspectiva de género	Devolución de información

Fuente: Elaboración a partir de Gradaille y Caballo (2016).

³⁹ Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>

⁴⁰ Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

El cumplimiento de todo lo señalado con anterioridad no es nada sencillo. De hecho, ninguna práctica es “buena” durante todo su proceso, ni en todos los aspectos que la constituyen. Se debe considerar en tanto en cuanto ofrezca una posibilidad de reflexión por el cumplimiento de los aspectos enunciados en la tabla 5.1 pero siendo conscientes que todos no llegan a cumplirse plenamente en ninguno de los casos. Como afirma Zabalza (2012: 19):

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.

En último término, la aportación de la identificación, análisis y difusión de Buenas Prácticas tiene como principales beneficios, entre otros (Rodríguez, 2008; Escudero, 2009):

- 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.

Para la consecución de estas importantes aportaciones resultan imprescindibles tres procesos clave (Zabalza, 2012). El primero de ellos tiene que ver con 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. En un segundo momento, se hace necesario analizar dichas experiencias remarcando las características y puntos fuertes que las justifican como “Buenas Prácticas”. El último proceso debe centrarse en la visibilidad de la Buena Práctica, en la necesaria difusión de sus resultados e impactos que permiten transferirlas a otras situaciones.

De ello se deriva que la descripción de toda Buena Práctica debe, al menos, contener los apartados relativos a la contextualización y definición de objetivos, la descripción propiamente dicha de la práctica (lo que incluye también los recursos necesarios para su desarrollo y su evaluación, entre otras cuestiones) y los resultados, impactos y conclusiones que de ella se hayan derivado y que, en último término, justifican poder considerarla como una Buena Práctica.

Sistema de detección de Buenas Prácticas de dirección escolar en Iberoamérica

Antes de considerar las Buenas Prácticas de dirección escolar en Iberoamérica, es conveniente explicitar el proceso adoptado para su recopilación y sistematización.

La dinámica propia de los sistemas educativos lleva en ocasiones a que muchas de las acciones que se ponen en marcha no se puedan difundir, sistematizar y socializar; bien sea por falta de tiempo o por una cultura que no tiende al enriquecimiento mutuo y compartido.

Por ello, al no disponer de acciones previamente sistematizadas, en una primera etapa se tuvieron que recoger los datos del último apartado del cuestionario completado expresamente para este fin por los países tal como se presenta en la Figura 5.1.

Figura 5.1. Recopilación de Buenas Prácticas sobre dirección escolar en Iberoamérica

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:

- a. aspectos concretos de la dirección escolar
- b. políticas públicas globales
- c. políticas públicas concretas sobre uno o varios de los aspectos que se han abordado en este cuestionario
- d. experiencias particulares de centros concretos
- e. 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

Fuente: Cuestionario IESME-OEI.

Como resultado, de la mencionada pregunta del cuestionario, se recibieron datos de 11 países (ver Anexo 5.1):

- Argentina
- Colombia
- El Salvador
- Honduras
- Bolivia
- Cuba
- España
- México
- Brasil
- Ecuador
- Guatemala

La información proveniente de la pregunta 5.1 fue extremadamente heterogénea y respondía, tan solo de forma indirecta, a elementos relacionados con la dirección escolar. Resultó difícil poder sistematizar esas experiencias. Tras lo manifestado por los propios países, no resultó compleja la identificación de ciertas acciones como Buenas Prácticas.

Además de la pregunta ya mencionada, se agregó una última pregunta (la 5.2) con el siguiente enunciado: "¿Existen informes nacionales de investigaciones sobre los directores escolares y sus desempeños? Indique si puede los enlaces o referencias a dichos informes".

Como veremos en el próximo apartado, las informaciones fueron escuetas y de pocos países, pero aun así se han analizado por su valor testimonial y por entender que resultan de interés para la sistematización y análisis de las Buenas Prácticas de la función directiva en Iberoamérica.

Después de contar con la información proveniente del cuestionario, y tal como fue ya adelantado, se elaboró una ficha de Buenas Prácticas que fue enviada a los países que han elaborado los distintos capítulos de este informe (Brasil, España y México). La finalidad fue la de apoyar a los países a sistematizar y difundir de forma más concreta sus acciones en el campo de las Buenas Prácticas directivas.

Al igual que en la pregunta que se realizaba en el cuestionario sobre Buenas Prácticas (la 5.1), en esta plantilla se indicaba que las acciones que incluyeran podían proceder desde políticas de administraciones educativas a nivel nacional o regional hasta acciones concretas de centros educativos específicos o cualquier otra realidad educativa.

Además, se añadía que las Buenas Prácticas podían referir a los directivos que ejercen en centros educativos tanto públicos como privados de educación obligatoria básica y sobre 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).
- Modelos o cursos de formación permanente específicos para la dirección escolar.
- Modelos diseñados específicamente para mejorar el desarrollo profesional del director escolar.
- Diseño de modelos orientados a definir un desarrollo en las condiciones (incentivos) laborales del director escolar.
- Modelos de evaluaciones específicos de la dirección escolar.
- Otros aspectos siempre identificados como prácticas novedosas que pretenden mejorar los desempeños y funciones de la dirección escolar.

La Ficha de Buenas Prácticas sobre desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares fue la siguiente:

BUENAS PRÁCTICAS <i>Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares</i> FICHA RESUMEN	
1.	País/región en el que 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:

La compilación de información realizada sirvió para validar la ficha y comprobar su utilidad en la sistematización de Buenas Prácticas. En el caso de los tres países (Brasil, España y México), se totalizaron 11 fichas correspondientes a diversos centros y realidades educativas.

- Brasil
 - Escola de Ensino Médio de Campos Sales
 - Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França
- España
 - Colegio de Educación Infantil y Primaria Mare Nostrum
 - Colegio de Educación Infantil y Primaria Menéndez y Pelayo
 - Colegio Condes de Aragón
 - Instituto de Educación Secundaria Atenea
 - Instituto de Educación Secundaria Navarro Villoslada
 - Instituto de Educación Secundaria Príncipe Felipe
- México
 - Escuela Secundaria Técnica Estatal Profesor Juan Ceballos Ayala
 - Escuela Primaria Profesor Jesús Treviño Gómez
 - Programa de Renovación de la Cultura Escolar en el municipio de García, Monterrey (Organización de la Sociedad Civil)

Las fichas entregadas por Brasil, España y México, pueden consultarse en el Anexo 5.2.

En el apartado siguiente, se exponen los resultados del análisis efectuado a partir de las preguntas específicas en el cuestionario enviado y de la Ficha de Buenas Prácticas. Las experiencias identificadas permiten apreciar cuáles son los factores intervinientes en las Buenas Prácticas de la función directiva.

Análisis de buenas prácticas de la función directiva en Iberoamérica

Este apartado se organiza según las tres etapas ya descritas para la recolección de la información. Así, en primer lugar, se exponen y analizan los datos de aquellos países que respondieron al cuestionario inicial de Buenas Prácticas. En un segundo momento, se expone la información recibida de la pregunta 5.2 del cuestionario ("¿Existen informes nacionales de investigaciones sobre los directores escolares y sus desempeños?"). Para finalizar este apartado, se ofrece el análisis de las 11 fichas de Buenas Prácticas recibidas de Brasil, España y México que integraron el grupo de países en los cuales se realizó el pilotaje de la ficha.

Se examinan en primer lugar, las Buenas Prácticas sobre dirección escolar recopiladas mediante el cuestionario general enviado a todos los países⁴¹. Fueron excluidas aquellos ejemplos sin vínculo directo con la función directiva. En el anexo 5.1 se pueden consultar la totalidad de los casos mencionados por los países como Buenas Prácticas.

⁴¹ Quedan fuera de este análisis las Buenas Prácticas de Brasil, España y México que serán comentadas más adelante dado que han sido analizadas a través de la Ficha de Buenas Prácticas que se ha utilizado como prueba piloto.

Como se puede observar, las temáticas abordadas en estas Buenas Prácticas identificadas son muy variadas. Para analizar la información recibida, se han considerado dos categorías de análisis:

- los componentes claves del desempeño y funciones de la dirección escolar que se ponen en juego en la acción;
- la incidencia (consecuencias) de la aplicación de la práctica para la mejora de la educación.

Con respecto a la primera de estas categorías, las Buenas Prácticas analizadas, priorizan alguno o varios de los siguientes **componentes esenciales de la dirección escolar**:

- *Gestión pedagógica*: lo que incluye planes o proyectos de mejora de los procesos educativos en los centros escolares.
- *Competencias directivas*: acciones concretas orientadas a competencias particulares tales como buena comunicación, realización de diagnósticos, respuestas a las necesidades, movilización de la comunidad educativa,...
- *Evaluación*: incluye prácticas orientadas a que los directores implementen y den sentido a procesos de evaluación en sus centros en búsqueda de la mejora educativa.
- *Mentoría*: todos aquellos programas de capacitación general de directores y acompañamientos en sus funciones.

En la Tabla 5.2 se exponen los componentes claves en los que se centran las Buenas Prácticas de dirección escolar en Iberoamérica analizadas en este informe.

Tabla 5.2. Componentes de la dirección escolar sobre el que se centran las Buenas Prácticas de los países iberoamericanos

Gestión pedagógica	Competencias directivas	Evaluación	Mentoría
X			X
X			X
X			
X			
X			
		X	
X			
X			
	X		
	X		
	X		
	X		
	X		
	X		
	X		
	X		X
	X	X	
X			
X		X	
9	8	3	3

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Como se puede observar en la tabla 5.2, en la mayoría de las experiencias incorporadas se destaca el mayor peso de componentes relativos a la gestión pedagógica. De forma más concreta existen Buenas Prácticas que incluyen planes de gestión escolar, planes estratégicos, proyectos educativos de centro concretos, mejora de infraestructuras, entre otros.

En segundo lugar, se consideran las Buenas Prácticas orientadas a la mejora de situaciones concretas entre las que se destacan el desarrollo de capacidades de diagnóstico por parte del equipo de dirección; la respuesta a necesidades previamente identificadas en el centro educativo; las estrategias para movilizar a la comunidad educativa; las competencias en materia de liderazgo; los mecanismos para una comunicación efectiva; las iniciativas para crear un buen clima de convivencia y la transformación progresiva de la cultura del centro escolar.

En tercer lugar, fueron identificadas Buenas Prácticas referidas a la mejora de los procesos evaluativos y de autoevaluación auspiciados por la dirección escolar. Más en concreto, las mencionadas prácticas se asocian a la evaluación del desempeño del profesorado; a la implantación de sistemas de calidad dentro del centro; a la rendición de cuentas a la comunidad educativa; y al aumento de la participación en las prácticas evaluativas del conjunto de los colectivos implicados en los procesos educativos.

Por último, existen también experiencias muy interesantes de acompañamiento y mentoría a la función directiva en general. Aunque tan solo son tres casos, se incluyen ejemplos de diversos programas que van desde la capacitación de directores hasta el asesoramiento y acompañamiento por parte de expertos e inspectores, pasando por el intercambio de experiencias y creación de redes entre centros y equipos directivos.

En relación con las [consecuencias para la mejora de la educación](#), derivadas de las Buenas Prácticas identificadas en este informe, debemos indicar que todas comparten un interés por mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y, en muchos casos, indican que esto debe ir de la mano de la mejora del desempeño docente. Así, las Buenas Prácticas analizadas tendrían incidencia, en la mejora de los siguientes aspectos:

- Respuesta a las necesidades educativas y a los retos y desafíos de la escuela: supone entender el centro como un foco de aprendizaje de la comunidad en la que se sitúa; comprometido con las necesidades que puedan existir en su entorno.
- Inclusión educativa: lo que implica no solo que todos los estudiantes estén físicamente en el centro y en las aulas, sino que todos estén aprendiendo (cada uno a su nivel) y lo hagan estando bien, con bienestar.
- Participación de la comunidad educativa en el conjunto de las dinámicas del centro: esto incluye al profesorado, al alumnado, a las familias, a otros agentes externos al centro... y se hace con un enfoque activo o de participación real.

- Mejora del clima escolar: incluye prácticas preocupadas por la mejora de las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en el aula.

La Tabla 5.3 ofrece una síntesis de la incidencia que tendrían las Buenas Prácticas en estos cuatro aspectos básicos de la mejora escolar.

Tabla 5.3. Incidencia de las Buenas Prácticas de la dirección escolar en los países iberoamericanos

Respuesta a retos de la escuela	Inclusión educativa	Mejora de la participación	Clima escolar
	X		
	X		
X			
	X	X	
X			
X			
		X	
X			
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
X	X		
		X	X
X			
X			
X			
		X	
13	9	4	1

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Como puede observarse en la tabla anterior (tabla 5.3), la incidencia de las Buenas Prácticas de los directores responden, en algunos casos, a la adaptación de sus acciones a la realidad educativa, a los retos y a los desafíos del centro educativo. Existen diversas acciones de los equipos directivos que parten de deficiencias identificadas y que promueven una respuesta adecuada al proceso de diagnóstico realizado con anterioridad. Y en ese sentido, la transferencia de Buenas Prácticas presenta limitantes cuando estas se encuentran fuertemente arraigadas al contexto propio del proyecto educativo. En esos casos es muy difícil la réplica de las Buenas Prácticas a otras realidades escolares, incluso dentro de un mismo país.

El gran segundo ámbito sobre el que estas acciones pretenden repercutir tiene relación con la inclusión educativa. Entre las Buenas Prácticas recogidas se identifican algunas de ellas centradas en la implementación de acciones motivadas por la dirección que tienen como principal objetivo disminuir las brechas y las debilidades del sistema educativo en contextos de especial vulnerabilidad, en zonas geográficas más despobladas e incluso con alumnado con necesidades educativas especiales.

Otro de los aspectos sobre los que inciden las Buenas Prácticas identificadas se vincula con la mejora de la participación de la comunidad educativa en la vida de los centros. Las cuatro experiencias ubicadas en esta categoría se preocupan por la participación activa y real del estudiante, del docente y/o de las familias. Existen experiencias de programas de gestión compartida o participativa y de la figura del delegado de familias. Son proyectos que no se centran simplemente en la integración formal de los distintos colectivos, sino de una inclusión real, coordinada y efectiva de todos los agentes implicados, en mayor o menos medida, en los procesos educativos que tienen lugar en los centros.

Por último, existe una Buena Práctica focalizada en la mejora del clima escolar. Esta acción se centra especialmente en aumentar la motivación del estudiante y de sus docentes.

A partir de los insumos que se acaban de presentar, resultante de la pregunta (5.1) del apartado 5º del cuestionario, se expone a continuación una síntesis de la información recibida al respecto de la pregunta 5.2 del cuestionario ("¿Existen informes nacionales de investigaciones sobre los directores escolares y sus desempeños?").

El análisis de la información recibida refiere a tres países en los que se han realizado reportes específicos sobre la dirección escolar. Se trata de:

- Argentina: "El Perfil de los Directores de Escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004" (Ministerio de Educación de Argentina, 2008).
- Chile: "Desarrollo de estándares de directores escolares y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares" (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile y Universidad Alberto Hurtado, 2014).
- Uruguay: "Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014" (Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay, 2014).

En el caso de *Brasil*, además, se aportaron una serie de documentos académicos (artículos científicos, de divulgación, informes, etc.) referidos a diferentes regiones y autores, que son de gran interés para conocer con mayor detalle la situación de la dirección escolar en Brasil. Sirva el título de las obras como aproximación a las temáticas que en ellos se abordan:

- Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno (Soares y Teixeira, 2006).
- Quem é e o que pensa o diretor escolar (Revista Nova Escola. Edição Especial, 2009).
- Perfil da gestão escolar no Brasil (Souza, 2006).
- Gestão escolar e qualidade (Abrucio, sf).

- Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares (Fundação Victor Civita, 2011).
- Qual a escola que queremos? Premio de Gestão Nacional (Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2013).

También *Chile*, por su parte, ha aportado dos documentos de corte académico referidos a la temática de la función directiva. Se trata de:

- Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política (Muñoz y Marfán, 2010).
- Validación del proceso de *Assessment Center* para la selección de directivos escolares (Volante, 2015).

Los dos países mencionados (Brasil y Chile) y Portugal hacen referencia también, entre sus datos, a trabajos relativos a la *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la OCDE:

- Brasil: Pesquisa Internacional da OECD sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Questionário do Diretor. (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa –INEP– Educacionais Anísio Teixeira, 2011).
- Chile: Docentes en Chile. Resultados de la encuesta TALIS 2013 (Centro de Estudios, Mineduc de Chile 2015).
- Portugal: Relatório TALIS 2013. Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência –DGEEC– y Direção de Serviços de Estatísticas da Educação –DSEE–, 2013).

Por último, es interesante resaltar los países que han realizado Jornadas o Congresos sobre dirección escolar o eventos en los que, de una u otra forma, se abordaba la función directiva. Entre estos, figura el caso de Colombia cuyo Foro Educativo 2016 presentó como tema central el ambiente escolar y donde se enfatizó la importancia de los directores como elementos clave en la mejora de la educación y en la calidad de los aprendizajes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016).

Por último, se analiza en este capítulo la información resultante de la Ficha de Buenas Prácticas sobre dirección escolar que fue completada por Brasil, España y México a modo de prueba piloto.

Como ya se señaló en el primer apartado de este capítulo, el pilotaje realizado en estos tres países finalizó con la obtención de un total de 11 Fichas de Buenas Prácticas (2 de Brasil, 6 de España y 3 de México) cuya síntesis se ofrece en la Tabla 5.4.

Al examinar los datos aportados por las fichas de los tres países considerados, destaca que las Buenas Prácticas provienen de centros educativos⁴² muy diferentes entre sí, correspondientes a niveles educativos diversos y, sobre todo, en realidades geográficas y socioculturales muy distintas.

⁴²Tan solo un caso de México no lo es; sin embargo, se trata de una práctica educativa de un pequeño municipio que podría igualmente identificarse con las otras diez Buenas Prácticas de centros educativos concretos.

Así, una primera constatación en el análisis de la información recabada en Brasil, España y México, es su enorme diversidad y heterogeneidad. Las iniciativas responden a temáticas muy variadas y registran un diverso nivel de desarrollo.

Tabla 5.4. Resumen de las 11 Fichas de Buenas Prácticas sobre liderazgo directivo en Iberoamérica

	Realidad educativa	Resumen
Brasil	Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França - Ceará	Los consejos de aula son espacios de construcción colectiva y discusiones pedagógicas, de igualdad y gestión participativa.
	Escola de Ensino Médio de Campos Sales - Ceará	Conservación y valorización del ambiente escolar, pertenencia, movilización y resultados de aprendizajes.
España	IES Príncipe Felipe - Madrid	Programa de Mejora de la Gestión y Calidad de los Servicios (EFQM): Evaluación de la docencia del profesorado.
	IES Navarro Villoslada - Navarra	Elaboración, implementación y evaluación de un Plan Estratégico de Centro como motor de cambio educativo que permita actualizar y cumplir el Proyecto Educativo del Centro.
	IES Atenea - Madrid	Procesos de enseñanza colaborativa en las aulas como estrategia de respuesta a los resultados de las evaluaciones externas e internas para introducir cambios metodológicos y nuevas formas de evaluación sistémica: movilidad de profesorado, aprendizajes basado en proyectos y conexión digital entre alumnado de diferentes países para trabajar contenidos globales
	CEIP Condes de Aragón - Aragón	Proyecto de vida para el alumnado a través de un perfil competencial de salida. Los pilares básicos son educación basada en la preparación para la vida, capacidad de adaptación a la rapidez con la que cambia la sociedad, implicación del profesorado y contacto continuo con las familias.
	CEIP Menéndez y Pelayo - Andalucía	Aumento de la participación de las familias en la vida del centro como aspecto fundamental para el desarrollo de una práctica docente completa y efectiva: Figura de delegado de familias, plan de acción tutorial basada en metodologías de aprendizaje cooperativo.
	CEIP Mare Nostrum - Ceuta	Proyecto educativo "Juntos aprendemos y entre todos mejoramos" basado en una escuela feliz, emocional, transformadora, crítica, acogedora, compensadora, innovadora, activa y abierta.
México	Escuela Secundaria Técnica Estatal Profesor Juan Ceballos Ayala	Mejora de la eficiencia de los procesos de gestión y planeación estratégica de la dirección escolar poniendo en el centro al estudiante y a partir de ahí focalizar acciones que permita a la Institución la mejora de la calidad educativa. Se trabajan tres bloques: innovación en prácticas educativas; integración educativa; cuidado ecológico y ambiental.
	Programa de Renovación de la Cultura Escolar en el municipio de García, Monterrey	Generar oportunidades para el desarrollo social sustentable a través del diseño, implementación y evaluación de estrategias educativas. Se trabaja en cuatro ejes de la cultura escolar: gestión educativa, desempeño docente, clima escolar y participación social.
	Escuela Primaria Profesor Jesús Treviño Gómez - Nuevo León	Formar lazos de comunicación horizontal y eficiente con todos los miembros de la comunidad educativa a través de la práctica de gestión, administrativa, pedagógica, de convocatoria, de rendición de cuentas, basada en apertura y comunicación.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

En el anexo 5.2 se incluye la descripción detallada de cada una de las prácticas, de sus finalidades y objetivos así como de los recursos necesarios para su desarrollo o de su evaluación.

A continuación se ofrecen algunas reflexiones que surgen del apartado "Resultados, impactos y/o productos que se han derivado de dicha práctica" (punto 7, y último, de la Ficha de Buenas Prácticas) a partir de la información brindada por Brasil, España y México.

Así, la *Escola de Ensino Médio de Campos Sales* (Brasil) se ha convertido en un centro de referencia en la ciudad y a nivel regional. Sus principales aportaciones han tenido que ver con la revitalización del medio ambiente, los avances en la garantía de calidad con una diversificación de las prácticas de enseñanza, y mejoras directas en resultados académicos del *Sistema Permanente de Avaliação Externa do Estado do Ceará* (SPAECE), así como en la tasa de aprobados del examen vestibular y ENEM de acceso a la universidad.

Por su parte, la *Escola Estadual de Educação Profissional Júlio França* (Brasil) permitió una reflexión práctica de la gestión de la escuela y ha dado lugar a una mejor supervisión de los procesos escolares y aprendizaje de los estudiantes, así como la mejora en la planificación docente. Esto ha supuesto fomentar la formación continua de los docentes, establecer metas y discutir hipótesis colectivas de desarrollo profesional; se afirma como centro en el que no solo aprenden los estudiantes sino también los docentes.

En el caso del *Colegio de Educación Infantil y Primaria Mare Nostrum* (España) se destaca la obtención de señas de identidad propia que lo diferencian de los demás, destacando el aprendizaje basado en proyectos en toda la etapa de educación infantil, así como experiencias puntuales en primaria, la iniciación de metodologías innovadoras, la introducción de experiencias de éxito como “Grupos interactivos” y la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias. A lo largo de estos últimos años han conseguido nueve premios y menciones locales y nacionales.

En el *Colegio de Educación Infantil y Primaria Menéndez y Pelayo* (España) ha mejorado la participación de las familias en la vida del centro (tanto en cantidad de asistencia a las convocatorias como en la calidad de las aportaciones que realizan), así como los medios y procedimientos que utilizan para comunicarse con el centro y la rigurosidad de los mismos.

En el *Colegio Condes de Aragón* (España), las nuevas líneas de enseñanza-aprendizaje que se han ido incorporando desde la dirección escolar estos últimos años se han convertido en el verdadero proyecto educativo de centro. Este proceso ha servido para mejorar la motivación del alumnado, para organizar las líneas de trabajo de todos los departamentos y han tenido un impacto directo en los resultados académicos del alumnado. El clima de trabajo de la clase mejoró y también el de la convivencia, consiguiendo que la mayoría de los estudiantes aprendan más y mejor, al estar más motivados.

En el caso del *Instituto de Educación Secundaria Atenea* (España), los proyectos de formación promovidos por la dirección han tenido un gran impacto en el claustro debido a la alta participación y a la difusión de las experiencias. Los cambios metodológicos propuestos se incorporan a las programaciones didácticas y pueden ser evaluados para promover la mejora posterior.

Por su parte, el *Instituto de Educación Secundaria Navarro Villoslada* (España) ha conseguido ser un centro de referencia gracias a los Planes Estratégicos liderados por la dirección e implementados colaborativamente por sus docentes. Esto les ha permitido definir una visión compartida basada en la construcción de un buen clima escolar; mejorar los resultados en las evaluaciones externas y reducir el abandono escolar; utilizar metodologías activas y participativas; fomentar el trabajo colaborativo en el aula; y participar en proyectos de internacionalización; entre otros aspectos.

En el último caso español, en el *Instituto de Educación Secundaria Príncipe Felipe* (España) el equipo directivo realiza una gestión de la actividad del centro pormenorizada y sistemática. Promueve y consigue una adecuada planificación de la acción docente e implanta mejoras de forma consciente y planificada. El equipo directivo ha mejorado los resultados directos o académicos y los resultados indirectos (relativos a la convivencia, la satisfacción de la comunidad educativa, etc.).

Pasando a las Buenas Prácticas mexicanas, en la *Escuela Secundaria Técnica Estatal Profesor Juan Ceballos* (México) se han identificado resultados a nivel internacional, nacional, estatal/local y, sobre todo, en docentes y estudiantes. Estas menciones las atribuyen, entre otros aspectos, al liderazgo directivo que hace partícipe al colectivo docente, en particular, y a la comunidad educativa, en general, fomentando el trabajo en equipo y la corresponsabilidad, manteniéndolos siempre enfocados hacia la visión de escuela que desean llegar a ser.

En el *Programa de Renovación de la Cultura Escolar en el municipio de García, Monterrey* (México) destaca una comunidad más comprometida e integrada, un cambio en las actitudes de los estudiantes y de las familias. Ha habido diferentes promociones de varios docentes. Existen evidencias de ser una escuela con una alta demanda por parte de la comunidad, lo que supone que incluso haya un superávit de ratio en las aulas.

Por último, en la *Escuela Primaria Profesor Jesús Treviño Gómez* (México) destaca la confianza que se ha ganado el equipo directivo como autoridad profesional y moral otorgado por el equipo de tutores, madres y padres de familia y el resto de la comunidad educativa. Se indica que esto se ha conseguido trabajando coordinadamente para lograr, junto con toda la comunidad educativa, la mejora de la calidad de la educación que reciben sus niñas y niños.

La lectura de los informes referidos a las Buenas Prácticas presentadas, evidencia la incidencia que tienen algunas de las acciones implementadas. Entre los beneficios constatados, se destacan:

- Mejora de los resultados académicos: la mayoría de las Buenas Prácticas han podido demostrar un avance en los resultados; en algunos casos incluso a través de prueba externas estandarizadas nacionales e internacionales.
- Incorporación de innovaciones educativas: del examen de algunas Buenas Prácticas, surge que la dirección escolar se preocupa porque la enseñanza de los docentes sea mejor y esto pasa por realizar cambios en metodologías y en los sistemas de evaluación.

- Mejora del clima escolar: la consideración de los casos de Brasil, España y México, muestran que existe una preocupación por los resultados académicos pero también por el marco en el que estos se producen. En la mayoría de las Buenas Prácticas estudiadas cuidar el clima escolar es un aspecto que se repite.
- Promoción de liderazgo distribuido: en algunos casos estudiados, se constata que el director escolar no puede abordar todas las transformaciones y cambios en la escuela por lo que se desarrollan estrategias de corresponsabilidad.
- Aumento de la participación de la comunidad educativa: algunas Buenas Prácticas identificadas involucran la comunidad educativa en el proceso de mejora e incluyen a las familias y otros agentes sociales.
- Generación de redes e internacionalización: algunos datos muestran que, en ciertos casos, el centro se convierte en una referencia que le permite entrar en contacto con otras realidades educativas y sociales que contribuyen a estabilizar y sostener el proyecto de renovación liderado desde la dirección escolar.
- Promoción de reconocimientos, menciones y premios externos: en varias de las Buenas Prácticas estudiadas se pueden observar reconocimientos del centro por organizaciones locales, regionales, nacionales e, incluso, internacionales.

Por último, a la luz de los resultados expuestos la identificación de nuevas Buenas Prácticas, su sistematización y, sobre todo, su mejor difusión resulta un reto pendiente. Reflexionar sobre la realidad educativa de uno mismo, enriquecida desde enfoques y acciones de otros, tiene un gran potencial dado que sitúa el camino hacia una mejora de la educación progresiva, sostenible y contextualizada.

Conclusiones

Con el análisis de la información presentada en este apartado, se reafirma la convicción de que la mejora de la función directiva puede redundar en el progreso educativo y se ratifica el interés de los países iberoamericanos en torno a la temática del liderazgo escolar.

También es importante señalar que, aunque todas las experiencias expuestas fueron consideradas como Buenas Prácticas, estas representan solo una muestra de la totalidad de casos que podrían identificarse en Iberoamérica. Incluso, en algunos casos, las experiencias se reducen a una serie de acciones concretas. Además, se puede comprobar que se trata de información heterogénea y, sobre todo, difícil de sistematizar y difundir.

También se podría pensar que existen claras dificultades para identificar diferentes experiencias o acciones como Buenas Prácticas. En el medio existen libros de “Experiencias exitosas”, “Mejores prácticas”, “Buenas Prácticas” e “Innovaciones” que, aunque tengan

matices, comparten componentes. Parece claro que Buenas Prácticas existen en todos los países, visibles e invisibles, que incluso ni los propios centros o directores identifican como prácticas novedosas y promotoras de mejora de la calidad educativa.

El concepto complejo de Buena Práctica tampoco ha facilitado esta tarea de identificación, sistematización y difusión. A este respecto, Zabalza (2012) indica que los principales problemas vinculados con la conceptualización de las Buenas Prácticas se relacionan con tres órdenes de decisiones:

- la forma, directa o indirecta, de acceso a las prácticas;
- la determinación de los ámbitos sobre los que se desea analizar: Buenas Prácticas;
- la identificación de los criterios que permitirían identificar una acción como "Buena Práctica" con suficiente rigor y fiabilidad.

Sin embargo, a pesar de esta dificultad conceptual, en este capítulo se ha podido evidenciar que es posible dar a conocer experiencias, identificar ejemplos exitosos referidos a la dirección escolar y analizarlos.

Por otra parte, la contextualización de las prácticas es esencial. En este sentido, se ha podido comprobar cómo todas las Buenas Prácticas deben contener (en mayor o menor medida) aspectos interdisciplinares, multiculturales e internacionales.

En cualquier caso, lo que se ha podido observar con claridad en las diferentes Buenas Prácticas analizadas es que el papel de la dirección escolar resulta esencial. Su contribución consiste en incorporar a la escuela en su conjunto en un ciclo virtuoso de mejora educativa de forma progresiva y sostenible.

Así, el punto de arranque tiene que ver, en la mayoría de los casos, con la inclusión de pequeñas innovaciones (en muchas ocasiones centradas en la enseñanza de los docentes) desde las que se empieza a construir un nuevo clima escolar, en el que aumenta la implicación de toda la comunidad educativa (esto no solo incluye al equipo directivo y a los docentes, sino también a las familias y a los propios estudiantes, entre otros) y, por tanto, se genera una gestión distribuida de diferentes acciones que ocurren en el centro.

Como consecuencia de ello, además, también se obtienen evidencias más observables y "objetivas" como podrían ser la generación de redes, la internacionalización, los reconocimientos externos y, desde luego, la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

En cualquier caso, también se ha podido comprobar que en este estudio quedan todavía algunos retos pendientes. Entre ellos, se pueden destacar las siguientes acciones:

- Consensuar criterios para la definición e identificación de Buenas Prácticas a nivel regional.
- Construir un instrumento para la sistematización de experiencias.
- Recoger los insumos.
- Difundir, dar a conocer y poner en diálogo las distintas experiencias existentes en Iberoamérica destinadas a mejorar la dirección escolar.

Así, sería posible pensar en la realización de nuevos estudios que permitan profundizar en Buenas Prácticas de dirección escolar en Iberoamérica, identificando criterios y áreas de análisis. Y, en último término, contribuir a la reflexión y a la toma de decisiones al respecto de la dirección escolar con el objetivo de contribuir a su mejora.

Como ya se ha indicado, existen importantes experiencias cuya difusión sería de gran beneficio, con todas las adaptaciones necesarias, para otros contextos y realidades educativas. En último término, se trata de situar a la dirección escolar como elemento fundamental en la continua búsqueda de la mejora de la educación.

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI *

En este último capítulo se ofrece una síntesis de los aspectos más relevantes del liderazgo del director escolar –sus funciones, normativa, requisitos de acceso, formación y evaluación de los directores en Iberoamérica– descritos en los capítulos precedentes. De forma complementaria se presentan algunas recomendaciones para la implementación de propuestas en los diferentes aspectos analizados a lo largo del documento que permitan avanzar en mejoras para el desempeño de la función del director escolar, lo que en consecuencia redunde en una mejora de la calidad educativa.

Como se ha mencionado en el apartado inicial, toda la información presentada a lo largo del documento ha sido recogida a través de un cuestionario diseñado de manera específica para la elaboración del informe. Cada uno de los capítulos basa su estructura en un conjunto de preguntas consideradas fundamentales a la hora de analizar diferentes aspectos en torno a la figura del director escolar y que han sido respondidas por el conjunto de países iberoamericanos, a través del Consejo Rector del IESME, constituido por especialistas de las unidades de evaluación y estadísticas de las correspondientes administraciones públicas.

Merece la pena mencionar el compromiso mostrado por los países que, en su totalidad, han aportado información sobre la situación del director escolar en Iberoamérica. Si bien en algunos casos los datos presentados son todavía incompletos, se trata en su mayoría de información reciente y contrastada que garantiza el rigor y la utilidad de los contenidos del informe. De igual modo, resulta conveniente resaltar la labor realizada por los Institutos de Evaluación de Brasil,

.....
* Ver apartado correspondiente “autores, coordinadores y participantes”

España y México que han asumido responsabilidades en la redacción de capítulos específicos, enriqueciendo los datos con bibliografía actualizada y de interés, fundamentales para promover el debate y el diálogo en torno a la temática.

Los datos recogidos ponen de manifiesto, entre otras muchas cuestiones que se analizan a continuación, la importancia creciente de la figura del director escolar como elemento de mejora de la calidad de la educación. Se constata asimismo que los análisis, informes, normativa y evaluaciones con los que al respecto se cuenta son aún incipientes y heterogéneos lo que dificulta la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas contextualizadas. Todo ello aconseja, como primera recomendación general, la apertura de espacios de reflexión sobre cómo avanzar en la construcción de propuestas y estrategias que permitan fortalecer el rol del director escolar, promoviendo así iniciativas orientadas hacia la profesionalización de esta figura de importancia central para la mejora educativa en Iberoamérica.

El informe ha centrado su interés en torno a cuatro áreas específicas que corresponden a diversos ámbitos fundamentales para el análisis del desarrollo y liderazgo de los directores escolares: normativa, funciones y competencias, formación, y evaluación. De igual forma, se incorpora un apartado final sobre buenas prácticas que, a pesar de las dificultades encontradas a la hora de mostrar experiencias sistematizadas, pone de manifiesto la importancia de avanzar en definiciones comunes y en el diseño de instrumentos que permitan recoger y compartir prácticas de liderazgo directivo entre los países de la región.

El liderazgo educativo como elemento esencial en la mejora de la calidad de la educación

Los dos primeros capítulos del informe analizan la normativa sobre la dirección escolar en Iberoamérica, repasando las principales funciones y competencias que se le atribuyen al director de escuela. Se revisa el perfil de esta figura, dando cuenta de las actividades centrales que desarrolla en su práctica profesional y analizando los requisitos más destacados para acceder al puesto. De igual modo, se aborda el tema de los incentivos asociados al desempeño de este cargo en los diferentes países que han respondido a la encuesta.

Al analizar el marco normativo se aprecia que la casi totalidad de los países tiene legislación específica en relación a la temática, mostrando un alto nivel de diversidad en cuanto a los contenidos y alcance de sus aspectos legislativos, siendo por ello necesario profundizar en la articulación entre dicha normatividad y su aplicación real en los distintos contextos.

En similar sentido, se constata una importante heterogeneidad y complejidad en las competencias y funciones que se atribuyen al director escolar. Se observa además un creciente acuerdo en cuanto a que la gestión escolar ha dejado de referirse exclusivamente a cuestiones administrativas y de organización de recursos para incluir su impacto sobre la práctica docente. De ahí la

importancia que asume el liderazgo pedagógico como conjunto de competencias a desarrollar en los directores, como forma de dar respuesta a las necesidades de un contexto educativo en constante transformación. Si bien la bibliografía y literatura actual muestran la importancia de este liderazgo pedagógico frente a otras competencias de carácter administrativo-burocrático, el conjunto de funciones a desempeñar por el director en su día a día refleja una realidad muy diferente.

Por todo ello, de las conclusiones del informe se desprende la necesidad de identificar con la mayor precisión posible, en las normativas y reglamentos correspondientes, las principales tareas asociadas al cargo de director, priorizando y fortaleciendo aquellas vinculadas a la dimensión de liderazgo. Esto debe permitir la definición de un marco de referencia a partir del cual se realicen las adaptaciones a los diferentes contextos, que cuente a su vez con el consenso y compromiso de toda la comunidad educativa.

Una última idea evidencia el rol de director como elemento fundamental con perfil propio para el buen desempeño de los centros escolares, aun cuando la experiencia previa como docente aparece como requisito central a tener en cuenta en la mayoría de los países; la búsqueda y definición de estos criterios debe ser objeto de reflexión a la hora de establecer políticas públicas orientadas al acceso al cargo.

La profesionalización de la función del director puede dar respuesta a los retos planteados al permitir establecer requisitos concretos de ingreso, planes de incentivos asociados a su labor profesional, sin olvidar la importancia central de aspectos tales como la formación inicial y permanente, la preparación específica para el cargo, así como la selección y evaluación de su desempeño.

Hacia la cualificación de los procesos de ingreso y desarrollo profesional de los directores escolares

El tercer capítulo del informe se orienta a analizar los requisitos que los diferentes países establecen para el desempeño de la función directiva, las condiciones para acceder al cargo, así como el tipo de formación inicial y continua demandada y ofrecida a quienes ocupan el puesto de director escolar. Se profundiza asimismo en el impacto del ejercicio de la dirección como opción de desarrollo profesional.

De forma generalizada, los países exigen un nivel mínimo de estudios para acceder a la dirección escolar –en su mayoría nivel CINE 6– y contar con años de experiencia previa como docente. Se encuentra mayor diversidad en los requisitos concretos de selección: desde la realización de un examen o presentación de un proyecto (criterio meritocrático) hasta la elección democrática por parte de la comunidad escolar; o la combinación de ambas opciones. Aproximadamente en la mitad de los países se exige además una formación previa, habitualmente relacionada con aspectos de liderazgo y de administración de centros escolares.

La heterogeneidad de situaciones y requisitos es amplia y en ocasiones difícil de definir. Una deseable profesionalización de la figura del director escolar conllevaría la construcción de un marco regulado de acceso a la profesión, que defina elementos claros y comunes de selección y formación inicial con un suficiente nivel de consenso entre los distintos actores educativos implicados y con el necesario respeto a la autonomía escolar que establece cada país.

En lo que se refiere a la iniciación y desarrollo profesional, se constata en los países iberoamericanos la no existencia, salvo excepciones, de programas de mentoría así como el carácter voluntario de la formación continua asociada al desempeño de la función de director. En los casos en que esta formación existe, sus actividades más frecuentes se refieren principalmente a cursos, talleres, congresos y seminarios.

Parece importante, con la finalidad de fortalecer la profesionalización del rol de director, desarrollar estrategias formativas estables –que vayan más allá de la impartición de cursos–, contextualizadas y focalizadas a partir de la realidad de cada centro escolar, susceptibles de apoyar el desarrollo de una carrera profesional. Este tipo de estrategias deben tener en cuenta también la importancia central que tienen los primeros años de ejercicio de la profesión, por lo que las actividades de acompañamiento y mentoría son iniciativas de alto valor para la consolidación de estos procesos.

La evaluación del desempeño de los directores de escuela

A lo largo del cuarto capítulo del informe se exploran las principales características de los sistemas de recogida de información y evaluación de los directores de escuela. Se analizan las finalidades de tales sistemas, el contenido, ámbito y criterios de la evaluación, sus instrumentos, protagonistas y consecuencias.

Se observa, en primer lugar, un consenso generalizado en cuanto la importancia de la evaluación en este ámbito. No obstante, si bien aparece en la agenda educativa de todos los países iberoamericanos de manera relevante, se trata de un tema muy incipiente y cuyas bases teóricas y conceptuales no cuentan aún con el deseable nivel de desarrollo metodológico. Por otra parte, se evidencia la necesidad de que los sistemas de evaluación promuevan una base específica que permita orientar contenidos, criterios, instrumentos y estrategias de evaluación asociados a los directores de escuela.

Es recomendable, en consecuencia, avanzar en la construcción de modelos de evaluación adaptables y flexibles, con criterios de análisis claros, consensuados y en diálogo con la comunidad escolar, y cuyos resultados sean de utilidad para la toma de decisiones y la construcción de políticas educativas asociadas a este propósito. Esto supone impulsar procesos de retroalimentación efectivos y una definición clara de los objetivos de la evaluación, cuya finalidad última pueda ser apoyar un marco estable de profesionalización del rol del director de escuela.

El reto de identificar buenas prácticas sobre la función directiva en Iberoamérica

Finalmente, el último capítulo del informe se ha dedicado a la identificación de ejemplos y análisis de casos exitosos referidos a la dirección escolar, con el objetivo de sistematizar estas experiencias y darlas a conocer como modelos de buenas prácticas susceptibles de ser replicadas en otros países de Iberoamérica. El interés por contar con ejemplos paradigmáticos es creciente a nivel mundial y también en la región. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, la tarea no ha sido sencilla y los resultados iniciales no fueron los esperados, obligando a repensar el alcance de los objetivos inicialmente fijados y a realizar ajustes en el tipo de información solicitada.

En primer lugar, se observa que, en general, existen claras dificultades para identificar acciones como buenas prácticas. Si bien es posible afirmar que existen experiencias destacables en todos los países –en aspectos diversos de gestión pedagógica, mentoría, formación y evaluación, entre otros– muchas veces ni los propios centros o administraciones educativas las tienen identificadas como propuestas promotoras de mejora de la calidad de la educación. Entre las razones que pueden explicar esta situación destaca el concepto mismo de buena práctica, sobre el que no existe un consenso claro ni criterios definidos para su identificación. Por otra parte, la no existencia de instrumentos de recogida y sistematización así como la falta de experiencia en la tarea –e incluso de tiempo– conlleva a que, en ocasiones, muchas de las acciones que se ponen en marcha no se puedan sistematizar ni socializar.

Se observa también que para el análisis y difusión de las prácticas exitosas es fundamental su contextualización. 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. En este sentido, se ha podido comprobar cómo todas las buenas prácticas deben contener –en mayor o menor medida– aspectos interdisciplinarios, multiculturales e internacionales.

Por todo lo anterior, es recomendable abrir la reflexión sobre marcos conceptuales en torno a la definición misma de buena práctica en materia de liderazgo del director 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.



Bibliografía

Referencias bibliográficas (capítulo 1)

- Agut, S. y Grau, R. M. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto social. Revista de relaciones laborales*, nº 9, pp. 13-24. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209924>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, vol. 9, nº 2, julio-diciembre, pp. 34-52. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado el 06 de julio de 2016, de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid, España: Editorial La Muralla S. A.
- Bolívar, A. (2009). La autonomía en la gestión como nuevo modo de regulación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 19, junio, pp. 35-68. Recuperada el 10 de febrero de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801004.pdf>
- Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.). *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao: Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero. Recuperado el 6 de marzo de 2017 de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/286836589_La_direccion_de_centros_en_Espana_de_la_gestion_al_liderazgo/links/566e5f2808aea0892c5294ec.pdf

- Carron, G. y A. De Grauwe (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. Tendencias en supervisión escolar*. París, Francia: UNESCO, IPE. Recuperado el 17 de febrero de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001119/111916s.pdf>
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado el 1 de febrero de 2017 de <http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Gestion/Lec2%20.pdf>
- Coll, C.; Pozo, J. I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Aula XXI/Santillana.
- Day, Christopher; Carol, Hall y Patrick Whitaker (2002). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Donoso, S.; N. Benavides; V. Cancino; M. Castro y L. López (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n° 49. Recuperado el 6 de julio de 2016 de <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>
- Dyer, C. (2012). Leitura 4. Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverse. Seção 9: A implementação de reformas em larga escala. En: Nigel Brooke (org.). *Marcos Históricos na Reforma da Educação* (pp. 472-478). Belo Horizonte: Fino Traco. Recuperado el 9 de marzo de 2017 de <http://documentslide.com/documents/livro-completo-economia.html>
- Elmore, R. (1979). Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Political Science Quarterly*, Vol. 94, n° 4 (Winter, 1979-1980), pp. 601-616. Recuperado el 9 de marzo de 2017 de <https://pdfs.semanticscholar.org/a618/3002990bacebf07bcd80e9db41f539d15ea5.pdf>
- Estrada, M. J. (2010). Jóvenes y participación social en la educación. Una experiencia en el Nivel Medio Superior de Chiapas, México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, Vol. 8, n° 3, pp. 149-166. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art9.pdf>
- FAO y UNESCO-IPE (2005). Seminario "Educación para la Población Rural (EPR) en América Latina": Alimentación y Educación para Todos. Documento de síntesis. Santiago de Chile: FAO y UNESCO-IPE. Recuperado el 10 de marzo de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001444/144457s.pdf>
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. Cuaderno N° 15*. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado el 25 de enero de 2017 de http://www.opecch.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf

- Gajardo, M. (2009). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? En: A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coordinadores). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España, OEI y Fundación Santillana. Recuperado el 17 de febrero de 2017 de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=4
- Giménez, G. (1989). *Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 10 de marzo de 2017 de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5919/2/19803P55.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2014. Educación básica y media superior*. Presentación, mesa pública, 22 de octubre de 2015. Recuperado el 3 de febrero de 2017, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/notas/PresentacionPEM2014.pdf>
- INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y Media superior*. México: INEE. Recuperado el 10 de marzo de 2017 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>
- 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>
- Mineduc (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 13 de abril de 2016 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Recuperado el 28 de noviembre de 2016 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf
- Mourshed, M.; Chijioke, Chinezi y Barber, Michael (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. N° 61. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de https://www.unicef.org/argentina/spanish/como_continuan_mejorando_sistemas_educativos.pdf
- Murillo, F. J. (coord.) (2006a). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. 15 buenas investigaciones. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello. Recuperado el 18 de mayo de 2016 de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf
- Murillo, F. J. (2006b). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Educación*, vol. 4, n° 4e, 11-24. España: UAM/RINACE. Recuperado el 13 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de http://guayama.inter.edu/wordpress/?wpfb_dl=140
- OREALC/UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado el 18 de mayo de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas: algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO.
- Pont, B; Nusche, D; y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Francia: OCDE
- Pozner, P. (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Rendón, J. J. (Coord.) (2009). *Modelo de gestión educativa estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. Recuperado el 22 de julio de 2016, de http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB064%20MGEE.pdf
- Rockwell, E. y R. Mercado (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, n° 4. Recuperado el 16 de enero de 2015 de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Rodríguez, N. (2000). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, vol. 4, n° 10, julio-septiembre, 2000, pp. 39-46. Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado el 19 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35641006.pdf>
- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, n° 50, julio-septiembre, pp. 751-773. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14019000005.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica*. México: SEP. Recuperado el 27 de febrero de 2017 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf
- Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. y Kleiner, A. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En Ramírez Raymundo, Rodolfo (coord.). *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp. 125-134). México: SEP. Recuperado el 21 de julio de 2016, de https://rodolfoaramirezr.files.wordpress.com/2011/12/pcn_lec.pdf
- Tapia, M. (2004). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, n° 21, abril-junio, pp. 361-402. Recuperado el 18 de julio de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002105.pdf>
- Tapia, M. y Medrano, V. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. México: INEE. Recuperado el 1 de marzo de 2017 de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/104/P3B104.pdf>
- 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*, n° 1, julio. Recuperado el 11 de enero de 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.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. Recuperado el 6 de julio de 2016 de http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_Basado_en_Competiciones.pdf
- Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. *Pensamiento Educativo*, vol. 31, dic., pp. 50-71. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 20 de julio de 2016, de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Calidad-y-Gestion-en-Educ-Cond-y-desafios-Dic-2002.pdf>

Referencias bibliográficas (capítulo 2)

- Brewer, D. J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12, pp. 281-292.
- Clark, D.; Martorell, P. y Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance*. Working Paper 38. Washington DC: CALDER, The Urban Institute.
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Madrid: Fundación Santillana.
- Eberts, R. W. Y Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7, pp. 291-299.
- European Commission/EACEA/EURYDICE (2016). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2015/16*. *Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ginsberg, R. y Thompson, T. (1990). Dilemmas and Solutions regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68, pp. 58-74.
- Gomez Delgado, A. M. (2010). La Formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), pp. 5-44.
- Heck, R. H. y Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, pp. 867-885.
- 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, pp. 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. A. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012: with a Discussion of the Research Foundations*. Ontario: The Institute for Educational Leadership.
- Leithwood, K. A. y Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 679-706.

- Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.
- 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.
- OREALC/UNESCO (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE)*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO Santiago.
- Osborne-Lampkin, L. T., Folsom, J. S. y Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Washington, DC.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership - Volume 1: Policy and Practice*. OECD.
- Portin, B. S.; Feldman, S. y Knapp, M. S. (2006). *Purposes, Uses, and Practices of Leadership Assessment in Education*. University of Washington, The Wallace Foundation. Seattle.
- UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. Montreal: UNESCO-UIS.
- UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Quebec: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina*. París: UNESCO.
- UNESCO-IIEP- IWGE (2012). *From schooling to learning*. París: UNESCO.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile: UNESCO.

Referencias bibliográficas (capítulo 3)

- Branch, G.F, Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2013). "School leadersmatter: measuring the impact of effective principals". *EducationNext*, Winter 2013.
- Egido Gálvez, I., Frías del Val, A. S., Gento Palacios, S. y Valle Aparicio, J. E. (2013). La profesionalización de la dirección escolar. *Participación Educativa*, n° 2, junio 2013, pp. 21-59.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Thee Keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gairín Sallán, J. y Castro Ceacero, D. (coords.) (2011). *Competencias para el desarrollo de la Dirección de Instituciones Educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Red AGE. Serie Informes n° 3, diciembre 2011, Santiago de Chile.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2008). *Leading with teachers emotions in mind*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Nueva: Routledge.
- McKinsey y Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mackinsey & Company.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361. Mayo-agosto 2013, pp. 141-170.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OCDE Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. 2 Vols. OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. 2 Vols. OCDE.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Referencias bibliográficas (capítulo 4)

- Bolívar, A (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 8, n° 2, pp. 15-39, ISSN 1989-0397.
- Borden, A. M. (2002). *Directores de Escuela en América Latina y el Caribe: ¿Líderes del Cambio ó Sujetos a Cambio?* BID. <https://publications.iadb.org/>
- Chu, H. y Cravens, X. C. (2012). Principal Professional Development in China: Challenges, Opportunities and Strategies. *Peabody Journal of Education*, vol. 87, n° 2, pp. 178-199, ISSN 0161-956X. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.2012.664463>
- Davis, S. et al. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. San Francisco CA: WestEd.
- Elliott, S. N. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students (Document n° LS-5)*. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability and Reform Center, website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses/>
- Galloway, M. K. y Ishimaru, A. M. (2015). Radical Recentering: Equity in Educational Leadership Standards. *Educational Administration Quarterly*, vol. 51, n° 3, pp. 372-408, August 1, 2015. Disponible en: <http://eaq.sagepub.com/content/51/3/372.abstract>
- Gaziel, H. (2008). Principals' Performance Assessment: Empirical Evidence from an Israeli Case Study. *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 36, n° 3, pp. 337-351, July 1, 2008. Disponible en: <http://ema.sagepub.com/content/36/3/337.abstract>
- Ginsberg, R. y Berry, B. (1990). The folklore of principal evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 3, n° 3, pp. 205-230, ISSN 1573-0425. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00131485>.
- Ginsberg, R. y Thompson, T. (1990). Dilemmas and Solutions regarding Principal Evaluation. *Peabody Journal of Education*, vol. 68, n° 1, pp. 58-74, ISSN 0161956X. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1492566>
- Gobierno de Chile (2011). *Calidad y Equidad de la Educación*. Ministerio de Educación. Santiago: Congreso Nacional de Chile. Ley N° 20.501, pp. 1-33.
- _____ (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP. Santiago: Ministerio de Educación.

- Gobierno de Colombia (2008). *Guía Metodológica: Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, pp. 1-72.
- Gobierno de Ecuador (2012). *Estándares de Calidad Educativa: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura*. Ministerio de Educación. Quito: Ministerio de Educación, pp. 1-56.
- Gobierno de Honduras (2015). *Evaluación del desempeño docente 2015*. Educación, S. D. E. E. E. D. D. Comayagüela M.D.C.; Dirección General de Currículo y Evaluación DGCE, pp. 1-64.
- Gobierno de Paraguay (2016). *Manual de Seguimiento de a la Gestión de los Educadores y las Instituciones Educativas de los Niveles de Educación Inicial, Escolar Básica y Educación Media, Dependientes del Ministerio de Educación y Cultura, con Fines de Validación*. Resolución N° 8634. Ministerio de Educación y Cultura. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura, pp. 1-158.
- Gobierno de Perú. 2013. *Marco de Buen Desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. Ministerio de Educación. Lima: Ministerio de Educación, pp. 1-56.
- Gobierno de República Dominicana (2014). *Estándares de Desempeño de Docentes, Directores/as y Maestros/as de Centros Educativos*. Ministerio de Educación e Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). Santo Domingo: Ministerio de Educación.
- Goldring, E. et al. (2008). *The Evaluation of Principals: What and How do States and Districts Assess Leadership?* Nueva York: Annual Meeting of American Educational Research Association.
- Hassenpflug, A. (2013). How to Improve Instructional Leadership: High School Principal Selection Process versus Evaluation Process. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 86, n° 3, pp. 90-92, ISSN 0009-8655.
- Heck, R. H. y Marcoulides, G. A. (1996). The Assessment of Principal Performance: A Multilevel Evaluation Approach. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, n° 10, pp. 11-28.
- 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*, vol. 86, n° 2, pp. 531-569, June 1. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/86/2/531.abstract>.
- Leithwood, K. A. (2004). *Educational Leadership*. The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University. Center for Research in Human Development and Education.
- Osborne-Lampkin, L. T.; Folsom, J. S. y Herrington, C. D. (2015). *A systematic review of the relationships between principal characteristics and student achievement*. Washington, DC: U.S.

Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast.

Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. París: OECD.

Portin, B. S.; Feldman, S. y Knapp, M. S. (2006). *Purposes, Uses, and Practices of Leadership Assessment in Education*. Seattle: University of Washington, The Wallace Foundation.

Radinger, T. (2014). School Leader Appraisal. A Tool to Strengthen School Leaders' Pedagogical Leadership and Skills for Teacher Management? *European Journal of Education*, vol. 49, n° 3, pp. 378-394, ISSN 0141-8211.

Rizo, F. M. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica: Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Rowan, B.; Raudenbush, S. W. y Kang, S. J. (1991). Organizational Design in High Schools: A Multi-level Analysis. *American Journal of Education*, vol. 99, n° 2, pp. 238-266.

The Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*.

Thomas, D. W.; Holdaway, E. A. y Ward, K. L. (2000). Policies and Practices Involved in the Evaluation of School Principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 14, n° 3, pp. 215-240, ISSN 1573-0425. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008167130999>

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

Referencias bibliográficas (capítulo 5)

- 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
- Abrucio (sf). Gestão escolar e qualidade. Disponible en <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/mapeamento-praticas-selecao-capacitacao-diretores-escolares-620726.shtml>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile y Universidad Alberto Hurtado, (2014). Desarrollo de estándares de directores escolares y la medición de la brecha existente entre las prácticas y habilidades directivas actuales y las definidas en los estándares.
- Fundación CEPAIM (2014). *Herramienta para la Cohesión social. Un proceso de reflexión y sistematización entre buenas prácticas en acción comunitaria intercultural de España y Portugal*. Murcia: Fundación CEPAIM.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação (2013). *Qual a escola que queremos? Premio de Gestao Escolar 2012*. Brasil: Fundación Santillana.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência –DGEEC– y Direção de Serviços de Estatísticas da Educação –DSEE– (2013). Relatório TALIS 2013. Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico. Disponible en: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/105/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=157&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf)
- 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 n° 3, pp. 107-141.
- Fundação Victor Civita (2011). Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Disponible en: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-6-gest-esc-qual.shtml?page=2>
- Gradaille, R. y Caballo, M. B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos educativos*, n° 19, pp. 75-88.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) Educacionais Anísio Teixeira (2011). *Pesquisa Internacional da OECD sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Questionário do Diretor*. INEP. Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/internacional/talis/talis_questionario_do_diretor_br.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa de Uruguay (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEEd.

- Ministerio de Educación de Argentina (2008). El Perfil de los Directores de Escuela en la Argentina. Una revisión de los datos del Censo Nacional de Docentes 2004. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109921/bolet%C3%ADn%205.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016). *Documento orientador Foro educativo nacional 2016*. Bogotá: Mineducación. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Orientador%20Foro%20Educativo%202016.pdf>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2010). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/informe_formacion_%20entrenamiento_de_directores_en_chile.pdf
- Observatorio Internacional de la Democracia Participativa (2015). Buenas prácticas en participación ciudadana impulsada desde los gobiernos locales. Disponible en: <https://oidp.net/es/about.php>
- Organización Internacional del Trabajo (2003). Directrices sobre buenas prácticas: identificación, análisis, estructuración, difusión y aplicación. Disponible en: www.fao.org/input/download/standards/378/cxg_040s.pdf
- Revista Nova Escola. Edição Especial (2009). *Quem é e o que pensa o diretor escolar*. Disponible en: <http://www.fvc.org.br/pdf/especial-gestao-bx.pdf>
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, XVII, n° 32, pp. 29-48.
- Soares, T. M. y Teixeira, L. H. G. (2004). Efeito do Perfil do Diretor na Gestão Escolar sobre a Proficiência do Aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 17, n° 34. Disponible en: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1289/1289.pdf>
- Souza, Â. R. (2006). Perfil da Gestão escolar no Brasil (Tese de Doutorado em Educação). PUC/SP. Disponible en: <http://www.nupe.ufpr.br/angelotese.pdf>
- Volante, P. (2015). Diseño de Assessment Center para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales. Disponible en: http://www.sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Docentes_y_Directivos_Escolares/Diseno%20de%20Assessment%20Center%20para%20seleccion%20equipos%20directivos.pdf
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, n° 1, pp. 17-42.



Anexos

Autores, coordinadores y participantes

Autores, coordinadores y participantes

La coordinación del presente Informe Miradas 2017 ha sido realizada por el equipo técnico del Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI. La redacción de los distintos capítulos ha estado a cargo de los Institutos de Evaluación y Estadística de Brasil (INEP), España (INEE) y México (INEE) así como de consultores especialistas de la OEI.

La información que se presenta a lo largo del documento ha sido aportada y validada por el Consejo Rector del IESME, constituido por los responsables de los Institutos de evaluación y estadística de los países iberoamericanos.

A continuación se detalla la autoría de cada uno de los capítulos:

Introducción y Capítulo de conclusiones: IESME de la OEI: Tamara Díaz (Secretaria Técnica del IESME), Anabel Martínez (Gestora del IESME), Begoña Pérez (Gestora del IESME) y Paula Sánchez (Gestora del IESME).

Capítulo 1: INEE de México: Verónica Medrano Camacho (Subdirectora de Integración y Análisis de Información Escolar), Liliana García Cruz (Jefa de Integración de Evaluación del Sistema Escolar), Nancy Escalante Rivas (Jefa de Análisis de Información Escolar), Miguel Ángel Morales Hernández (Jefe de Desarrollo y Administración de Información de Estadísticos Escolares), Héctor Virgilio Robles Vásquez (Director General para la Integración y Análisis de Información Escolar) y Mónica Gladis Pérez Miranda (Directora de Indicadores Educativos).

Capítulo 2 y 5: Consultores de la OEI: Denise Vaillant y Jesús Manso.

Capítulo 3: INEE de España: Carmen Tovar Sánchez (Directora del INEE de España), Joaquín Martín Muñoz (Consejero Técnico del INEE de España), Joaquín Vera Moros (Jefe de servicio del INEE de España) y Ángel Sanz Moreno (colaborador externo).

Capítulo 4: INEP de Brasil: Armando Amorim Simões (Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, INEP-Brasil).

PAÍS	NOMBRE	CARGO	INSTITUCIÓN
Argentina	Prof. Elena Duro	Secretaría de Evaluación Educativa	Secretaría de Evaluación Educativa Ministerio de Educación y Deportes de la Nación
	Samanta Bonelli	Responsable Área de Evaluación	
	Cecilia Beloqui	Área de Evaluación de Políticas y Programas	
	Víctor Volman	Área de Evaluación	
Bolivia	Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativo	Dirección General de Planificación	Ministerio de Educación de Bolivia
Brasil	Armando Amorim Simões	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
	Participantes Estaduais		Secretaria de Estado de Educação do Acre Secretaria de Estado de Educação do Amazonas Secretaria de Estado de Educação do Ceará Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul Secretaria de Estado de Educação da Paraíba Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul Secretaria de Estado de Educação de Rondônia Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina Secretaria de Estado de Educação de São Paulo Secretaria de Estado de Educação de Tocantins
	Participantes Federais		Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) Presidência do INEP Assessoria Internacional do Gabinete da Presidência do INEP Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB/INEP) Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/INEP) Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE/INEP)

Chile	Fabián Alexi Ramírez Godoy	Profesional de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	Ministerio de Educación
	María José Sepúlveda Herane	Coordinadora del Equipo de Apoyo a Gabinete, Centro de Estudios	
	Paola Andrea Leiva Díaz	Profesional de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
	Carlos Andrés Soto Gajardo	Coordinador de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios	
Colombia	Patricia Castañeda Paz	Directora de Fortalecimiento a la Gestión Territorial	Ministerio de Educación Nacional – Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial
	Helga Milena Hernandez	Jefe Oficina Asesora de Planeación y Finanzas	Ministerio de Educación Nacional – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas
	Ana Maria Matamoros Pulido	Profesional Especializado	Ministerio de Educación Nacional – Recursos Humanos del Sector
	Andres Hoyos Melo	Profesional Especializado	Ministerio de Educación Nacional – Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad
	Claudia Pedraza Gutierrez	Profesional Especializado	Ministerio de Educación Nacional – Subdirección de Fomento de Competencias
	Elsa Nelly Velasco Pulido	Profesional Especializado	Ministerio de Educación Nacional – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas
	Javier Andrés Rubio Sáenz	Coordinador Grupo de Información y Análisis Sectorial	Ministerio de Educación Nacional – Oficina Asesora de Planeación y Finanzas
Costa Rica	Aura Padilla Meléndez	Subdirectora Planificación Institucional	Ministerio de Educación Pública
	Ramiro Jiménez Rodríguez	Profesional Dirección de Planificación Institucional	
	Walter Segura Arias	Profesional Dirección de Planificación Institucional	
	Dixie Brenes Vindas	Estadística Departamento de Análisis Estadístico. Dirección de Planificación Institucional	
Cuba	Miguel Angel Ferrer López	Director de Organización, Planificación e Información	Ministerio de Educación
	Xiomara Muerza Alvarez	Jefa del Departamento Gestión de Servicios de Información	
	Maria Nelsa Padrón	Metodólogo principal del grupo de planeamiento estadístico	
	Mayda Alvarez Veliz	Metodólogo principal del departamento de servicios de información	
	Bettina Gómez Aguiar	Metodólogo principal de la dirección de Cuadros	
	Celio Legrá Mena	Metodólogo principal de la dirección de Recursos Humanos	
Ecuador	Carlos Montenegro	Director Nacional de Análisis e Información Educativa	Ministerio de Educación
	Jessica Ormaza Lizarzaburo	Directora de Formación Inicial e Inducción Profesional	
	Irene Portalanza	Especialista en Análisis y Estadística Educativa	
	Lilia Quituisaca	Especialista en Análisis y Estadística Educativa	
	Betzabé Acuña	Analista de la Dirección de Formación Inicial	

El Salvador	Fernando Guerrero Sánchez	Asesor Ministerial	Ministerio de Educación
	Sandra Carolina Lovo Parada	Asistente Técnico, Despacho Ministerial	
	Renzo Uriel Valencia Arana	Director Nacional de Gestión Educativa	
	Edgard Ernesto Abrego Cruz	Gerente de Asistencia Técnica, Dirección Nacional de Gestión Educativa	
	José Luis Gálvez	Director de Planificación	
	Carla Victoria Martínez de Salgado	Jefe de Departamento de Estadísticas Educativas, Dirección de Planificación	
España	Carmen Tovar Sánchez	Directora	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
	Joaquín Martín Muñoz	Consejero Técnico	
	Joaquín Vera Moros	Jefe de Servicio	
	Ángel Sanz Moreno	Colaborador externo	
Guatemala	Marco Tulio Morán	Coordinador de Formación Inicial Docente	Dirección General de Gestión y Calidad Educativa –DIGECADE–
	Julio Roldán Martínez	Técnico profesional de Formación Inicial Docente	
	Emilsa Solares Castillo	Subdirectora de Formación del Recurso Humano Educativo	Dirección General de Evaluación e Investigación educativa –DIGEDUCA–
	Luisa Fernanda Müller	Directora General	
	María Gabriel Aguilar	Jefe Departamento de Evaluación Curricular	Dirección General de Currículo –DIGECUR–
	Mirna Jeannette Ponciano	Subdirectora de Análisis Estadístico e Información Educativa	Dirección de Planificación Educativa –DIPLAN–
	Mario René Contreras	Analista Estadístico	
Honduras	Selma Yadira Silva	Subsecretaria de Educación	Secretaría de Educación
	Elía del Cid Andrade	Subsecretaría de Educación	
	Gustavo Euceda	Director Unidad Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH)	
México	Verónica Medrano Camacho	Subdirectora de Integración y Análisis de Información Escolar	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
	Liliana García Cruz	Jefa de Integración de Evaluación del Sistema Escolar	
	Nancy Escalante Rivas	Jefa de Análisis de Información Escolar	
	Miguel Ángel Morales Hernández	Jefe de Desarrollo y Administración de Información de Estadísticos Escolares	
	Héctor Virgilio Robles Vásquez	Director General para la Integración y Análisis de Información Escolar	
	Mónica Gladis Pérez Miranda	Directora de Indicadores Educativos	
Nicaragua	David Efrén Otero Mendieta	Director General de Planificación y Programación Educativa	Ministerio de Educación
	Ligia del Carmen Morales	Directora de Formulación de Proyectos y Programas Educativos	
	Claudia Solórzano Vanegas	Directora de Planificación y Seguimiento	
	Manuel Guevara Martínez	Director de Estadísticas, Evaluación y Políticas Educativas	
	Blancadilia López Fernández	Responsable de Evaluación y Políticas Educativas	

Panamá	Miguel Basan	Director General de Educación	Ministerio de Educación de Panamá – MEDUCA
	Miguel Saavedra	Asesor de la Dirección General de Educación	
Paraguay	Sonia Dominguez Torres	Directora General de Desarrollo Profesional de Educador	Ministerio de Educación y Ciencias - MEC
	Vicenta Cañete	Directora de Educación Escolar Básica	
Perú	Daniel Alberto Anavitarte Santillana	Director General de Calidad de la Gestión Escolar	Ministerio de Educación
	Zoila Llempe López	Directora de Fortalecimiento de la Gestión Escolar	
	Verónica Díaz Hinojosa	Analista de la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar	
Portugal	Luisa Canto e Castro Loura	Diretora-Geral	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
	Nuno Neto Rodrigues	Diretor de Serviços de Estatísticas da Educação	
	Maria Luísa Oliveira	Diretora-Geral	Diretora de Serviços de Gestão de Recursos Humanos e Formação
	Aida Maria Castilho	Diretora de Serviços de Gestão dos Recursos Humanos e Formação	
República Dominicana	Jorge Adalberto Martínez	Viceministro de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad	Ministerio de Educación de la República Dominicana
	Manuel Ramón Valerio	Viceministro de Certificación y Acreditación Docente	
	Víctor Sánchez Jaquez	Viceministro de Planificación y Desarrollo Educativo	
	Julio Leonardo Valeiron	Director Ejecutivo	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
	María Cristina Acosta	Directora de Desarrollo Organizacional	Ministerio de Educación de la República Dominicana
	Henry Mercedes	Director de Información, Análisis y Estudios Prospectivos	
	Marino Herrera	Director de Planes, Programas y Proyectos	
Uruguay	Gabriel Gómez	Oficina de Investigación y Estadística – Dirección de Educación	
	Leandro Pereira		
	Carla Orós		
	Nathalia Ascué		
	Daniel Zoppis		
	Mariana Yozzi		
	Paola Cazulo		
	Daniel Manber		
	Daniel Velázquez		
Richard Ferreira			
IESME-OEI	Paulo Speller	Secretario General de la OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
	Tamara Díaz	Secretaria Técnica del Instituto de Evaluación (IESME)	
	Denise Vaillant	Consultor externo IESME-OEI	
	Jesús Manso	Consultor externo IESME-OEI	
	Anabel Martínez	Gestora IESME-OEI	
	Begoña Pérez	Gestora IESME-OEI	
	Paula Sánchez	Gestora IESME-OEI	



Anexos

Cuestionario



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información en los diferentes países de Iberoamérica sobre la realidad de los directores de centros escolares. Su finalidad es la elaboración del *Informe Miradas sobre la Educación 2017*. Los datos solicitados se refieren a los directivos que ejercen en centros educativos públicos y privados de educación obligatoria básica; sin embargo, ciertas preguntas remiten a temas más generales vinculados con la dirección escolar en diversos centros educativos.

Les solicitamos completar el cuestionario que sigue de la manera más detallada y concreta posible. Está estructurado en cinco apartados que corresponden a los capítulos que conformarán el informe. En aquellos casos en los que la información aportada proceda de fuentes oficiales, le rogamos indique el origen correspondiente.

Para poder ir guardando las respuestas y completar así el cuestionario online en diferentes momentos, es necesario avanzar hasta el final del instrumento y pulsar en el botón "*enviar*". De este modo, las veces siguientes que ingrese en el cuestionario podrá editar las respuestas anteriores y seguir completando con datos nuevos.

Su colaboración es fundamental para contar con información confiable a partir de la cual elaborar el *Informe Miradas 2017*.

Gracias por su apoyo para esta contribución que será resultado del aporte de todos.

Pais:	<input type="text"/>
Persona de contacto:	<input type="text"/>
E-mail:	<input type="text"/>



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

1. EL DIRECTOR ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA

1.1. ¿Cuántos directores escolares hay actualmente en su país?

Número total de directores:

Femenino (%):

Masculino (%):

Del número total de directores, cuántos de ellos ejercen la dirección en:

Centros Públicos (%):

Centros Privados (%):

¿Cuántos de ellos ejercen en las diferentes etapas educativas de acuerdo con la CINE 2011 (clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011. Disponible en:

<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf> [última consulta 26/09/2016])?

CINE 0 (%)

CINE 1 (%)

CINE 2 (%)

CINE 3 (%)

CINE 4 (%)

1.2. ¿Qué porcentaje del tiempo el director dedica a las siguientes actividades? (El total debe sumar 100%)

% Actividades administrativas

% Actividades de liderazgo y reuniones

% Actividades curriculares y de enseñanza

% Interacciones con los estudiantes

% Interacciones con el profesorado

% Interacciones con los padres o tutores

% Interacciones con la comunidad local, empresas o industrias

% Otros



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

1.3. ¿Asumir la dirección escolar supone un incremento salarial?

Indique por favor el porcentaje de incremento del salario

Porcentaje de incremento salarial (%)

Observaciones

1.4. Indique, si corresponde, otros incentivos laborales que conlleva asumir un puesto de director escolar.

1.5. Le instamos a que pueda ampliar la información solicitada en caso de que haya aspectos no preguntados que considere de especial relevancia al respecto de esta sección "La profesión de director escolar en Iberoamérica".



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

2. FUNCIONES Y COMPETENCIAS POR PARTE DE LOS DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES

2.1. ¿Existen leyes / normativas vigentes que regulan la dirección escolar?

sí NO

Por favor, indique el nombre completo de la ley/normativa y, en su caso, los enlaces para acceder.

2.2. ¿Existen otros documentos (no legislativos / normativos) publicados por las administraciones u otras instituciones públicas relacionadas con la dirección escolar?

sí NO

Por favor, indique el nombre completo de la ley/normativa y, en su caso, los enlaces para acceder.

2.3. En caso de existir:

2.3.1. Enumere las funciones oficiales que tiene un director escolar.

Incluir referencia o enlace en el cual se encuentre la descripción de funciones



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

2.3.2. Enumere las competencias que tiene un director escolar.

Incluir referencia o enlace en el cual se encuentre la descripción de competencias

2.4. El director escolar goza de:

Marque todas las opciones que precise

- Autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos humanos
- Autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos financieros
- Autonomía administrativa relativa a la gestión de recursos materiales
- Autonomía pedagógica relativa al diseño del currículum

2.5. Le instamos a que pueda ampliar la información solicitada en caso de que haya aspectos no preguntados que considere de especial relevancia al respecto de esta sección "Funciones y competencias por parte de los equipos directivos".



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3. INGRESO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DIRECTOR ESCOLAR

3.1. Para adquirir la condición de director, ¿existe algún tipo de formación específica previa⁽¹⁾?

⁽¹⁾: "Formación específica previa" se define como una serie de actividades estructuradas orientadas a la formación del futuro director.

Sí, obligatoria

Sí, voluntaria

No

3.2. En caso afirmativo, indique por favor, si esta formación incluye los siguientes aspectos:

Marque todas las opciones que precise

Administración o dirección de centros educativos

Liderazgo pedagógico

Comunicación y relaciones interpersonales

Actividades de investigación

Prácticas administrativas con apoyo de un tutor mentor

Prácticas pedagógicas con apoyo de un tutor mentor

Visitas de observación a centros educativos

Tácticas de coordinación del trabajo en equipo

Estrategias de negociación y mediación de conflictos

Otro



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA
 INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
 DE INSTITUÇÕES IBERO-AMERICANAS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3.3. ¿Cuál es el nivel de estudios mínimo que se necesita para ser director?

Marque todas las opciones que precise

CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

- Educación Secundaria primera etapa (CINE 2)
- Educación Secundaria segunda etapa (CINE 3)
- Educación Secundaria postobligatoria (CINE 4)
- Ciclo corto de Educación Terciaria (CINE 5)
- Grado equivalente (CINE 6)
- Máster o equivalente (CINE 7)
- Doctorado o equivalente (CINE 8)

Marque todas las opciones que precise

CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Educación Secundaria primera etapa (CINE 2)
- Educación Secundaria segunda etapa (CINE 3)
- Educación Secundaria postobligatoria (CINE 4)
- Ciclo corto de Educación Terciaria (CINE 5)
- Grado equivalente (CINE 6)
- Máster o equivalente (CINE 7)
- Doctorado o equivalente (CINE 8)



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3.4. ¿Qué requisitos mínimos se necesitan para poder ser director en un centro educativo?

Marque todas las opciones que precise

CENTROS PÚBLICOS

- Años de experiencia docente
- Aprobación de un examen
- Presentación de un proyecto
- Elección por la comunidad escolar
- No existe regulación de requisitos
- Otro:

Puede complementar la información con enlaces a documentos oficiales que los regulan.

Marque todas las opciones que precise

CENTROS PRIVADOS

- Años de experiencia docente
- Aprobación de un examen
- Presentación de un proyecto
- Elección por la comunidad escolar
- No existe regulación de requisitos
- Otro:

Puede complementar la información con enlaces a documentos oficiales que los regulan.



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3.5. Una vez que el director es nombrado en su función, indique el tipo de actividades de iniciación profesional⁽²⁾ que se llevan a cabo en su país.

⁽²⁾: Una "actividad de iniciación profesional" se define como una serie de acciones estructuradas que prestan apoyo al director cuando este se inicia en la profesión.

Marque una opción por fila

	Obligatorio	Voluntario	No existen
Programa de mentoría para introducirle en sus nuevas responsabilidades			
Programa de iniciación profesional de carácter general y/o administrativo del centro			
Programa de iniciación profesional sobre tácticas de coordinación del trabajo en equipo			
Programa de iniciación profesional sobre negociación y mediación de conflictos			

Otras. Indique cuáles:

Puede complementar la información con enlaces a documentos oficiales que los regulan.



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3.6. ¿Existe algún tipo de formación permanente/continua específica para los directores escolares?

Sí, obligatoria

Sí, voluntaria

No

3.7. En caso afirmativo, indique por favor, qué tipos de actividades se ofrecen:

Marque todas las opciones que precise

Cursos/talleres (p. ej., sobre cuestiones relativas a la función directiva)

Congresos o seminarios sobre educación (donde directores, docentes y/o investigadores presentan los resultados de sus investigaciones y debaten problemas en materia de educación)

Visitas de observación a otros centros

Visitas de observación a empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales

Cursos de formación en empresas, organismos públicos u organizaciones no gubernamentales

Participación en una red de centros educativos creada específicamente para el desarrollo profesional de los directores

Otro:

3.8. A partir del trabajo como director, ¿existe la posibilidad de desarrollar una carrera profesional diferente a la de los docentes?

SÍ

NO

3.9. En caso afirmativo, indique por favor, en qué aspectos tendría impacto en la carrera profesional a largo plazo el nombramiento como director:

Marque todas las opciones que precise

Incremento salarial

Mejora del nivel profesional

Ventaja en el acceso a la inspección educativa

Ventaja en el acceso a puestos de gestión en la administración educativa

Otro:



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

3.10. Le instamos a que pueda ampliar la información solicitada en caso de que haya aspectos no preguntados que considere de especial relevancia al respecto de esta sección "Ingreso y desarrollo profesional del director escolar"



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

4.1. ¿Existe algún tipo de evaluación de desempeño de los directores escolares?

Sí, obligatoria

Sí, voluntaria

No

4.2. En caso afirmativo, indique por favor:

4.2.1. Esta evaluación está regulada...

... En alguna ley u otra normativa de carácter general

... En algún reglamento específico

... No está regulado ni en normativas de carácter general ni específico

4.2.2. Indique el año de inicio de la evaluación de desempeño de los directores escolares en su sistema educativo.

Año de inicio de la evaluación

4.2.3. ¿Cuáles son las finalidades de la evaluación de desempeño de los directores escolares?

Marque todas las opciones que precise

Rendición de cuentas a los superiores y/o a la sociedad

Diagnóstico con vistas al desarrollo profesional

Cambio de prácticas y comportamientos

Certificación de competencias

Promoción en la carrera/remuneración

Reconocimiento /Premiación

Mejoramiento de los resultados educacionales

Promoción de una visión sobre lo que sea liderazgo efectivo

Otro:



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN
DE LÍDERES IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LÍDERAZGO DE
DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4.2.4. ¿Cuáles son los aspectos considerados en la evaluación del desempeño?

Marque todas las opciones que precise

- Rendimiento Académico de sus alumnos
- Reconocimientos de sus profesores
- Eficiencia en utilizar los recursos materiales, financieros y humanos
- Evaluación de la comunidad escolar
- La visión que tiene el consejo escolar sobre su actuación como director
- Efectividad en el liderazgo de cambios e innovaciones
- Las aptitudes profesionales
- Cumplimiento con las reglas y procesos administrativos
- Gestión social junto a los padres y la comunidad
- Gestión del trabajo pedagógico de los maestros y de proyectos educativos
- Comunicación y relaciones interpersonales
- Capacidad de coordinar el trabajo en equipo
- Capacidad de negociación y mediación de conflictos
- Efectividad en el alcance de metas y objetivos institucionales
- Otro:

4.2.5. ¿La evaluación de desempeño toma en cuenta el contexto en el cual el director actúa?

- SÍ NO

4.2.6. ¿Cuál es la periodicidad de la evaluación?

- Al final del mandato
- Cada dos años
- Anual
- Más de una vez al año
- Otro:



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE EVALUACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4.2.7. ¿Quiénes son los responsables de evaluar al director?

Marque todas las opciones que precise

- Los alumnos
- Las familias
- El profesorado
- El consejo escolar
- La administración del distrito escolar, inspección, comités departamentales u órgano central
- Ellos mismos (autoevaluación)
- Otro:

4.3. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los directores?

4.3.1. Respecto a los medios empleados.

Marque todas las opciones que precise

- Utilizándose sistemas informatizados en línea
- Utilizándose cuestionarios/formularios en papel
- Utilizándose entrevistas/paneles con los directores escolares
- Utilizándose visitas a la escuela y protocolos de observación in loco
- Utilizándose informes y documentos de la gestión escolar
- Utilizándose registros administrativos
- Utilizándose encuestas con usuarios y/o funcionarios de la escuela
- Otro:

4.3.2. Respecto a los criterios de evaluación utilizados.

Marque todas las opciones que precise

- Cuantitativo
- Cualitativo



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4.3.3. Respecto a los referentes de la evaluación, ¿La evaluación de desempeño cuenta con estándares y/o definiciones de lo que es un buen director?

SÍ

NO

En caso afirmativo enumérelos:

4.4. ¿Qué métodos se utilizan para comunicar al director los resultados de la evaluación?

Marque todas las opciones que precise

Comentarios tras una observación directa de su actividad como director

Observaciones a partir de encuestas al profesorado sobre su actividad como director

Observaciones basadas en un análisis de las calificaciones obtenidas por los alumnos de su centro

Observaciones basadas en la autoevaluación de su trabajo (p. ej., presentación de un portafolio de evaluación)

Observaciones a partir de encuestas o conversaciones con padres o tutores

Otro:



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4.5. ¿En qué medida conducen las observaciones que reciben los directores a un cambio positivo en los siguientes aspectos?

Marque una opción por fila

	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Reconocimiento público por parte de la administración educativa				
Participación del centro en nuevos proyectos de innovación				
Posibilidades de una mejora profesional (p. ej., una promoción)				
Cantidad de desarrollo profesional que llevan a cabo los directores				
La confianza en sí mismo como directores				
El salario y/o una bonificación económica				
Las prácticas de gestión del centro				
La atención a alumnos con necesidades educativas especiales en el centro				
El uso que se hace de las evaluaciones de los alumnos para que estos mejoren su aprendizaje				
El grado de satisfacción laboral				
La motivación				

4.6. ¿Existe algún tipo de retroalimentación que recibe el director derivada de la evaluación realizada?



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

4.7. ¿Se aplica algún tipo de instrumento de recogida de información sobre los directores escolares?

SÍ

NO

4.8. En caso afirmativo, indique por favor:

4.8.1. ¿Con qué periodicidad es aplicado?

Marque la opción adecuada

No hay periodicidad definida

Anual

Bienal

Otro:

4.8.2. ¿Qué variables se incluyen?

Marque todas las opciones que precise

Formación

Experiencia profesional

Salarios

Perfil socioeconómico

Perfil cultural

Perfil demográfico

Prácticas de gestión

Participación en el proceso de toma de decisiones con respecto a la política educativa

Visión sobre el rol de la educación y/o sobre la política educativa



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE
DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

- Características de sus escuelas
- Equipo escolar
- Insumos e infraestructuras escolares
- Programas y acciones educativas en la escuela
- Dificultades y problemas enfrentados por la gestión escolar
- Condiciones de trabajo
- Relación con la comunidad
- Violencia en el ambiente escolar
- Otro:

4.9. Le instamos a que pueda ampliar la información solicitada en caso de que haya aspectos no preguntados que considere de especial relevancia al respecto de esta sección "Evaluación del desempeño de los directores escolares".



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE
DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

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:

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

Resuma las ideas principales del caso o casos seleccionados. Si considera necesario adjuntar algún documento explicativo puede enviarlo a la siguiente dirección: jesme@oei.es



INSTITUTO DE EVALUACIÓN DE LA
ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS
INSTITUTO DE AVALIAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO
DE ESTADOS IBEROAMERICANOS

DESARROLLO PROFESIONAL Y LIDERAZGO DE
DIRECTORES ESCOLARES EN IBEROAMÉRICA

INFORME MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA 2017

5.2. ¿Existen informes nacionales de investigaciones sobre los directores escolares y sus desempeños?

Indique sí puede los enlaces o referencias a dichos informes.

¡GRACIAS!

Si usted ha optado por realizar el cuestionario en formato Word le agradeceríamos nos lo remitiese a:
iesme@oei.es

Anexos

Capítulo 1

Anexo 1.1. Referencias normativas por país

Argentina

Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2010). *Entre Directores de Escuela Primaria. El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/4_El_trabajo_del_director_y_el_proyecto_de_la_escuela.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2014). *El Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Bolivia

Estado Plurinacional de Bolivia. Ley N° 070 (de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”) de 20 de diciembre de 2010.

Estado Plurinacional de Bolivia. Decreto Supremo N° 813 (Reglamento de la estructura, composición y funciones de las Direcciones Departamentales de Educación) de 9 de marzo de 2011.

Ley N° 70 de la Educación «Avelino Siñani - Elizardo Pérez» de 20 de diciembre de 2010. Bolivia: Gaceta Oficial de Bolivia. Disponible en: http://www.cedib.org/post_type_leyes/ley-070-educacion-avelino-sinani-diciembre-2010/

Ministerio de Educación y Cultura. Resolución Suprema N° 212414 (Reglamento de Faltas y Sanciones) de 21 de Abril de 1993.

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial 162/01 de 4 de abril de 2001 (Reglamento de Administración y Funcionamiento de Unidades Educativas). La Paz, 4 de abril de 2001.

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 492/2012 (Funciones de las Subdirecciones de Educación).

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 001/2014.

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 001/2015.

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 001/2016.

Ministerio de Educación. Resolución Ministerial N° 001/2017.

Ministerio de Educación. Currículo Base.

Ministerio de Educación. Revolución Educativa con Revolución Docente. 2016.

República de Bolivia. Decreto Supremo N° 25255 (De Administración de personal del Servicio de Educación Pública) de 18 de diciembre de 1998.

República de Bolivia. Decreto Supremo N° 23968 (Reglamento sobre las carreras en el Servicio de Educación Pública) de 24 de febrero de 1995.

República De Bolivia. Decreto Supremo N° 4688 (de Escalafón Docente) de 18 de julio de 1957.

Resolución Ministerial 162/01 (4 de abril de 2001). Reglamento de administración y funcionamiento de Unidades Educativas del nivel Inicial, Primario y Secundario. Bolivia: Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en: www.santacruz.gob.bo/archivos/PN08122010144136.pdf

Resolución Ministerial 01/2016 (4 de enero de 2016). Normas Generales Para la Gestión Educativa y Escolar. Bolivia: Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/documentos-normativos/90-resoluciones-ministeriales/1029-resolucion-ministerial-nro-001-2017>

Brasil

Amazonas

Resolução N° 122 (30 de novembro de 2010). Regimento das Escolas Estaduais. Brasil: Conselho Estadual de Educação. Disponible en: [http://www.cetijbraga.com.br/resources/Regimento%20Geral%20das%20Escolas%20Estaduais%20\(atualizado%20pela%20SEDUC%20em%20jan2014\).pdf](http://www.cetijbraga.com.br/resources/Regimento%20Geral%20das%20Escolas%20Estaduais%20(atualizado%20pela%20SEDUC%20em%20jan2014).pdf)

Ceará

Resolução N° 414 (2006). Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Brasil: Conselho de Educação do Ceará. Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/RES-0414-2006.pdf>

Distrito Federal

Lei N° 4.751 (de 07 de fevereiro de 2012). Brasil: Câmara Legislativa do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>

Secretaria de Estado de Educação (2015). Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasil. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf

Espírito Santo

Lei Complementar n° 115 (1998). Institui o Estatuto do Magistério Público Estadual e da outras providências. Brasil: Assembléia Legislativa. Disponível em: http://seger.es.gov.br/Media/seger/Adm%20Direta%20-%20Lei%20Carreiras/SEDU_lc%20n%20115_98%20institui%20o%20estatuto%20do%20magistrio.pdf

Lei Complementar N° 309 (26 de Novembro de 2004). Brasil: Assembléia Legislativa do Estado de Rondônia. Disponível em: http://sapl.al.ro.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/442_texto_integral

Lei N° 13.990 (15 de maio de 2012). Brasil: Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.990.pdf>

Lei N° 10.382 (25 de Junho de 2015). Aprova o plano Estadual de Educação do Espírito Santo. Diário Oficial Edição N°24029. Brasil. Disponível em: http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/Leis/LEI%2010382_2015-2025.pdf

Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (2010). Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Brasil. Disponível em: http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf

Mato Grosso

Lei Complementar N° 50/98 (13 de janeiro de 1998), que contém o estatuto do pessoal da Polícia Militar do estado de Minas Gerais. Brasil: Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/legislacaosad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/c1507e757ff6412703256f9d0070f5b0>

Lei N° 7.040 (1° de outubro de 1998). Regulamenta os dispositivos do Artigo 14 da Lei Federal n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Artigo 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Es-

colar nas Unidades de Ensino. Brasil: Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: http://site.seduc.mt.gov.br/cdce/Lei_7048-98.pdf

Lei Complementar Nº 206 (29 de dezembro de 2004). Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50. Brasil: Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Lei%20Complementar%20n%C2%B0%20206.pdf>

Portaria Nº 317/2015/GS/SEDUC/MT e 461/2015/GS/SEDUC/MT (11 de Setembro de 2015). Diário Oficial No. 26617. Brasil. Disponível em: [http://www.PORTARIA_317-2015_ELEIÇÃO DIRECTOR \(6\).pdf](http://www.PORTARIA_317-2015_ELEIÇÃO_DIRECTOR(6).pdf) - Sintep

Paraíba

Resolução Nº 124 (30 de junho de 2000). Aprova o regimento interno das escolas estaduais oficiais e dá outras providências. En Cabral Cassio (2014). Legislação Educacional de Paraíba. Brasil: Editora UNEPI. Disponível em: http://www.unepi.com.br/LEGISLACAO_EDUCACIONAL_DA_PARAIBA_3a_edicao_2016.pdf

Rio Grande do Sul

Lei Nº 6.672 (22 de abril de 1974) (atualizada até a Lei Nº 14.166, de 27 de dezembro de 2012). Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Brasil: Assembleia Legislativa. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_06672_20130311.pdf

Lei Nº 10.576 (14 de novembro de 1995) (atualizada até a Lei Nº 13.990, de 15 de maio de 2012). Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Brasil: Assembleia Legislativa. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf

Rondônia

Portaria Nº 4563/2015 - GAB/SEDUC (29 de dezembro de 2015). Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras providências. Brasil: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/PORTARIA_n_4563.pdf

São Paulo

Decreto Nº 62.216 (14 de outubro de 2016). Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Brasil: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2016/decreto-62216-14.10.2016.html>

Secretaria de Estado da Educação (2009). Caderno do gestor: gestão do currículo na escola. Volume 2. Brasil: Secretaria da Educação. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/arquivoteca/downloads/2009Volume2_CADERNODOGESTOR____Caderno%20do%20Gestor.pdf

Secretaria de Estado da Educação (2009). Caderno do gestor: gestão do currículo na escola. Volume 3. Brasil: Secretaria da Educação. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG_site_09_12.pdf

Secretaria de Estado da Educação (2010). Caderno do gestor: gestão do currículo na escola. Volume 1. Brasil: Secretaria da Educação. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG_V1_2010_site_050310.pdf

Resolução SE nº 56 (14 de outubro de 2016). Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Brasil: Secretaria da Educação. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=17/11/2016%2010:23:49

Santa Catarina

Portaria nº 24/SED (2 de julho de 2015). Regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola. Diário Oficial nº 20.092. Brasil: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Portarias/2015-Portaria_N_24-SED_de_02_de_julho_de_2015.pdf

Secretaria de Estado da Educação (Janeiro de 2016). Gestão escolar. Orientações para o gestor escolar. Instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola. Brasil: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/4342-caderno-orientacoes-diretrizes-pg-01-02-2016/file>

Tocantins

Secretaria de Estado da Educação (25 de novembro de 2005). Regimento Escolar das Unidades Escolares. Brasil: Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/272739/>

Colombia

Decreto 2277 de 1979 (14 de septiembre de 1979). *Estatuto Docente*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Decreto 1278 de 2002 (19 de junio de 2002). *Estatuto de Profesionalización Docente*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponível em: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 1850 de 2002 (15 de agosto de 2002). Diario Oficial n° 44.901. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-103274_archivo_pdf.pdf

Decreto 3020 de 2002 (10 de diciembre de 2002). Diario Oficial n° 44.901. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-104848_archivo_pdf.pdf

Ley General de Educación 115 (8 de febrero de 1994). Colombia: Diario Oficial n° 41.214. Disponible en: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 715 de 2001. Nivel Nacional (21 de diciembre de 2001). Colombia: Diario Oficial n° 44654. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4452>

Costa Rica

Decreto N° 7 (6 de febrero de 1944). *Código de Educación*. Costa Rica: El Congreso Constitucional de la República de Costa Rica. Disponible en: <http://www.cesdepu.com/leyes/181.18-Ago-1944.htm>

Dirección General del Servicio Civil (15 de noviembre de 1996). Manual Descriptivo de Clases del Título II del Servicio Civil. Costa Rica: Dirección General del Servicio Civil. Disponible en: <http://www.coprobi.co.cr/contenido/wp-content/uploads/2014/07/manual-de-clases-de-puestos-docente-actualizado-enero.pdf>

Ley Fundamental de Educación (25 de septiembre de 1957). Costa Rica: La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param2=NRTC&nValor1=1&nValor2=31427&strTipM=TC

Cuba

Ministerio de Educación (28 mayo de 2006). Proyecto de Escuela Secundaria Básica Versión 8. República de Cuba: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/985.pdf>

Ministerio de Educación (octubre 2007). Documento de trabajo del Director Preuniversitario Curso 2006-2007. República de Cuba: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/381.pdf>

Rico, Pilar *et al* (2008). *El modelo de escuela primaria cubana: Una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. República de Cuba: Editorial Pueblo y Educación. Disponible en: educaciones.cubaeduca.cu/medias/pdf/1287.pdf

Chile

Ley N° 19070 (14 de agosto de 2004). Estatuto de los Profesionales de la Educación. DFL-1. Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articles-66514_recurso_1.pdf

Ley N° 20529 (8 de junio de 2015). Reglamentos de la Superintendencia de Educación y de la Agencia para la Calidad Educativa. Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.leychile.cl/N?i=1028635&f=2016-03-01&p=>

Ministerio de Educación República de Chile (MINEDUC) (2015). Marco para una Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP del Ministerio de Educación. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf

Ecuador

Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicado en el Registro Oficial N°. 417, segundo suplemento, del 31 de marzo del 2011, y sus reformas subsiguientes:

A) Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicada en el Suplemento del Registro Oficial N° 572 de 25 de agosto de 2015.

B) Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, publicado en el Suplemento del Registro Oficial N° 899 de 09 de diciembre de 2016.

Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Decreto Ejecutivo 1241, publicado en el Suplemento del Registro Oficial N°. 754, del 26 de julio de 2012, y sus reformas subsiguientes:

A) Decreto Ejecutivo N° 1432, publicado en Registro Oficial No. 899 de 25 de febrero del 2013.

B) Decreto Ejecutivo N° 366, de 27 de junio de 2014, publicado en el Segundo Suplemento del Registro Oficial N° 286 de 10 de julio de 2014.

C) Decreto Ejecutivo N° 505, de 11 de diciembre del 2014, publicado en el Suplemento del Registro Oficial N° 408, de 05 de enero del 2015.

D) Decreto Ejecutivo N° 811, de 22 de octubre de 2015, publicado en el Suplemento del Registro Oficial N° 635 de 25 de noviembre de 2015.

Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LOEI-Actualizado.pdf>

El Salvador

Constitución de la República de El Salvador (15 de octubre del 2003). D.L. N° 154. Publicado en el D.O. N° 191, Tomo 361. El Salvador: Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. Disponible en: http://www.csj.gob.sv/constitu/images/pdf/con_vige.pdf

Decreto N° 74 (21 de agosto del 2003). Reglamento Ley de la Carrera Docente. D.E. N° 62. Publicado en el D.O. N° 153, Tomo 360. El Salvador: Ministerio de Educación. Disponible en: http://publica.gobiernoabierto.gob.sv/institutions/ministerio-de-educacion/information_standards/reglamento-de-la-ley-principal

Decreto N° 917 (13 de mayo del 2005). Ley General de Educación con Reformas. D.L. N° 687. Publicado en el D.O. N° 108, Tomo 367. El Salvador: Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. Disponible en: http://publica.gobiernoabierto.gob.sv/institutions/ministerio-de-educacion/information_standards/ley-principal-que-rige-a-la-institucion

Decreto N° 8 de la Corte de Cuentas de la República (abril 2006). Normas Técnicas de Control Interno Específicas del Ministerio de Educación (MINED) y el Consejo Nacional para la Cultura y el Arte (CONCULTURA). Diario Oficial N° 68, Tomo N° 371. El Salvador: Ministerio de Educación El Salvador. Disponible en: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/596-auditoria/4174-normas-tecnicas-de-control-interno-especificas-ntcie-mined-concultura>

Decreto N° 665 (13 de abril del 2007). Ley de la Carrera Docente. D.L. N° 620. Publicado en el D.O. N° 78, Tomo 375. El Salvador: Asamblea Legislativa de la República de El Salvador. Disponible en: http://publica.gobiernoabierto.gob.sv/institutions/ministerio-de-educacion/information_standards/ley-principal-que-rige-a-la-institucion

España

Ley Orgánica 8/1985 (LODE) de 3 de julio (4 de julio de 1985). Reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado n° 159. España: Jefatura del Estado. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

Ley Orgánica 8/2013 (10 de diciembre de 2013). De 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado n° 295. España: Jefatura del Estado. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 (29 de julio de 2015). De 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado n° 106. España: Jefatura del Estado. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Real Decreto 894 (7 de noviembre de 2014). Por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva. Boletín Oficial del Estado n° 270. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-11494

Guatemala

Acuerdo Gubernativo N° 13-77 (18 de noviembre de 1977). Reglamento de la Ley de Educación Nacional. Guatemala: El Congreso de la República de Guatemala. Disponible en: <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/gua156604.pdf>

Acuerdo Gubernativo N° 52-2015 (10 de marzo de 2015). Reglamento para la autorización de centros educativos privados. Guatemala: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mineduc.gob.gt/CENTROS_EDUCATIVOS_PRIVADOS/documents/Reglamentos_Centros_Educativos.pdf

Acuerdo Ministerial N° 1258-2015. Guatemala. "Sistema de Registro Educativo Niveles Preprimaria, Primaria y Medio". Disponible en: http://s8e8497336b77544a.jimcontent.com/download/version/1444329397/module/10758154160/name/Acuerdo%20Ministerial%201258%202015_1.pdf

Decreto Legislativo N° 12-91 (12 de enero de 1995). Ley de Educación Nacional. Guatemala: El Congreso de la República de Guatemala. Disponible en: <http://www.sipi.siteal.org/normativas/117/decreto-legislativo-ndeg-121991-ley-de-educacion-nacional>

Honduras

Decreto N° 136-97 (29 de septiembre de 1997). Estatuto del Docente Hondureño. República de Honduras. Disponible en: www.oei.es/historico/quipu/honduras/Estatuto_Docente.pdf

México

Acuerdo n° 449 (2 de diciembre de 2008), por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008

Ley General del Servicio Profesional Docente. (26 de febrero 2013). Diario Oficial de la Federación. México: Presidencia de la República. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección, de Supervisión y de Asesoría Técnica Pedagógica. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_PROMOCION_%202015_23%20febrero.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Estatuto Orgánico del Colegio de Bachilleres Diario Oficial de la Federación. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/253/1/images/Estatuto_CB.pdf

Nicaragua

Ministerio de Educación (MINED) (2010). Manual para el funcionamiento de los Centros Educativos Públicos. Nicaragua: Ministerio de Educación. Disponible en: http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Nicaragua/Manual%20para%20el%20Funcionamiento%20de%20los%20Centros%20Educativos%20P%C3%BAblicos%202010-1.pdf

Ministerio de Educación (MINED) (2016). Estrategia de Formación a Directores y Subdirectores. Diseño curricular de la Formación de Directores.

Panamá

Decreto N° 100 (14 de febrero de 1957) por el cual se señalan funciones a la Dirección General de Educación, a las secciones de educación primaria, secundaria y particular, a los supervisores de educación primaria, a los directores de escuelas primarias y secundarias. En: Andrés Sue González, *Marco Jurídico de la Educación en Panamá*. Panamá. Disponible en: http://iptlaspalmas.weebly.com/uploads/1/2/7/9/12795050/marco_marco_juridico.pdf

Artículos 27. De los Directores de Educación Media.

Artículo 30. De los Directores de Escuelas Normales

Artículo 33. De los Directores de Escuelas Especiales.

Resuelto N° 33 del 14 de abril del 2005. De los cargos de Directores de Educación Básica.

Resuelto N° 86 del 4 de abril del 2005. Directores de Centros educativos de Educación Media.

Decreto Ejecutivo N° 203 (27 de septiembre de 1996). Por el cual se establece el procedimiento para Nombramiento y Traslado en el Ministerio de Educación. Panamá: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/1996_dec_00203.pdf

Decreto Ejecutivo N° 600 del 21 de julio de 2010. Que modifica y adiciona a Decreto Ejecutivo N° 203. Disponible en: http://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/2016-01/2010_26581-C.pdf

Paraguay

Resolución Ministerial N° 2309 (3 de abril de 2007). Por la cual se aprueba el Manual de Funciones del Educador Gestión Departamental e Instituciones con funciones docentes, técnicas y administrativas. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: http://www.mec.gov.py/talento/concurso08-16/material_lectura/gestion_educativa/resolucion_2309_manual_de_funciones.pdf

Resolución Ministerial N° 2031/2012 (febrero de 2012). Reglamento "Concurso Público de Oposición para la Selección de Educadores". Paraguay: Comisión Nacional de Selección de Educadores, Ministerio de Educación y Cultura. Disponible en: http://www.mec.gov.py/talento/descarga/manual_de_seleccion.pdf

Perú

Decreto Supremo N° 008-2006-ED (20 de abril de 2006). Lineamientos para el seguimiento y control de la labor efectiva de trabajo docente en las instituciones educativas públicas. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/decretos/DS-008-2006-ED.php>

Decreto Supremo N° 028-2007-ED (8 de noviembre de 2007). Reglamento de la Gestión de Recursos Propios y Actividades Productivas Empresariales. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/files/3104_201205101154.pdf

Decreto Supremo N° 010-2012- ED. Ley N° 29719 (2 de junio de 2012). Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, 23 de junio de 2011 Perú: Diario Oficial El Peruano. Disponible en: http://tutoria.minedu.gob.pe/assets/ley_29719-que_promueva_la_convivencia_sin_violencia_en_las_ie.pdf

Decreto Supremo N° 011-2012- ED (6 de julio de 2012). Reglamento de la Ley de Educación General de Educación. Perú: Diario Oficial El Peruano. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>

Directiva 015-2007-ME (13 febrero del 2007). Acciones de gestión del riesgo de desastres en el sistema educativo. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir_015-2007-ME.pdf

Ley General de Educación (1972). Ley N° 28044. Perú: Congreso de la República del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ley de Reforma Magisterial N° 29944 (septiembre de 2012). Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial N° 004-2013-ED. Perú: El Congreso de la República, Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial-29944.pdf>

Ministerio de Educación del Perú (2014). Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf

Resolución Ministerial N° 516-2007-ED (8 de diciembre de 2007). Aprueban lineamientos para el proceso de matrícula escolar en las instituciones educativas públicas de Educación Básica. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: <http://diariooficial.elperuano.pe/normas>

Resolución Ministerial N° 023-2015-MINEDU (13 de enero de 2015). Normas que regulan la contratación de profesores en las instituciones educativas públicas de Educación Básica y Técnico productiva en el año 2015. Perú: Diario Oficial El Peruano. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/rm_023_2015.pdf

Resolución Viceministerial N° 0017-2007-ED (4 de mayo de 2007). Normas que establecen la organización y la ejecución de la actividad permanente de movilización social Escuelas Seguras Limpias y Saludables. Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rvm_0017-2007-ed.pdf

Resolución Viceministerial N° 0034-2011-ED (25 de mayo de 2011). Normas para la distribución de materiales educativos y equipos para las instituciones educativas públicas que serán atendidas por la Dirección General de Tecnologías Educativas, Perú: Ministerio de Educación del Perú. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/files/613_201111021545.pdf

Portugal

Decreto-Lei N° 137/2012 (2 de julho). Diário da República, 1ª série. N° 126. Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Disponible en: <https://dre.pt/application/dir/pdf1s-dip/2012/07/12600/0334003364.pdf>

Decreto-Lei N° 152/2013 (4 de novembro). Diário da República, 1ª série. N° 213. Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Disponible en: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Infancia/documentos/estatuto_ensino_particular_e_cooperativo.pdf

Ministério da Educação e Ciência (2015). Lançamento do Ano Letivo 2015/2016. Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Disponible en: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/LAL_2015-2016.pdf

República Dominicana

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2013). Manual Operativo de Centro Educativo Público. República Dominicana: Ministerio de Educación de la República Dominicana. Disponible en: <http://www.minerd.gob.do/sitios/Planificacion/Manuales%20y%20Formularios/MANUAL%20OPERATIVO%20DE%20CENTRO%20EDUCATIVO%20P%C3%9ABLICO%2018-03-2014.pdf>

Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo (ONPDE). Propuesta de perfil del puesto director de centro educativo.

Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana. Ley N° 66-97. Disponible en: http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf

Evaluación del impacto de la supervisión en gestión administrativa escolar del MINERD sobre el logro de los aprendizajes: <http://www.ideice.gob.do/index.php/2016-08-09-12-58-53/category/9-estudios?download=188%3A2016-08-09-12-56-17>

Relación entre el liderazgo transformacional ejercido por los docentes y directores y los resultados obtenidos por los estudiantes de octavo y cuarto de Media en las Pruebas Nacionales: <http://www.ideice.gob.do/index.php/liderazgo-transformacional-web/category/9-estudios?download=181%3Aliderazgo-transformacional-web>

Evaluación del programa de certificación en gestión de calidad escuela de directores para la calidad educativa. Disponible en <http://www.ideice.gob.do/index.php/sofreco/category/6-informes?download=168%3Asofreco>

Uruguay

Decreto N° 268/014 (29 de septiembre de 2014). Ley general de Educación - Reglamentación de la Ley 18.437. Uruguay: Centro de Información Oficial, Normatividad y avisos legales de Uruguay. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/268-2014>

Ordenanza N° 45 (20 de diciembre de 1993). Estatuto del Funcionario Docente. Acta N°. 86 Resolución N° 9 DE 20/XII/93. Uruguay: Administración Nacional de Educación Pública. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf



Anexos

Capítulo 3

Anexo 3.1. Regulación de los diferentes países para el acceso a la dirección

Argentina

Centros públicos:

En todos los casos los directores acceden al cargo titular a través de un concurso de oposición, que en general incluye un trayecto formativo corto. Los requisitos para acceder al cargo los establecen los Estatutos Docentes provinciales, con algunas diferencias, pero en general incluye: tener título docente y cierta cantidad de años de experiencia en la docencia.

En la *Provincia de Buenos Aires*, por ejemplo, se requieren aproximadamente 5 años de experiencia.

En la *Provincia de Santa Fe*: Para acceder a cargos directivos se realiza mediante convocatoria a concurso con la ponderación de antecedentes, capacitación específica semipresencial con evaluación y examen final escrito con posterior defensa.

Los títulos habilitantes para el cargo se definen mediante un trabajo conjunto de la Coordinación de Títulos y un organismo colegiado denominado Unidad de Incumbencias y Competencia de Títulos Decreto 5799/91 y modificatoria 1712/09.

El Ministerio de Educación está realizando como formación específica una Maestría para directores de Escuelas. La misma es mediante convenio con la Universidad de Tampere de Finlandia, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional del Litoral.

También se realizan capacitaciones cortas con la Universidad de San Andrés.

En la provincia de Mendoza

Respecto a la formación continua o posterior al título de base, en el marco del concurso para ascenso a la jerarquía directiva (concurso de antecedentes) se computa para el caso de empate de los puntajes en el examen de oposición y a efectos de establecer el orden de méritos.

El concurso de ascenso a la jerarquía directiva tiene tres etapas:

- Examen escrito teórico práctico
- Pasantía
- Presentación de proyecto y/o informe de pasantía

Actualmente, en la Provincia se está desarrollando la capacitación para acceder a cargos de Jerarquía Directiva en todos los niveles y modalidades según Res. 2836/16 y 2962/16. El concurso se efectivizará en el mes de junio de 2017, el anterior fue en 2012.

Centros privados: años de experiencia docente y trayectoria profesional.

Bolivia

Para los directores de **centros públicos** existen cursos complementarios de especialización. Se puede encontrar información en los siguientes documentos y normativas:

- a) Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación. Decreto Supremo N° 04688 de 18 de julio de 1957. Capítulo V de la Calificación de méritos, Capítulo VIII de los ascensos de jerarquía.
- b) Existe el "Diplomado en Formación para la Transformación de la Gestión Educativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo" (1ª Versión) dirigido a directoras y directores de Unidades Educativas en ejercicio.
- c) También existen maestras y maestros que vienen desarrollando una maestría en Gestión Educativa en la Universidad Pedagógica.
- d) Ministerio de Educación. Revolución Educativa con Revolución Docente. La Paz, abril 2017.

Se puede consultar:

<http://www.upedagogica.edu.bo/up/home.php?up=programas>

<http://www.upedagogica.edu.bo/up/home.php?up=investigacion>

<http://www.upedagogica.edu.bo/up/home.php?up=centros>

<http://www.upedagogica.edu.bo/up/home.php?up=noticias>

En el caso de los centros privados:

Resolución 01/2016

<http://www.minedu.gob.bo/index.php/documentos-del-viceministerio-de-educacion-regular/186-resoluciones-regular/130-rm001-2016-ser>

Manual de Procesos y de Procedimientos del Sistema de Organización Administrativo:

<http://www.minedu.gob.bo/index.php/manuales/759-manual-de-procesos-y-procedimientos-sistema-de-organizacion-administrativo>

Brasil

En **Brasil**, respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. La información más detallada de estos estados se puede encontrar en:

São Paulo

Lei Complementar N° 1.256, de 6 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Link de Acesso:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html>

Resolução SE N° 56, de 14-10-2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Link de Acesso:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=17/11/2016%2010:23:49

Decreto N° 62.216, de 14 de outubro de 2016. Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, prevista na Lei Complementar n° 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e dá providências correlatas. Link de acesso:

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2016/decreto-62216-14.10.2016.html>

Resolução SE 82, de 16-12-2013. Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Link de acesso:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82_13.HTM?Time=17/11/2016%2011:04:49

Santa Catarina

Decreto SC N° 1794, de 15 de outubro de 2013 (Alterado pelos Decretos SC N° 243, de 1 de julho de 2015, N° 284, de 3 de agosto de 2015, N° 307, de 17 de agosto de 2015 e N° 359, de 9 de setembro). Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2015-568>.

Portaria nº 24 2015, Seleção de Plano de Gestão Escolar. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2015-568>.

Mato Grosso

Existem os elencados abaixo previstos na Lei N° 7.040/98

- a) ser ocupante de cargo efetivo ou estável do quadro dos Profissionais da Educação Básica;
- b) ter no mínimo 2 (dois) anos de efetivo exercício ininterruptos até a data da inscrição, prestados na escola que pretende dirigir;
- c) ser habilitado em nível de Licenciatura Plena;
- d) participar dos ciclos de estudos a serem organizados pelas Assessorias Pedagógicas nos Municípios, sob orientação da Secretaria de Estado de Educação.

Espírito Santo

A Resolução CEE/ES N° 3777 de 20/10/14 www.cee.es.gov.br/download/res3777.pdf

Estatui que o diretor deve ter no mínimo 3 anos de experiência docente.

A Lei Complementar N° 309 de 30/12/2004 www.al.es.gov.br/antigo_portal_ales/images/leis/html/LC%20n%20309

Estatui que o diretor deve ter: no mínimo 3 anos de experiência docente; ser ocupante de cargo efetivo no Magistério Público Estadual; ter habilitação mínima exigida para o maior grau de ensino oferecido pela unidade escolar ; etc.

Rio Grande do Sul

Art. 20. Poderá concorrer à função de Diretor ou de Vice-Diretor(es) todo membro do Magistério Público Estadual ou servidor, em exercício no estabelecimento de ensino, devendo integrar uma chapa e preencher os seguintes requisitos (Redação dada pela Lei N° 13.990/12):

- a) possuir curso superior na área de Educação;
- b) ser estável no serviço público estadual;
- c) concordar expressamente com a sua candidatura;
- d) ter, no mínimo, três anos de efetivo exercício no Magistério Público Estadual ou no serviço público estadual;
- e) comprometer-se a frequentar curso para qualificação do exercício da função que vier a ser convocado após indicado;
- f) apresentar plano de ação para implementação na comunidade, abordando, no mínimo, os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da escola; (

- g) estar em dia com as obrigações eleitorais;
 - h) não estar, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa, sofrendo efeitos de sentença penal condenatória;
 - i) não ter sido condenado em processo disciplinar administrativo em órgão integrante da Administração Pública Direta ou Indireta, nos cinco anos anteriores à data do registro da chapa;
 - j) não estar concorrendo a um terceiro mandato consecutivo na mesma ou em outra unidade escolar; e
 - k) não ocupar cargo eletivo regido pela Justiça Eleitoral, em qualquer nível.
1. Nas escolas com trinta ou mais integrantes no segmento magistério-servidores, a chapa referida no 'caput' deste artigo deverá ter o apoio expresso de, no mínimo, dez membros da comunidade escolar, sendo cinco do segmento magistério-servidores e cinco do segmento pais-alunos, vedado o apoio a mais de uma chapa.
 2. Com relação ao pleito de 2012, excepcionalmente, o requisito estipulado no inciso X deste artigo não se aplica aos Diretores e Vice-Diretores no exercício dessa função quando da publicação desta Lei.
 3. Nas escolas de ensino fundamental até o quinto ano ou equivalente e de educação infantil, poderá concorrer o membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor habilitado em nível médio - modalidade Normal.
 4. Nas escolas técnicas estaduais, não havendo candidatos habilitados, será facultada a indicação de membro do Magistério Público Estadual e/ou servidor, em exercício na mesma, que comprove titulação mínima específica de técnico, correspondente à terminalidade do respectivo estabelecimento de ensino.
 5. Nenhum candidato poderá concorrer, simultaneamente, em mais de uma chapa e em mais de um estabelecimento de ensino.

Tocantins

Para ser diretor de unidade escolar deverá preencher os seguintes requisitos:

- a) Ser servidor efetivo e integrante do quadro do magistério da educação básica, da rede pública estadual de ensino e ter cumprido o estágio probatório;
- b) Estar lotado na sede da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins, nas diretorias regionais de educação ou nas unidades escolares da rede pública estadual;
- c) Possuir título de licenciatura ou de bacharelado com complementação pedagógica;
- d) Ter experiência mínima de 3 (três) anos em docência;
- e) Ter disponibilidade para atendimento à demanda, com dedicação exclusiva.

Acre

A formação é finalizada com provas escritas, para formar um BANCO DE DIRETORES, que depois ainda concorrem a uma eleição, portanto devidamente eleito pela comunidade escolar.

Chile

Con respecto al Ingreso del director escolar:

Según el Título IV, párrafo II, Artículos 32 y 32bis del DFL 1 de 1997, se entregan los siguientes detalles sobre la selección de los directores mediante el consejo de alta dirección pública.

El Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal, según corresponda, deberá definir el perfil profesional del director, el que podrá considerar los siguientes aspectos: las competencias, aptitudes y certificaciones pertinentes que deberán cumplir los candidatos. Estos perfiles deberán ser aprobados por el sostenedor. Para estos efectos, el Ministerio de Educación creará un banco de perfiles profesionales de acuerdo a las necesidades de los distintos tipos de establecimientos educacionales que deberán estar siempre disponibles en su página web.

El Jefe del Departamento de Administración de Educación Municipal o de la Corporación Municipal, según corresponda, convocará a un concurso de selección público abierto, de amplia difusión, que se comunicará a través de la página web de la respectiva municipalidad o en un diario de circulación nacional. En estos anuncios se informará, a lo menos, el perfil profesional, las competencias y aptitudes requeridas para desempeñar el cargo, el nivel referencial de remuneraciones, el plazo para la postulación y la forma en que deberán acreditarse los requisitos.

En la misma fecha de la publicación mencionada en el inciso anterior, las convocatorias serán comunicadas al Ministerio de Educación con el objeto que sean ingresadas en un registro público que el Ministerio administrará para apoyar la difusión de los concursos.

Asimismo, desde la fecha de publicación del concurso, deberá estar disponible para todos los interesados la proposición de convenio de desempeño.

La selección será un proceso técnico de evaluación de los candidatos que incluirá, entre otros aspectos, la verificación de los requisitos solicitados en el perfil definido en el artículo anterior, entrevistas a los candidatos y la evaluación de los factores de mérito, de liderazgo y de las competencias específicas, cuya ponderación será determinada por cada sostenedor.

El proceso de evaluación deberá considerar el apoyo de asesorías externas registradas en la Dirección Nacional del Servicio Civil, con la finalidad de preseleccionar los candidatos que serán entrevistados por la comisión calificadora. Estas asesorías deberán ser elegidas por el miembro de la comisión calificadora del Consejo de Alta Dirección Pública, creado en la ley N° 19.882, o su representante y podrán ser financiadas de acuerdo a lo establecido en el artículo 3° de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación.

Con posterioridad, la comisión calificadora deberá entrevistar a cada uno de los candidatos preseleccionados, proceso para el cual podrá contar con apoyo externo. Luego de ello, la comisión calificadora deberá presentar un informe con la nómina de los postulantes seleccionados. Dicha nómina contará con un mínimo de tres y un máximo de cinco candidatos, los que serán presentados al sostenedor quien podrá nombrar a cualquiera de ellos o declarar, previa resolución fundada, desierto el proceso de selección, caso en el cual se realizará un nuevo concurso.

En aquellas comunas que tengan menos de 10.000 habitantes el número de integrantes de la nómina podrá contener dos candidatos si no hubiera más postulantes que cumplan con los requisitos.

El nombramiento del director del establecimiento educacional tendrá una duración de cinco años, sin perjuicio de lo señalado en el artículo 34 de la presente ley (sobre la evaluación del grado de cumplimiento de metas que suscribe el Director con el sostenedor o el representante legal de la respectiva Corporación Municipal mediante el cual se podría dar término anticipado al contrato del director).

Si el director designado renunciare dentro de los dos meses siguientes a su nombramiento, el sostenedor podrá designar a otro de los integrantes de la nómina presentada por la comisión calificadora para dicho cargo, sin necesidad de llamar a un nuevo concurso.

Un reglamento determinará los requisitos y las tareas que deberá cumplir la asesoría externa en el proceso de preselección, considerando la matrícula, la ruralidad y otras características del establecimiento educacional respectivo.

Colombia

Para **centros públicos** exigen experiencia profesional diferente a la de docente o directivo docente, debe ser en cargos cuyas funciones correspondan a manejo de personal, finanzas o planeación.

El Artículo 10 del Decreto 1278 de 2002, define los requisitos especiales para los directivos docentes:

- a) Para director de educación preescolar y básica primaria rural: Título de normalista superior, o de licenciado en educación o de profesional, y cuatro (4) años de experiencia profesional.
- b) Para coordinador: Título de licenciado en educación o título profesional, y cinco (5) años de experiencia profesional.
- c) Para rector de institución educativa con educación preescolar y básica completa y/o educación media: Título de licenciado en educación o título profesional, y seis (6) años de experiencia profesional.

Acorde con el Artículo 22 de la Ley 1278 de 2002, los Directivos Docentes, una vez superado el concurso respectivo y la evaluación del período de prueba, serán inscritos en el Escalafón Docente en el grado que les corresponda de acuerdo con el título que acrediten, o conservarán el grado que tenían, en caso de que provengan de la docencia estatal y estén ya inscritos en el Escalafón Docente.

La promoción a cada uno de los cargos Directivos Docentes estará representada por una mejor remuneración, de acuerdo con lo dispuesto por el Gobierno Nacional en el decreto de salarios.

http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

De igual manera, el Decreto 915 de 2016, determina el nuevo procedimiento para los concursos públicos de méritos del sistema especial de carrera docente para proveer los cargos de docentes y directivos docentes que se encuentren en vacancia definitiva en la planta personal administrada por las entidades territoriales certificadas y que prestan el servicio educativo a población mayoritaria.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20915%20DEL%2001%20DE%20JUNIO%20DE%202016.pdf>

El Artículo 2.4.6.3.7 del Decreto 490 de 2016, define la experiencia para cargos directivos docentes, según el caso:

1. Rector: los aspirantes a cargo de rector deberán acreditar, como mínimo, seis (6) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en alguno de los cargos directivos docentes señalados en los artículos 129 de la Ley 115 de 1994 o 6 del Decreto Ley 1278 de 2002; o, mínimo, cinco (5) años en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo dos (2) años de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.
2. Director Rural: los aspirantes a cargo de director rural deberán acreditar, como mínimo, cuatro (4) años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en materia educativa, de los cuales, mínimo, tres (3) años deben ser en cargos docentes de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución educativa, oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo un año de experiencia en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.
3. Coordinador. Los aspirantes a cargos de coordinador deberán acreditar, como mínimo, cinco años de experiencia profesional con reconocida trayectoria en educativa, de los cuales, mínimo, cuatro (4) años deben ser en cargos docentes o docentes directivos de tiempo completo, en cualquier nivel educativo y tipo de institución, oficial o privada. Los aspirantes podrán acreditar máximo un año de experiencia profesional en otro tipo de cargos, siempre y cuando en estos hayan cumplido funciones de administración de personal, de finanzas o de planeación en instituciones educativas oficiales o privadas de cualquier nivel educativo.

http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356713_recurso_1.pdf

Expedición por parte del MEN de la Resolución 15683 de 2016, por medio de la cual se adopta el I Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente.

http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF

En los **centros privados**, además de la experiencia docente, aprobación de una prueba de aptitudes y competencias básicas y una prueba psicotécnica; el Capítulo 2, Artículos 196 a 200 de la Ley 115 de 1994 establece el régimen laboral y de contratación de los docentes del sector no oficial.

Artículo 196. Régimen laboral de los educadores privados. El régimen laboral legal aplicable a las relaciones laborales y a las prestaciones sociales de los educadores de establecimientos educativos privados será el del Código Sustantivo del Trabajo.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Los docentes que laboran en instituciones privadas y que están inscritos en el Escalafón Nacional Docente, para efectos de ascenso en el escalafón se les sigue aplicando únicamente las normas del Decreto Ley 2277 de 1979 de acuerdo con lo dispuesto en su artículo 4; ascenso que debe ser solicitado ante la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada, en la que se haya surtido el último trámite de inscripción o ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Con relación a la formación que deben tener los docentes de establecimientos educativos privados, desde la expedición de la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación– se dispuso en el artículo 198, concordante con el inciso segundo del artículo 68 del Decreto 1278 de junio 19 de 2002, que los establecimientos educativos privados, salvo las excepciones previstas en la ley, solo podrán vincular a su planta docente, personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, con título en educación o profesional, expedido por una universidad o una institución de educación superior.

Costa Rica

Para **centros públicos**, además de la experiencia docente, el director debe tener bachillerato y licenciatura en la docencia de una especialidad del respectivo nivel educativo y también debe tener como mínimo Licenciatura en Educación con especialidad en Administración Educativa.

La descripción del puesto y los requisitos requeridos se establecen en el Manual Descriptivo de los Puestos Docentes; dicho manual es elaborado por la Dirección General de Servicio Civil. www.dgsc.go.cr y www.mep.go.cr

En **centros educativos privados** los requisitos quedan establecidos de acuerdo con el criterio y decisión de cada institución. www.dgsc.go.cr y www.mep.go.cr

Cuba

En los **centros públicos** la dirección municipal de Educación, aprueba a los directores de centros escolares previa propuesta y aprobación de la institución educativa, atendiendo a la escolaridad formal, a la formación de postgrado, a los años de servicio (experiencia profesional), a su desempeño como docente donde se evalúan sus resultados integrales del trabajo docente, el nivel de aprendizaje y formación integral de sus estudiantes y a su preparación previa como reserva de cuadro de dirección, en la que debe haber pasado por un proceso de preparación. En Cuba no existen centros privados.

Ecuador

En los **centros públicos**, los futuros directores tienen que realizar el curso de directivo institucional y aprobar la evaluación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) e ingresar como ganador de un concurso de mérito y oposición.

Reglamento General Codificado a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, art. 281. En los **centros privados** se requiere el título de 4to. Nivel y aprobar el programa de formación de directivos

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, art. 281. Requisitos para el ingreso, traslado y promoción en el sistema educativo. Los requisitos generales para participar en un concurso de ingreso, traslado o promoción en el sistema educativo público son los siguientes:

- a) Ser ciudadano ecuatoriano de nacimiento o extranjero que haya residido legalmente en el país por lo menos cinco (5) años, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica de Servicio Público, y estar en goce de los derechos de ciudadanía.
- b) Ser candidato elegible.
- c) Poseer uno de los títulos de conformidad con lo previsto en el presente reglamento.
- d) Haber aprobado las evaluaciones para docentes o directivos, aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en los casos que correspondiere.
- e) Dominar un idioma ancestral en el caso de aplicar a un cargo para una institución intercultural bilingüe, o en el caso de los aspirantes a cargos de asesores o auditores educativos, en los distritos con predominancia de una nacionalidad indígena.
- f) No haber sido sancionado con la destitución o remoción de funciones.
- g) No haber sido sancionado con suspensión o multa en los últimos cinco (5) años y no estar inmerso en sumario administrativo; y,
- h) Los demás previstos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el presente reglamento y demás normativa vigente.

Además de los requisitos anteriores, para participar en los concursos de cargos directivos, de docente mentor, de asesor educativo o de auditor educativo los docentes fiscales, fiscomisionales y particulares, según el caso, deben cumplir con los siguientes requisitos específicos:

El Salvador

Para los **centros públicos** los requisitos para el cargo de Director quedan recogidos en la Ley de la Carrera Docente de 07/03/1996. En el caso de los **centros privados**, tienen autonomía para el nombramiento del director.

España

El acceso se regula, en el caso de los **centros públicos** mediante la siguiente normativa:

- LOE modificado por LOMCE. Artículo 133. Selección del director. Artículo 135. Procedimiento de selección y Artículo 136. Nombramiento.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

En los **centros privados concertados** (sostenidos con fondos públicos):

- a) El director de los centros concertados será nombrado por el titular, previo informe del Consejo Escolar del centro, que será adoptado por mayoría de los miembros asistentes.
- b) El mandato del director tendrá una duración de tres años. No obstante lo anterior, el titular podrá destituir al director antes de la finalización de dicho plazo cuando concurren razones justificadas de las que dará cuenta al Consejo Escolar del centro.

LODE modificada por LOMCE <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Por su parte, los **centros privados no concertados** gozan de autonomía para determinar su organización, de forma que tienen libertad para establecer los órganos de gobierno y participación que consideren oportunos.

Guatemala

Se valoran los años de experiencia docente como requisito mínimo para ser director:

- a) De escuelas para párvulos o jardines infantiles, cinco años.
- b) De escuelas de primaria rurales o urbanas, cinco años.
- c) De escuelas o institutos del nivel medio (CINE 2 y CINE 3), por lo menos 10 años.

Decreto Legislativo N°. 1485 Ley de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional.
<http://www.mineduc.gob.gt>

México

En **centros públicos** se valora la experiencia docente y la aprobación de un examen o Concurso de Oposición <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>. En los **centros privados** se valora el tener licenciatura a fin a la educación (se solicita en la Ciudad de México).

Nicaragua

En los centros públicos, además de elección por la comunidad, estar cursando el diplomado de Gestión de la Calidad Educativa.

Panamá

Además de los años de experiencia docente, aprobación de un examen y presentación de un proyecto, a los directores de los centros educativos de Panamá, tanto públicos como privados, se les exige ser Especialista en el área Básica, Media, o Profesional.

- Decreto ejecutivo N° 203 de 27 de septiembre de 1996.
- Decreto Ejecutivo N°. 69 de 17 de marzo de 2015, Que modifica y adiciona al Decreto Ejecutivo 203.
- De Concurso para puesto directivo de Centros educativos.

Paraguay

En los centros públicos se regula por la Resolución N° 3988/16 por la cual se aprueba el Manual de procedimientos y perfiles para cargos de supervisores educativos, directivos, docentes y técnicos pedagógicos para la certificación documental. (Los cargos directivos se encuentran en la página 23 de la Resolución).

En los centros privados, cada institución de gestión privada tiene sus requerimientos para el ingreso, que no siempre está de acuerdo a lo establecido por el MEC.

Perú

En los centros públicos, además de aprobar un examen, tienen que estar en la escala magisterial IV, acceder y aprobar la evaluación de acceso, no presentar limitaciones legales (sanciones, destituciones, etc.).Ley de Reforma Magisterial.

Portugal

En centros públicos, además de la experiencia docente y la presentación de un proyecto, al director le elige un órgano colegiado formado por docentes, personal no docente, estudiantes, representantes de la comunidad y del municipio.

En centros privados queda regulado por Habilitações Académicas e Profissionais Ensino Particular e Cooperativo. Decreto-Lei N° 152/2013, de 4 de novembro.

República Dominicana

En los **centros públicos** los requisitos mínimos para ser director de un centro educativo son: años experiencia docente y aprobación de un examen. Sin embargo, en los **centros privados** cada centro, tiene su propia política para la selección del director.

Uruguay

En los centros públicos el acceso a la dirección queda regulado por :

- Circular N° 31/2004 de la Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central.
https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&id=2&Itemid=52&limitstart=24
- Bases particulares del concurso de oposición y méritos para proveer cargos de directores y subdirectores de escuelas urbanas de educación común:
http://www.ceip.edu.uy/archivos/tecnica/Bases_del_Concurso_de_Directores_de_Escuelas_U.pdf

Anexo 3.2. Outras actividades de iniciación profesional de los directores escolares que se llevan a cabo en los diferentes países

En **Brasil**, respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. La información más detallada de estos estados se puede encontrar en:

São Paulo

Curso de Diretor Ingressante; Estágio Probatório; Avaliação Especial de Desempenho.

Distrito Federal:

Curso oferecido pela Escola de Profissionais da Educação do DF.

Rondônia

A partir de 2017, após sua posse na função de diretor o estado oferecerá uma formação de 320 horas, sendo obrigatória a participação.

Santa Catarina

É disponibilizado para todos os gestores da Rede Estadual de Ensino o Caderno Orientações para o Gestor Escolar. Disponível em:

<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/4342-caderno-orientacoes-diretrizes-pg-01-02-2016/file>

Mato Grosso

A Secretaria de Estado de Educação promove cursos, capacitações e oficinas aos diretores escolares.

Paraíba

Curso de capacitação para entendimento dos planos e metas definidos pela SEE, assim como conhecimentos dos mecanismos para prestação de contas.

Tocantins

Os diretores escolares participam de cursos de formação continuada em gestão escolar contando com orientações do multiplicador de gestão escolar lotados na SEDUC e dos formadores de gestores escolares lotados Diretorias Regionais de Educação.

Espírito Santo

As atividades de iniciação profissional são obrigatórias apenas para diretores da Rede Pública Estadual. Para as Redes: Municipal e Privada, desconhecemos a existência dessas atividades.

Rio Grande do Sul

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf

En Chile, En el Art. 24 del DFL 1 de 1997, se señala que los Directores quedarán asimilados al tramo profesional avanzado, mientras ejerzan dicha función.

No obstante, desde el año 2011 existe un programa del Ministerio de Educación denominado Plan de Formación de Directores, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y que ofrece a directores y otros profesionales de la educación perfeccionamiento de calidad que permita desarrollar conocimientos, competencias y prácticas directivas para mejorar la gestión escolar y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En el marco de la reforma educacional, los cursos que integran el Plan de Formación de Directores 2016, se pone énfasis en las necesidades de los establecimientos, con el objetivo de potenciar las capacidades directivas para desarrollar escuelas de calidad en todo el país.

Fuentes: <http://bcn.cl/1uy48> Plan de Formación de Directores

En Colombia, para ampliar la información sobre la formación de los directores a través de la actividad de iniciación profesional a la carrera docentes y directivo docentes, se puede consultar: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48453.html>

Para la realización de “Encuentro con Rectores”:

<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48453.html>

Para los Talleres de formación a través de la actividad de iniciación profesional realizados por el MEN en el marco del concurso docente y directivo docente realizado en el año 2012-2013.

http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48453.html#i__w3_AM_pa_EidoxExpandido_1_230696_Materiales20taller20presencial20de20inducciC3B3n

Para la Formación a través de la actividad de iniciación profesional de nuevos maestros:

<http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-312764.html>

Para el Protocolo de taller presencial de formación a través de la actividad de iniciación profesional a docentes y directivos:

http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-12764_archivo_pdf_instructivo_taller.pdf

Para el portal Colombia aprende y dentro de esta la RED Nacional de Maestros: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/>

En El Salvador, se está implementando la Asistencia Técnica Pedagógica y de Gestión para apoyar en el desarrollo las funciones del Director. Además, se está diseñando un Modelo de Gestión Educativa (caracterización del C.E., estrategia, gobernanza, liderazgo, desarrollo del estudiantado, personal docente y administrativo, procesos, resultados, innovación y mejora continua) que permitirá fortalecer las funciones directivas y el desempeño institucional.

Se está diseñando una propuesta para la formación directiva de los centros educativos, que incluye formación para directores de nuevo ingreso y en servicio.

En **Panamá**, a los nuevos directores, además de los programas señalados en la Tabla 3.4 de este capítulo, se les forma en: Liderazgo, Conocimiento y manejo de las leyes, Administración y manejo correcto de finanzas económicas (FECE y otros) y Tipos de Supervisión.

En **Portugal**, los directores no se nombran. Son elegidos por el Consejo General, donde está representada la comunidad educativa. Esta elección está sujeta a la aprobación de la Directora General de la Escuela de la Administración.

En **República Dominicana**, a partir del año 1999 Orden Departamental 2'99 se establece un sistema transitorio de concurso de oposición para seleccionar los candidatos a directores de centros de educación. Los directores de centros educativos ingresan al puesto a través de concursos de oposición, una vez nombrado en el puesto estos nuevos directores participan junto con los demás en talleres formativos sobre temas específicos y diversos, seminarios congresos y otras capacitaciones.

El 2 de septiembre de 2011 se crea la Escuela de Directores mediante la Resolución número 0667-2011, y adscrita al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). La Escuela de Directores contribuye a hacer mucho más eficiente la gestión de las escuelas en todos los planos y refuerza la formación de los directores de centros educativos.

Ofrece además una oportunidad a los directores para aprender y reaprender de la experiencia personal y de otros colegas ese oficio. La Escuela de Directores procura "hacer de la experiencia vivida una oportunidad para ser cada día mejor dirigente, de ser líder pedagógico en su gestión, y procurar organizar un conjunto de relaciones en su centro educativo para que todos, estudiantes, personal docente y administrativo, aprendan".

La Escuela de Directores propone, define y ejecuta planes y estrategias diversas de formación continua de directores de escuelas y personal directivo, desarrollando en ellos competencias de gestión efectiva y liderazgo educativo.

En **Uruguay** el Programa de CINE 0 y 1 está disponible en:

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2014/dir_ceip/del_curso_u.pdf

y para el Programa CINE 2 y 3 está disponible en:

http://www.ces.edu.uy/images/2016/comunicaciones/Curso_de_Formacin_en_direc-cin_de_centros.pdf

Anexo 3.3. Experiencias y regulaciones del desarrollo profesional de los directores en los diferentes países

En **Brasil**, respondieron a la investigación, de manera voluntaria, gestores de la red estatal de 13 de las 27 Unidades Federales. Por tanto, esos datos no permiten generalizar los resultados para todo Brasil. La regulación del desarrollo profesional de los directores en algunos de estos estados es la siguiente:

São Paulo

A Lei Complementar N° 1.256/2015. Instituiu Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e visa os Ciclos Avaliativos e Programa de Desenvolvimento Profissional .

Mato Grosso

A Lei de Gestão Democrática N° 7.040/98 encontra-se em processo de alteração. Um dos aspectos a ser incluído refere-se à avaliação e formação continuada.

Paraíba

Encontra-se em curso proposta de alteração da lei de eleição escolar que integra ao procedimento de consulta popular a formação como fase inicial e eliminatória.

Tocantins

O diretor recebe formação continuada em gestão escolar melhorando as competências técnicas e pedagógicas, bem como, o desenvolvimento da liderança, da gestão participativa e no alcance das metas educacionais.

En **Chile**, con respecto al desarrollo profesional, actualmente no existe la posibilidad de desarrollar una carrera profesional diferente a la de los docentes, dado que no existe una carrera para directivos, pero esta va a ser implementada.

En **Costa Rica**, para los directores, la posibilidad de escoger y desarrollar una carrera profesional diferente a la de los docentes es más de carácter voluntario y pueden acceder a la supervisión de centros educativos o a los puestos de asesores regionales y jefes de departamento o directores en las Direcciones Regionales.

En **Cuba**, en la Resolución de la Ministra de Educación N° 46/2013, se consignan los aumentos y ajustes a los pagos de los cargos, para cada uno de los estatus y niveles de trabajo del director.

En **Ecuador**, los directores pueden participar para acceder a ser auditor educativo o asesor educativo.

En **El Salvador** los directores pueden optar a puestos en la administración pública (alcaldías, sector educativo, y otros).

Algunas iniciativas que se proyectan para el desarrollo profesional del Director de los centros educativos:

- Formular plan de formación para Directores, relacionados con las competencias para la gestión educativa.
- Implementar Diplomado en Gestión Educativa y Mejora Continua.
- Desarrollar un sistema de reconocimiento y estímulo al desempeño.
- Crear una red de directores especialista para la formación en gestión educativa.

En **España**, aunque no existe un desarrollo profesional posterior tras dejar el cargo de director, existe un reconocimiento de la función directiva (LOE Artículo 139):

- a) El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.
- b) Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.
- c) Los directores serán evaluados al final de su mandato. Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.
- d) Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

En el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, en caso de ausencia de candidatos a director, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

Artículo 137 y 139 de la LOE. <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

En **Portugal**, no existe la carrera del director. Los directores son docentes de carrera y el número de mandatos que puede ejercer se define legalmente.

En **República Dominicana** un director de centro educativo puede optar por otro puesto diferente dentro de la carrera docente, según lo establece el artículo 136 de la Ley General de Educación 66'97 y los artículos 5 y 6 del Reglamento del Estatuto del Docente.

Anexos

Capítulo 4

Anexo 4.1. Tablas

Tabla 4.1.1. Abordajes de la evaluación de directores

Enfoques	Criterio de evaluación	Críticas / Limitaciones
1. Alcance de objetivos	Realización de objetivos acordados al principio de un determinado período.	Frente a los diversos objetivos que un director debe perseguir, hay dificultades en ponderarse el peso de diferentes objetivos. El director no ejerce control sobre muchos factores intervinientes que afectan el alcance de los objetivos (en particular en el caso de objetivos de aprendizaje).
2. Estándares de desempeño	Discrepancia entre el desempeño observado y lo esperado a partir de estándares definidos.	No toma en consideración el contexto de cada escuela y sus prioridades.
3. Cualidades personales	Poseer cualidades como dirigente (competencias, conocimientos, habilidades, actitudes) consideradas más relevantes para la efectividad global de la escuela.	Separa el desempeño del contexto en el que ocurre. Ignora la interacción de las cualidades identificadas. Difícil definir con precisión tales cualidades.
4. Papel del director	Desempeñar el papel ideal que se espera del director (por ej. liderazgo pedagógico).	El papel de hecho desempeñado por el director se aleja del ideal teórico deseado. Hay muchos papeles (funciones) desempeñados por el director y coleccionar datos estándares se torna difícil.
5. Comportamientos eficaces	Actuar de acuerdo con lo que dice la investigación sobre escuelas eficaces (por ej. gestión del currículo, supervisión y evaluación de los docentes, promoción de un clima escolar positivo).	Una nueva forma de taylorismo donde lo que importa es cómo el director gasta su tiempo y nada más (por ej. los resultados académicos)
6. Eficiencia	Mantener la efectividad con la reducción de recursos o aumentar la efectividad con los mismos recursos.	Riesgo de reducir a evaluación del director a su capacidad de economizar recursos, comprometiendo la misión y objetivos educacionales.
7. Satisfacción de los subordinados	Ser reconocido por sus subordinados.	Algunas veces los intereses y acciones de los servidores entran en conflicto con los objetivos educacionales de la escuela.

Fuente: Elaboración propia con base en Gaziel (2008).

Tabla 4.1.2. Prácticas para un liderazgo efectivo (Gobierno de Chile, 2015)

Dimensiones de Prácticas	Prácticas de Liderazgo
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	<ul style="list-style-type: none"> Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad. Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos. Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa. Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento. Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.
Desarrollando las capacidades profesionales	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación. Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo. Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento. Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución. Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa. Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.
Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación así como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas. Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica. Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes. Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento. Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar. Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los docentes como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua. Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo. Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional. Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna. Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con las familias y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

Dimensiones de Prácticas	Prácticas de Liderazgo
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento. • Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales. • Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas. • Aseguran la disponibilidad, junto con el sostenedor, de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales. • Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto. • Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Tabla 4.1.3. Parámetros universales para la evaluación de los directivos

Aspectos considerados en la evaluación	Indicadores
1. Eficiencia y calidad en el desempeño del trabajo	<ul style="list-style-type: none"> a) Cumplimiento, con calidad, de los objetivos, planes y tareas asignadas. b) Cumplimiento de las obligaciones, funciones y atribuciones del cargo que desempeña. c) Dominio y conocimiento de la actividad que realiza o dirige. d) Entrega al trabajo y disposición que demuestra para el cumplimiento de cualquier tarea. e) Brinda información veraz, oportuna y objetiva. f) Participación en las tareas de la defensa de la escuela.
2. Ética, disciplina y exigencia	<ul style="list-style-type: none"> a) Conciencia y responsabilidad que demuestra en el desempeño de sus funciones. b) Respeto a la legalidad y cumplimiento de las leyes y otras disposiciones. c) Exigencia consigo mismo y con los subordinados del cumplimiento de la disciplina y los principios éticos. d) Ejemplaridad, prestigio y autoridad ante el colectivo. e) Exigencia en el control, cuidado y buen uso de los recursos bajo su responsabilidad. f) Modestia y sencillez que demuestra en su conducta.
3. Capacidad laboral, de organización y dirección	<ul style="list-style-type: none"> a) Capacidad laboral para planificar y organizar el trabajo. b) Capacidad para tomar decisiones bien fundamentadas ante cualquier situación. c) Capacidad para interpretar, transmitir y aplicar adecuadamente las políticas, orientaciones y directivas. d) Capacidad para delegar y distribuir las tareas. e) Capacidad para priorizar y controlar las tareas. f) Efectividad en el sistema de control interno.
4. Resultados en las actividades de preparación y comunicación con el personal	<ul style="list-style-type: none"> a) Resultado que obtiene en su preparación y en la de sus subordinados. b) Resultado obtenido en la selección y preparación de la reserva. c) Posibilidades para expresarse oralmente y por escrito, con claridad y cultura. d) Aptitud para escuchar y lograr una comunicación fluida y persuasiva. e) El trato, respeto y las relaciones personales con los demás compañeros. f) Conocimiento y atención a los problemas de sus subordinados.

Fuente: Información suministrada por los países (2016-2017).

Tabla 4.1.4. Estándares de desempeño directivo (Gobierno de Ecuador, 2012)

DIMENSIÓN A: PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA	
A.1. El directivo promueve la creación y el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional y de planes de mejora	<p>A.1.1. Dirige la construcción y difusión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y participa en dichas acciones junto con el Gobierno Escolar.</p> <p>A.1.2. Controla y participa en la aplicación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y garantiza la toma de decisiones para la mejora continua.</p> <p>A.1.3. Desarrolla y evalúa su gestión para la toma de decisiones, de acuerdo con los lineamientos del PEI y con la filosofía institucional.</p>
A.2. El directivo ejerce un liderazgo compartido y flexible, y genera altas expectativas en la comunidad educativa	<p>A.2.1. Establece canales y procesos de información y comunicación para la mejora del clima institucional y de los programas educativos.</p> <p>A.2.2. Promueve el liderazgo de los miembros de la comunidad educativa para que participen activa y responsablemente en la toma de decisiones.</p> <p>A.2.3. Establece altas expectativas con respecto a su rol, al rol de los docentes y al rol de los estudiantes.</p> <p>A.2.4. Socializa las expectativas y los estándares de calidad entre toda la comunidad educativa.</p> <p>A.2.5. Difunde en la comunidad educativa experiencias exitosas en las que se han cumplido las altas expectativas de sus miembros y de la Autoridad Educativa Nacional.</p>
A.3. El directivo desarrolla procesos de autoevaluación institucional	<p>A.3.1. Dirige el desarrollo de la metodología y del proceso de autoevaluación institucional bajo responsabilidad del comité de autoevaluación, para la mejora continua de la institución.</p> <p>A.3.2. Utiliza los resultados y considera las propuestas de la comisión de autoevaluación para la toma de decisiones institucionales y la elaboración de planes de mejora.</p> <p>A.3.3. Monitorea y supervisa la utilización de diversos medios convencionales y alternativos para comunicar oportunamente información relevante a los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>A.3.4. Presenta informes periódicos de rendición social de cuentas a la comunidad y a las autoridades educativas.</p>
DIMENSIÓN B: GESTIÓN PEDAGÓGICA	
B.1. El directivo gestiona el currículo para cumplir con los estándares educativos	<p>B.1.1. Monitorea y evalúa la implementación del currículo vigente de acuerdo al PEI, y de acuerdo a las necesidades educativas especiales e intereses de los estudiantes del establecimiento educativo y del entorno.</p> <p>B.1.2. Garantiza la aplicación, ajuste y adaptación del currículo en las diferentes áreas disciplinares, considerando las necesidades educativas de los estudiantes, su diversidad y su contexto.</p>
B.2. El directivo garantiza que los planes educativos y programas sean de calidad, mediante la atención a la diversidad y al contexto escolar	<p>B.2.1. Promueve y monitorea la aplicación de procesos de enseñanza enfocados en el cumplimiento de los Estándares de Aprendizaje y en los principios y lineamientos pedagógicos curriculares e institucionales.</p> <p>B.2.2. Verifica que el personal docente evalúe –de manera permanente, oportuna y precisa– el progreso de los estudiantes en un ambiente propicio de aprendizaje.</p> <p>B.2.3. Supervisa y evalúa la implementación del programa de inclusión escolar.</p> <p>B.2.4. Dirige la utilización de los resultados de la evaluación e información de los estudiantes para realizar los ajustes necesarios en los procesos de enseñanza, e implementar planes de apoyo y recuperación pedagógica.</p> <p>B.2.5. Garantiza los procesos de información y comunicación a las familias o representantes legales sobre el aprendizaje de los estudiantes.</p>
B.3. El directivo organiza, orienta, lidera y evalúa el trabajo técnico-pedagógico de los docentes	<p>B.3.1. Genera una cultura de corresponsabilidad y de trabajo colaborativo respecto al aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>B.3.2. Orienta la aplicación de estrategias de aprendizaje colaborativo y evaluativo entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>B.3.3. Dirige la aplicación de procesos de investigación, experimentación e innovación pedagógica en la comunidad educativa.</p> <p>B.3.4. Asesora pedagógicamente a los docentes, utilizando diversas fuentes de investigación, autoevaluación y evaluación, para su mejoramiento continuo.</p> <p>B.3.5. Implementa y asesora políticas inclusivas en el proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes.</p>

DIMENSIÓN C: GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO Y RECURSOS

<p>C.1. El directivo establece condiciones institucionales apropiadas para el desarrollo integral del personal</p>	<p>C.1.1. Diseña e implementa el plan orgánico funcional, alineado con las metas institucionales. C.1.2. Identifica las necesidades y fortalezas institucionales y del personal para la toma de decisiones respecto a roles, funciones y formación continua. C.1.3. Gestiona con instancias gubernamentales y no gubernamentales acciones que promueven el mejoramiento continuo. C.1.4. Organiza programas de desarrollo integral para su formación y la del personal, de acuerdo a las necesidades institucionales. C.1.5. Implementa procesos de acompañamiento, seguimiento y evaluación a la práctica docente. C.1.6. Genera espacios de intercambio de conocimientos y experiencias entre sus miembros y con instituciones similares. C.1.7. Evalúa la eficacia de las acciones tomadas en relación con la capacitación y formación continua, mediante el seguimiento de su aplicación en el aula, para fortalecer las competencias del personal del establecimiento. C.1.8. Favorece la construcción de espacios de reflexión y análisis entre el personal, para el cumplimiento de las metas institucionales en relación con su desempeño profesional.</p>
<p>C.2. El directivo planifica y gestiona la obtención y distribución de recursos</p>	<p>C.2.1. Tramita oportunamente la provisión de recursos para el cumplimiento del PEI. C.2.2. Toma decisiones respecto al uso eficiente de los recursos, de acuerdo con lo estipulado en el PEI. C.2.3. Desarrolla iniciativas para obtener recursos adicionales orientados al cumplimiento del PEI. C.2.4. Promueve y hace uso eficiente de los recursos de la institución educativa, y asegura –a la planta docente y administrativa– el apoyo necesario para cumplir sus funciones. C.2.5. Presenta periódicamente, a la autoridad correspondiente y a la comunidad educativa, su informe de rendición de cuentas.</p>
<p>C.3. El directivo enmarca su gestión en el cumplimiento de la normativa legal</p>	<p>C.3.1. Verifica el cumplimiento de la normativa y de los requisitos legales para la apertura y funcionamiento de las áreas: pedagógica, administrativa y de servicios de apoyo. C.3.2. Cumple con las normas establecidas para la administración del personal. C.3.3. Enmarca su gestión en la aplicación de la normativa: LOEI, Reglamento General a la LOEI, Código de la Niñez y de la Adolescencia y otras leyes que garanticen el bienestar de sus estudiantes. C.3.4. Dirige la aplicación de las disposiciones de la Junta Distrital de Resolución de Conflictos. C.3.5. Dirige la aplicación de los procesos de selección y evaluación de proveedores de servicios (bar, transporte, uniformes y salud) cuando corresponda, de conformidad con la normativa vigente. C.3.6. Dirige el adecuado cumplimiento de la jornada escolar, mediante el desarrollo de manuales de procedimientos de: a) Funciones: orgánico-estructural, funcional y posicional; b) Procedimientos operativos: seguridad, emergencia, movilización de estudiantes, uso de espacios y recursos físicos, ausentismo docente, ingreso y salida de estudiantes; c) Procedimientos académicos: asentamiento de calificaciones y de uso de recursos pedagógicos y d) Jornada extracurricular.</p>
<p>C.4. El directivo demuestra en su gestión una sólida formación profesional</p>	<p>C.4.1. Se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones sobre gerencia educativa y temáticas afines. C.4.2. Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa en la conformación de los organismos escolares y en la implementación y desarrollo de la cultura organizacional necesaria para mejorar la calidad de los aprendizajes. C.4.3. Monitorea y fomenta en la institución educativa una cultura de aprendizaje y evaluación permanente, encaminada a la mejora continua del personal y del establecimiento.</p>

DIMENSIÓN D: CLIMA ORGANIZACIONAL Y CONVIVENCIA ESCOLAR

D.1. El directivo propicia en la institución educativa un ambiente de respeto, cultura de paz y compromiso, sustentado en el Código de Convivencia y en el marco del Buen Vivir

- D.1.1. Lidera acciones para la planificación y elaboración participativa del Código de Convivencia.
- D.1.2. Dirige el cumplimiento del Código de Convivencia.
- D.1.3. Gestiona, de forma participativa, actividades que generen un clima de confianza, sentido de pertenencia y promoción de una cultura de paz.
- D.1.4. Lidera acciones para la prevención, tratamiento y solución de conflictos y para asegurar la integridad física y psicológica de estudiantes, docentes y directivos durante las actividades académicas y en los diferentes ambientes escolares.

D.2. El directivo fortalece lazos con la comunidad, para generar compromisos sustentados en el marco del Buen Vivir

- D.2.1. Coordina la implementación de acciones entre el establecimiento educativo, el hogar y la comunidad, para fortalecer el bienestar y la formación integral de los estudiantes.
- D.2.2. Gestiona y desarrolla alianzas estratégicas y redes de trabajo con instituciones de apoyo técnico o pedagógico, en beneficio del establecimiento educativo.
- D.2.3. Dirige y evalúa las acciones implementadas para cubrir las necesidades educativas especiales y para el fortalecimiento de la comunidad.

Fuente: Gobierno de Ecuador, 2012.

Tabla 4.1.5. Dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño del Directivo (Gobierno de Perú, 2013)

Dominios	Competencias	Desempeño
<p>Dominio 1: Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes. Abarca las competencias que lleva a cabo el directivo para construir e implementar la reforma de la escuela, gestionando las condiciones para la mejora de aprendizajes a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural y la participación de las familias y comunidad; y evaluando sistemáticamente la gestión de la institución educativa.</p>	<p>Competencia 1: Conduce de manera participativa la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno; orientándolas hacia el logro de metas de aprendizaje.</p>	<p>1. Conduce de manera participativa la planificación institucional sobre la base del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno; y la orienta hacia el logro de metas de aprendizaje. 2. Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social; estableciendo metas de aprendizaje.</p>
	<p>Competencia 2: Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.</p>	<p>3. Promueve espacios y mecanismos de organización y participación del colectivo escolar en la toma de decisiones, y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje. 4. Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente. 5. Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación. 6. Promueve la participación organizada de las familias, y otras instancias de la comunidad, para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural.</p>
	<p>Competencia 3: Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros; así como previniendo riesgos.</p>	<p>7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible, en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. 8. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todos los estudiantes. 9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa, bajo un enfoque orientado a resultados. 10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa. 11. Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.</p>
	<p>Competencia 4: Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de la rendición de cuentas, en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes.</p>	<p>12. Gestiona la información que produce la escuela y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes. 13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre la gestión escolar ante la comunidad educativa. 14. Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje.</p>
<p>Dominio 2: Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>Competencia 5: Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua; orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.</p>	<p>15. Gestiona oportunidades de formación continua para los docentes, orientada a mejorar su desempeño en función al logro de las metas de aprendizaje. 16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes, y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar. 17. Estimula las iniciativas de los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, e impulsa su sistematización.</p>
	<p>Competencia 6: Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático y la reflexión conjunta, con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje.</p>	<p>18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, a partir de los lineamientos del sistema curricular y en articulación con la propuesta curricular regional. 19. Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación; y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella. 20. Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas. 21. Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.</p>

Fuente: Gobierno de Perú, 2013.

Tabla 4.1.6. Estándares de desempeño de directores de centros educativos (Gobierno de República Dominicana, 2014)

Estándares	Elementos	Criterios de Realización
1. Promover una visión y un plan de desarrollo del centro con eje en el aprendizaje y que comprometan a la comunidad educativa	1.1. Liderar la construcción de una visión compartida de la misión del centro focalizada en el aprendizaje de todos los/as estudiantes.	<p>a) La gestión institucional está guiada por un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa con el aprendizaje de todos los/as estudiantes.</p> <p>b) Los objetivos y metas de aprendizaje que se desprenden de la visión se establecen teniendo en cuenta las características de los/as estudiantes, sus familias y del entorno social del centro y las políticas educativas nacionales, regionales y distritales.</p> <p>c) La visión, misión y objetivos de la gestión es compartida por los miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, equipo docente, estudiantes, familias).</p> <p>d) Los objetivos y metas institucionales son revisados y alcanzados de manera periódica teniendo en cuenta el desempeño del centro y los cambios en el entorno.</p>
	1.2. Liderar la elaboración e implementación del Proyecto Educativo de Centro y el plan anual.	<p>a) Las políticas o líneas de acción del Proyecto Educativo de Centro están justificadas por su incidencia en la mejora de los aprendizajes y son consistentes con la visión, misión y objetivos del centro.</p> <p>b) La información sobre la situación educativa de los/as estudiantes proporcionada por los docentes y las familias es asumida como un insumo crítico para la formulación del proyecto educativo y el plan anual del centro.</p> <p>c) Los objetivos, metas responsables y plazos de las actividades del Proyecto Educativo de Centro y el plan anual están claramente establecidos y permiten su efectivo seguimiento y monitoreo.</p> <p>d) Los procesos, responsables y equipos de trabajo para la formulación, revisión y seguimiento del proyecto educativo y el plan anual de centro están institucionalmente establecidos y funcionan de manera regular.</p> <p>e) El proyecto educativo de centro y el plan anual prevén, tanto políticas y acciones que movilizan a la institución, como demandas a los responsables pertinentes del sistema educativo y a otros actores de la comunidad.</p> <p>f) Los recursos humanos, financieros y organizativos requeridos por las políticas, líneas de acción y actividades del plan están adecuadamente contemplados. Cuando no son suficientes se prevén estrategias para obtenerlos.</p>
	1.3. Efectuar el seguimiento y evaluar el desarrollo del proyecto educativo del centro y de los planes anuales.	<p>a) El seguimiento y evaluación del plan utiliza como su criterio más importante el impacto en la mejora de los aprendizajes de todos los/as estudiantes.</p> <p>b) El sistema de seguimiento y evaluación cuenta con un conjunto básico de indicadores respaldados con información de fácil acceso para valorar los avances y dificultades de la gestión del centro.</p> <p>c) Los resultados de la evaluación y el seguimiento del plan se utilizan para promover la reflexión de la comunidad educativa y conducen a decisiones de revisión y ajuste en la gestión del centro.</p> <p>d) La evaluación y el seguimiento sistemático y regular del plan está orientada a promover una cultura de compromiso por los resultados y de rendición de cuentas en todos los actores de la comunidad educativa.</p>

Estándares	Elementos	Criterios de Realización
2. Gestionar, organizar, supervisar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora continua	2.1. Establecer criterios, metas y procedimientos para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	<p>a) Los procedimientos y criterios para la planificación anual y periódica de las asignaturas o áreas de enseñanza son conocidos y utilizados regularmente por el equipo docente y se ajustan a las disposiciones curriculares vigentes y al proyecto educativo del centro.</p> <p>b) La coordinación y el trabajo en equipo de los docentes cuenta con tiempos, mecanismos y condiciones adecuadas para un funcionamiento eficaz.</p> <p>c) Los procedimientos e instrumentos de registro del desarrollo del plan de enseñanza, asistencia y de progresos de los/as estudiantes están establecidos y son utilizados por el equipo docente.</p> <p>d) Los procedimientos, criterios, instrumentos y períodos para la evaluación de los/as estudiantes se ajustan a las normas vigentes en la materia y se adaptan a las características de los/as estudiantes y al proyecto institucional.</p> <p>e) Las instancias y modalidades regulares de comunicación con las familias están establecidas, son conocidas y respetadas por el equipo docente.</p>
	2.2. Asignar el personal y los recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	<p>a) Las decisiones de asignación de docentes a procesos de enseñanza y aprendizaje se basan un conocimiento suficiente y adecuado del perfil y desempeño del personal y de las características y rendimiento de los/as estudiantes.</p> <p>b) La asignación de docentes a procesos de enseñanza y aprendizaje se revisan y evalúan anualmente para lograr una mejor utilización de los recursos humanos.</p> <p>c) Los espacios y recursos didácticos se gestionan y asignan de manera eficiente para obtener la máxima productividad y el mejor aprovechamiento de los mismos. (foco en el aprendizaje)</p> <p>d) La gestión y asignación de los recursos didácticos y espacios promueve su utilización efectiva por parte de los/as docentes para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
	2.3. Supervisar, observar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje para su mejora.	<p>a) La política de supervisión y acompañamiento de la tarea docente es comunicada adecuadamente para que los/as docentes conozcan sus objetivos y metodología y asuman su relevancia para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>b) La metodología para la observación y supervisión del desempeño docente en el aula cubre todos los aspectos relevantes y cuenta con criterios, instrumentos y procedimientos explícitos.</p> <p>c) La metodología de observación y supervisión contempla y promueve la participación del equipo docente en su diseño y mejoramiento.</p> <p>d) Los procesos de supervisión y acompañamiento de los/as docentes están debidamente registrados y documentados.</p> <p>e) Los resultados de la supervisión son trabajados con cada docente para promover acciones concretas de mejora de su práctica.</p> <p>f) Los resultados de la supervisión son utilizados para promover procesos colectivos de mejora de la enseñanza.</p> <p>g) Los resultados de la supervisión son utilizados para orientar las políticas de capacitación y desarrollo del equipo docente del centro.</p>

Estándares	Elementos	Criterios de Realización
3. Crear y mantener un ambiente que promueva el aprendizaje efectivo	3.1. Crear y mantener un clima organizacional de mutuo respeto y cooperación que promueva el aprendizaje.	<p>a) Las relaciones y el trato que se promueve en la institución garantizan el respeto a la dignidad de las personas, el reconocimiento a la diversidad y la lucha contra toda forma de discriminación.</p> <p>b) Las relaciones de trabajo que promueve en el equipo docente generan respeto profesional entre sus miembros, compromiso activo con los aprendizajes de los/as estudiantes y con la calidad y productividad de la gestión del centro.</p> <p>c) El equipo de gestión del centro está constituido, integra a docentes de las distintas áreas y participa de las decisiones importantes de la gestión institucional.</p> <p>d) La gestión cotidiana de la institución promueve la participación de los/as docentes, los/as estudiantes y las familias en la identificación y resolución de problemas a través de ámbitos y mecanismos apropiados para cada caso.</p> <p>e) Las normas de convivencia son explícitas, conocidas por toda la comunidad educativa, establecen con claridad y sencillez los límites de lo permitido y lo prohibido en el centro e incluyen las sanciones previstas.</p> <p>f) Las faltas a las normas de convivencia son sancionadas y tratadas como oportunidades de aprendizaje para los/as estudiantes y toda la comunidad educativa.</p> <p>g) El respeto de los derechos y obligaciones de los/as docentes es promovido y controlado cotidianamente a través de procedimientos eficaces.</p>
	3.2. Garantizar condiciones de seguridad, higiene y orden para promover un ambiente de aprendizaje efectivo.	<p>a) Las medidas de prevención de riesgos y el mantenimiento y cuidado de la infraestructura y las instalaciones del centro son adecuados para preservar la seguridad de las personas.</p> <p>b) Las condiciones de higiene de los espacios se garantizan a través de la promoción de hábitos de limpieza y la conciencia del uso responsable de los mismos.</p> <p>c) Las rutinas que ordenan el uso de los espacios y los tiempos para el desarrollo de las actividades cotidianas están adecuadamente establecidas y permiten compartir un ambiente ordenado que facilita los aprendizajes.</p> <p>d) El embellecimiento y cuidado de los espacios genera un ambiente agradable de trabajo y contribuye a la formación de valores estéticos en los/as estudiantes.</p> <p>e) La participación creativa del equipo docente y de los/as estudiantes en la generación de ambientes de trabajo ordenados, limpios y agradables es promovida de manera activa como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
	3.3. Promover el cumplimiento del calendario escolar y el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje.	<p>a) El calendario escolar y las normas que regulan el desarrollo de las actividades de enseñanza durante el año son adecuadamente difundidas, conocidas y respetadas por todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>b) Los tiempos previstos en la programación de actividades del centro para el desarrollo de los aprendizajes son suficientes para que todos los/as estudiantes trabajen los contenidos y logren los objetivos establecidos por el currículo.</p> <p>c) Frente a circunstancias imprevistas que impiden el normal desarrollo de las actividades se implementan estrategias que garantizan el aprendizaje de los contenidos y el logro de las metas por parte de todos los/as estudiantes.</p> <p>d) Las rutinas institucionales cotidianas se ordenan y revisan de manera permanente para asegurar un adecuado aprovechamiento y uso del tiempo orientado al aprendizaje.</p> <p>e) Las estrategias de enseñanza y los recursos que en ellas se utilizan se revisan de manera permanente para mejorar el uso del tiempo dedicado a los aprendizajes.</p>

Estándares	Elementos	Criterios de Realización
4. Gestionar el centro y promover el desarrollo profesional y la mejora continua del desempeño del equipo docente	4.1. Conformar equipos de gestión, asignar responsabilidades y efectuar el seguimiento de resultados, procesos y recursos.	<p>a) El equipo de gestión del centro está conformado y sus miembros tienen responsabilidades claramente asignadas y se reúne regularmente.</p> <p>b) La Junta Educativa del centro está conformada de acuerdo a las normas vigentes, sus funciones son bien conocidas por sus miembros y su funcionamiento es regular.</p> <p>c) Los equipos de trabajo docentes están conformados de acuerdo a los requerimientos del proyecto educativo de centro y del plan anual, sus responsabilidades están claramente asignadas y cuentan con los recursos necesarios para cumplirlas.</p> <p>d) Existe un sistema de seguimiento y acompañamiento de los productos y resultados comprometidos por los equipos de trabajo y una cultura de petición y rendición de cuentas por los compromisos asumidos por cada uno de ellos.</p> <p>e) Los procesos son ajustados y mejorados de manera continua para mejorar sus resultados y promover una cultura de responsabilidad por los mismos en la comunidad educativa.</p> <p>f) El uso de los recursos disponibles es monitoreado y evaluado para mejorar su productividad y promover su uso adecuado.</p> <p>g) Los recursos requeridos para la enseñanza y el aprendizaje, para el mantenimiento y la mejora de equipos e instalaciones son gestionados de manera oportuna y eficaz ante las autoridades distritales, regionales y nacionales y otros agentes pertinentes.</p> <p>h) Los conflictos y las diferencias referidos a la gestión del centro son abordados y procesados a fin de mantener la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa en el mejoramiento de los aprendizajes de los/as estudiantes.</p>
	4.2. Promover el desarrollo profesional y la formación continua del equipo docente.	<p>a) La evaluación y el seguimiento de los resultados de aprendizaje de la institución y el análisis de sus causas constituyen materia permanente de reflexión y se promueven ámbitos de trabajo para el aprendizaje institucional permanente.</p> <p>b) La política institucional de desarrollo del equipo docente y directivo del centro está integrada al plan anual, se vincula explícitamente a la mejora de los aprendizajes y cuenta con metas definidas, estrategias, responsables, recursos e indicadores de seguimiento y evaluación.</p> <p>c) La política institucional de desarrollo del equipo docente incorpora una variedad de estrategias de capacitación en servicio y de formación continua.</p> <p>d) La política institucional de desarrollo del equipo docente incorpora la capacitación en el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>e) El centro cuenta con una red de instituciones de apoyo seleccionadas y evaluadas para la provisión de servicios de capacitación y formación de su equipo docente.</p> <p>f) La cultura institucional de capacitación y formación continua para la mejora de los aprendizajes y el desarrollo profesional es promovida de manera sistemática y alentada cotidianamente.</p>

Estándares	Elementos	Criterios de Realización
5. Promover la participación de la familia y la comunidad en el desarrollo del centro educativo	5.1. Promover la participación de los/as estudiantes y la familia en el desarrollo del centro educativo.	<p>a) Las familias son consultadas e informadas regular y periódicamente sobre el desarrollo académico y personal de los/as estudiantes siguiendo procedimientos establecidos.</p> <p>b) El compromiso de las familias con la educación de sus hijos es promovido a través de actividades sistemáticas y sostenidas.</p> <p>c) La satisfacción de las familias con la educación brindada por el centro es evaluada regularmente y constituye un insumo central para la formulación y el ajuste del plan anual del centro.</p> <p>d) La APMAE está constituida, funciona regularmente y promueve el compromiso de las familias en el desarrollo del centro educativo.</p> <p>e) Los mecanismos de participación de los/as estudiantes en la gestión y la vida del centro son promovidos como parte integral del proceso educativo</p>
	5.2. Promover al centro educativo como referente de la comunidad y la participación de la comunidad en el desarrollo del centro.	<p>a) La oferta educativa del centro interpreta y da respuesta a las necesidades educativas y afectivas de los/as estudiantes y de las familias de la comunidad.</p> <p>b) El centro educativo está abierto a la comunidad y las familias para el desarrollo de actividades comunitarias culturales, extraescolares y extracurriculares.</p> <p>c) La participación del centro en las actividades de la comunidad es activa y está integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>d) Los líderes de la comunidad están informados de las actividades y la marcha del centro educativo y contribuyen a su defensa y a su crecimiento.</p> <p>e) Recursos provenientes de instituciones, empresas y organizaciones de la comunidad son gestionados y utilizados para el desarrollo de las actividades del centro.</p> <p>f) La cooperación con otros centros en redes locales para compartir recursos y llevar adelante proyectos orientados a la mejora de los aprendizajes es activa e involucra a los equipos docentes en procesos de aprendizaje interinstitucional.</p>
6. Desarrollar la propia profesionalidad	6.1. Desarrollar la capacidad de comprensión del contexto político, social e institucional en el que se desarrolla el centro educativo.	<p>a) El dominio del contexto histórico, legal e institucional es desarrollado a través de la experiencia y el estudio, permitiendo tomar decisiones adecuadas para fortalecer y hacer viable el proyecto educativo de centro.</p> <p>b) El conocimiento de las metas y estrategias de política educativa de largo y corto plazo de nivel nacional y local permiten una adecuada interpretación de las incidencias que ellas tienen para el desarrollo del centro educativo.</p> <p>c) El diálogo con funcionarios y líderes sociales y políticos de nivel nacional y local permiten actualizar las lecturas e interpretaciones de las políticas y sus implicaciones para el desarrollo del centro.</p> <p>d) Los cambios en el entorno nacional, regional y local son analizados y reflexionados junto al equipo de gestión y otros colegas del sistema educativo para hacer avanzar el proyecto educativo de centro.</p>
	6.2. Desarrollar la capacidad de liderazgo educativo y gestión institucional.	<p>a) La reflexión sobre la propia práctica permite evaluar el propio ejercicio del liderazgo, aprender de las situaciones que se enfrentan e identificar necesidades de desarrollo profesional.</p> <p>b) El desarrollo personal y profesional sigue una planificación basada en la propia experiencia y en la identificación de las propias fortalezas y debilidades en el ejercicio del liderazgo educativo.</p> <p>c) Las actividades de capacitación y formación continua que se integran al propio plan de desarrollo profesional combinan estrategias variadas y cubren las áreas críticas para el desarrollo del liderazgo educativo.</p> <p>d) El manejo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el ejercicio del liderazgo educativo está incluido en las metas y actividades de capacitación y formación continua.</p>

Fuente: Gobierno de República Dominicana, 2014.